



## Petite enfance, grands défis IV

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

### FRANCE

#### Synthèse

En France, la responsabilité de l'éducation et de l'accueil des jeunes enfants (EAJE) est partagée entre le ministère des Affaires sociales et de la Santé pour les enfants jusqu'à l'âge de 3 ans, et le ministère de l'Éducation nationale pour les enfants préscolarisés âgés de 3 ans (ou de 2 ans dans des écoles situées en milieu défavorisé) jusqu'à 6 ans. L'agrément des services de garde relève de la compétence des services départementaux de la Protection Maternelle et Infantile (PMI), tandis que les écoles maternelles sont implantées par les autorités nationales en relation avec les collectivités locales. En France, les structures d'EAJE pour les enfants de moins de trois ans sont encadrées par les Orientations du code de la santé publique et les projets d'établissements, qui veillent à la qualité et à l'homogénéité des conditions sanitaires, d'hygiène et de sécurité dans toutes les structures, ainsi que par les Orientations générales pour les crèches, qui fournissent le cadre général du système d'accueil des jeunes enfants en France. L'enseignement préprimaire est soumis à un programme national, « L'école maternelle : un cycle unique, fondamental pour la réussite de tous », qui définit les objectifs et les fondements de l'enseignement préprimaire, ainsi que ses orientations générales et les attentes relatives aux matières et aux compétences à enseigner.

La qualité des services et du personnel fait l'objet d'un suivi dans l'ensemble des structures d'EAJE ; dans les écoles maternelles, on suit aussi le développement de l'enfant. Le suivi est organisé selon des directives nationales. Des inspections et des auto-évaluations sont menées pour contrôler la qualité des services d'accueil des jeunes enfants (accueil familial de jour et crèches). Elles ont notamment pour objectif prioritaire de vérifier si la structure respecte la réglementation relative aux aspects structurels. À l'école maternelle, les inspections relatives à la qualité du personnel portent principalement sur la qualité des processus, l'utilisation des matériels pédagogiques, la gestion du temps et la planification, la connaissance des matières abordées, l'aptitude à travailler en équipe et les possibilités de développement professionnel. Dans les structures d'accueil des jeunes enfants, les qualifications et les conditions de travail du personnel font également l'objet d'un suivi, tandis que dans les écoles maternelles, l'inspection contrôle la mise en œuvre du programme national et le développement des enfants. Les écoles maternelles françaises ont régulièrement recours aux évaluations narratives et aux outils d'observation pour suivre le développement des enfants, mais pas aux évaluations directes.

La France a recours à un vaste éventail de pratiques pour assurer le suivi de la qualité des services d'EAJE, mais elle a encore plusieurs défis à relever. Tout d'abord, le point de vue des enfants ne fait pas encore l'objet d'un suivi à grande échelle, alors que cela pourrait fournir des informations précieuses à la fois sur le vécu des enfants dans les structures d'EAJE et sur la qualité de ces structures du point de vue de leurs utilisateurs. Ensuite, la mise en œuvre des réformes des politiques publiques demande de la durée. Il est nécessaire de poursuivre la formation des inspecteurs et du personnel d'EAJE sur les réformes et leur suivi. Des évaluations pourraient être lancées sur la mise en œuvre des réformes.

La note relative au suivi de la qualité dans les services d'éducation et d'accueil des jeunes enfants (EAJE) en France 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 », qui couvre 24 économies membres et non membres de l'OCDE.

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 2016

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, <a href="#">Direction de l'éducation et des compétences</a> Courriel : <a href="mailto:Miho.Taguma@oecd.org">Miho.Taguma@oecd.org</a></p>	<p><b>Auteurs de la note par pays :</b> Elizabeth Adamson, University of New South Wales, et Ineke Litjens, OCDE</p> <p><b>Contributeurs OCDE :</b> Miho Taguma, Arno Engel, Éric Charbonnier, Mernie Graziotin, Elizabeth Zachary, Sophie Limoges et Camilla Lorentzen.</p> <p><b>Contributeurs France :</b> Gilles Pétreault, ministère de l'Éducation, et Danièle Boyer, CNAF</p>
--	--

## Messages clés

- **En France, la reponsabilité du suivi incombe aux autorités nationales (centrales)**, tandis que la responsabilité de l'établissement des normes, de l'élaboration des programmes et du financement est essentiellement exercée par l'administration centrale pour l'école maternelle et par les autorités locales pour la petite enfance. Le système d'EAJE de la France est divisé, puisqu'il relève de deux ministères différents.
- **Le suivi de la qualité des services en France sert différents objectifs.** Il vise notamment à favoriser la responsabilisation, à étayer l'élaboration de l'action publique, à informer le grand public et à améliorer la qualité des services.
- **Le suivi de la qualité du personnel sert lui aussi plusieurs objectifs ;** il vise notamment à favoriser la responsabilisation (sans sanctions ni récompenses en fonction des résultats obtenus), à éclairer les responsables de l'action publique, à améliorer la qualité des services et du personnel, à recenser les éventuels besoins d'apprentissage et de perfectionnement du personnel, et à améliorer le développement des enfants.
- **Les inspections sont couramment utilisées pour assurer le suivi de la qualité des services ou du personnel.** En France, les inspections de la qualité des services visent à évaluer le respect des réglementations relatives à la santé, l'hygiène et la sécurité, ainsi que les taux d'encadrement et l'utilisation des matériels. La mise en œuvre et la planification des programmes ne sont évaluées que dans les écoles maternelles. Dans les structures d'accueil des jeunes enfants, le suivi porte aussi sur les qualifications et les conditions de travail du personnel, et la gestion des ressources humaines et financières. Les inspections relatives à la qualité du personnel dans ces structures ont davantage trait aux aspects réglementaires, notamment aux qualifications et conditions de travail du personnel. Dans les écoles maternelles, les inspections portent plutôt sur le programme et le développement des enfants.
- **Des outils comparables sont utilisés pour suivre la qualité du personnel et celle des services,** notamment : observations, listes de vérification, entretiens, enquêtes, et analyse de la documentation interne. Les auto-évaluations s'ajoutent aux inspections, tandis que des enquêtes peuvent être réalisées auprès des parents pour les interroger sur le niveau de qualité fourni.
- **Le suivi du développement et des résultats des enfants est réalisé pour les enfants âgés de 3 à 6 ans.** La France a recours à des évaluations narratives, principalement des portefeuilles de réalisations, et des outils d'observation, comme des listes de vérification.
- **La France a plusieurs défis à relever en matière de suivi.** Alors qu'il peut contribuer à améliorer les services d'EAJE, le **suivi du vécu des enfants dans les structures d'EAJE n'est pas encore généralisé** en France. Par ailleurs, **la mise en œuvre des réformes récentes des politiques publiques demande d'agir dans la durée.** Pour y remédier, il pourrait être utile de poursuivre la formation des inspecteurs quant aux nouvelles réformes et à leur suivi, de même que le personnel d'EAJE, ce qui faciliterait leur mise en œuvre. Enfin, des évaluations pourraient être menées à cet égard, ce qui contribuerait à enrichir les connaissances sur la mise en œuvre des réformes.

## Introduction

Les données et informations fournies dans la présente note sur la France 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 » publié en 2015 par l'OCDE, qui couvre 24 économies membres et non membres de l'Organisation. Elle s'appuie 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>1</sup>.

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 de la France 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 de la France par comparaison avec d'autres pays dans certains domaines clés du suivi de la qualité des services d'EAJE, ainsi que sur les difficultés que rencontre la France dans le suivi de la qualité, qui ont été recensées par l'équipe de l'OCDE en charge de l'EAJE en étroite concertation avec ses partenaires français. Entre la collecte, la vérification et la publication des données, certains changements sont intervenus en France ; les contributeurs français ont donc fourni les informations actualisées examinées dans la présente note. 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 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 », le terme 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). En France, l'offre de services d'EAJE est diverse. La présente note porte principalement sur l'accueil familial de jour à domicile pour les enfants jusqu'à l'âge de 2 ou 3 ans, sur l'accueil en centre dans les crèches pour les enfants de la naissance jusqu'à l'âge de 2 ou 3 ans, et sur les établissements d'enseignement préprimaire (c'est-à-dire les écoles maternelles) pour les enfants de l'âge de 3 ans (ou 2 ans dans les écoles situées en milieu défavorisé) jusqu'à l'entrée à l'école primaire à 6 ans.

La France a choisi d'être comparée à l'Allemagne, la Corée et l'Italie aux fins de la présente note. Les informations et données relatives à l'Allemagne portent sur les garderies pour tous les enfants de moins de 6 ans. Les données de l'Italie font référence aux structures d'EAJE pour les 0-2 ans ; aux

---

<sup>1</sup> . Pour garantir la comparabilité entre tous les pays participants, la collecte d'informations qui sous-tend le rapport s'intéresse exclusivement aux structures d'éducation et d'accueil ordinaires – conformément aux travaux de la Commission européenne sur l'EAJE (Eurydice) – et exclut les informations concernant les structures dédiées aux enfants ayant des besoins spéciaux, les structures intégrées en milieu hospitalier (et tous les autres services d'EAJE ciblés sur les enfants souffrant de 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'est 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).

structures intégrées pour les jeunes enfants de 0 à 2 ans, comme les centres pour parents et nourrissons ou les centres récréatifs ; et aux établissements d'enseignement préprimaire pour les enfants de 3 à 6 ans. Pour la Corée, les informations couvrent les centres d'accueil des jeunes enfants de moins de 5 ans et les jardins d'enfants pour les enfants de 3 à 5 ans. Toutes les données et informations nationales portent sur les pratiques et les outils les plus couramment utilisés, sauf indication contraire, dans la mesure où les pratiques de suivi ne sont généralement pas mises en œuvre à l'échelon national.

La présente note examine 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 de la France en matière de suivi, par comparaison avec celles de l'Allemagne, de l'Italie et de la Corée. Elles traitent des modalités de définition de la qualité, 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 à la France et aux stratégies d'action 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 ont des effets bénéfiques importants sur les résultats des enfants, surtout des 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 structurels (taux d'encadrement par exemple) et liés 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 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 les observations ou les 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*<sup>TM</sup> (CLASS) est un instrument d'observation qui évalue la qualité des interactions entre les enfants et le personnel dans les salles de classe des centres d'EAJE. 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 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, en montrant 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 suggèrent 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 – informations qui convergent avec les notes des éducateurs et enseignants (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 la France se situe-t-elle par rapport aux autres pays ?**

### ***Comment la qualité est-elle définie en France ?***

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.

En France, la qualité est, comme dans la plupart des pays, implicitement définie par le biais de normes minimales, d'un programme d'études et d'un cadre de compétences pour le personnel. Les normes réglementaires minimales énoncent les aspects que la France juge importants en termes de qualité. Des orientations générales pour les crèches établissent un cadre général pour l'accueil des enfants en France et comportent des normes de qualité concernant l'hygiène, la sécurité, les qualifications du personnel, la taille de la structure, la taille de chaque groupe, et les conditions optimales dans lesquelles renforcer le développement physique, intellectuel et émotionnel des enfants. Des orientations du code de la santé publique et des projets d'établissements définissent les normes minimales applicables aux structures d'EAJE destinées aux enfants qui ne sont pas encore en âge de fréquenter l'école maternelle et aux services d'accueil familial de jour. La qualité des écoles maternelles est définie par leur programme, qui énonce les objectifs de l'enseignement préprimaire. Sa définition a été modifiée en 2015 pour mettre davantage l'accent sur le développement global de l'enfant. Un cadre de compétences pour les enseignants exerçant notamment dans les écoles maternelles définit leurs tâches et leurs objectifs. Le programme et le cadre de compétences sont complémentaires et définissent tous deux la qualité de l'enseignement préprimaire en France.

En Allemagne, la qualité de l'EAJE a été définie sur la base de la législation, d'un programme d'enseignement mais aussi de programmes fédéraux, et par le biais d'une initiative sur la qualité qui fixe les critères de qualité à respecter. Les attentes de l'EAJE (dans le cadre du système général de protection des enfants et des jeunes) 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 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 Italie, la qualité de l'accueil des 0-3 ans est définie localement et des normes légales minimales de qualité sont en vigueur dans diverses régions. Les normes légales nationales définissent la qualité par rapport aux éléments suivants : capacité d'accueil (nombre minimum et maximum d'enfants par structure) ; espace disponible pour les enfants (nombre de mètres carrés disponibles par enfant) ; taux d'encadrement (nombre d'enfants par enseignant) ; et niveau de formation des enseignants (nombre d'années de formation, type de diplômes nécessaires pour entrer dans la profession). Dans le cadre de l'éducation des jeunes enfants (3-6 ans), la qualité est définie avant tout par la Charte des Services (*Carta dei Servizi*), par un document établissant les règles officielles applicables aux établissements scolaires (*Regolamento d'Istituto*) et par les lignes directrices nationales de 2012 sur les programmes d'enseignement (*Indicazioni Nazionali*). Ces *Indicazioni* définissent les attentes de l'enseignement préprimaire, les grands objectifs d'apprentissage des enfants, les objectifs spécifiques relatifs aux compétences que les enfants devraient acquérir, et un profil des enfants en fin de maternelle au moment du passage à l'école primaire. Les *Indicazioni* font référence à l'auto-évaluation préscolaire pour améliorer la qualité de l'offre. D'autres normes légales sont contraignantes au plan national, par exemple : taille maximale du groupe, diplômes d'enseignement supérieur pour le personnel, et règles de



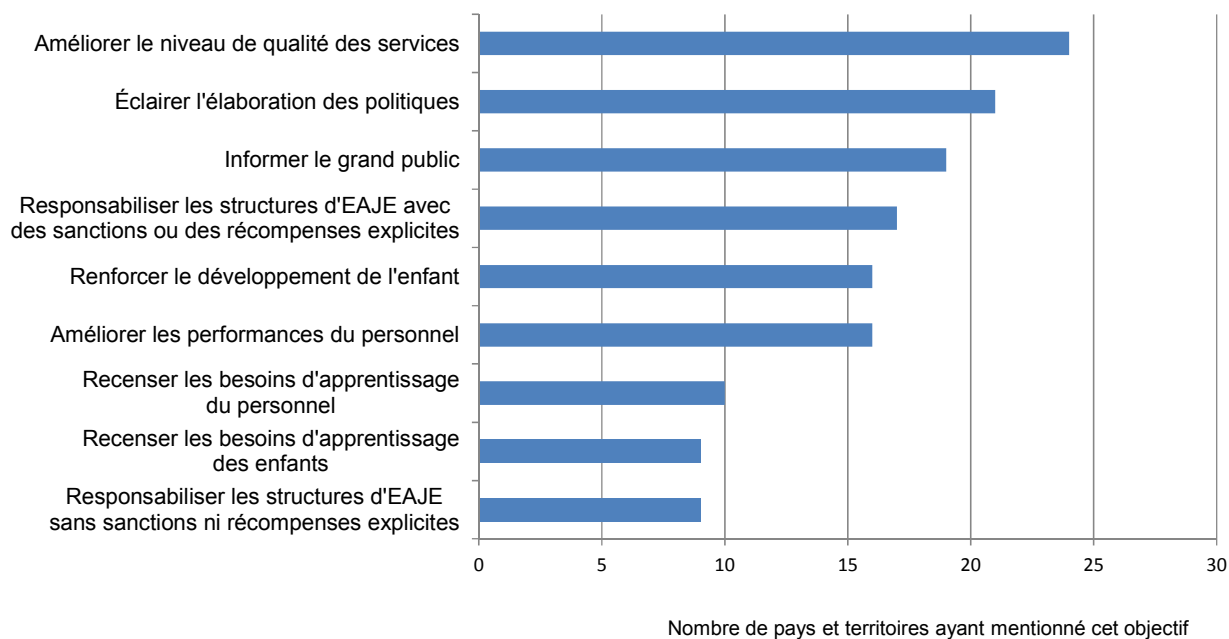
santé et de sécurité. De nouveaux travaux sur les normes réglementaires nationales en matière de qualité pour la tranche d'âge des 0-6 ans sont prévus dans le cadre de la Loi 107/2015, ce qui signifie que la situation actuelle est susceptible de changer.

La Corée ne dispose pas d'une définition de la qualité pour les services d'EAJE au niveau national, mais des indicateurs de qualité ont été établis pour l'évaluation et l'agrément des structures d'EAJE. Les indicateurs nationaux pour l'évaluation des jardins d'enfants et l'agrément des structures d'accueil établissent les critères de qualité de l'EAJE en Corée. Les indicateurs font référence aux aspects environnementaux, au programme d'enseignement, aux interactions, à la santé et la sécurité, et à la gestion. Lorsqu'une structure répond à ces normes ou critères de qualité, elle reçoit un agrément ou subit avec succès une évaluation.

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

Les pays avancent plusieurs raisons pour lesquelles ils contrôlent la qualité des services et du personnel d'EAJE. Parmi les raisons courantes figurent objectif de responsabilisation, avec ou sans sanction ou récompense ; la contribution à l'élaboration des politiques ; l'information du grand public ; l'amélioration du niveau de qualité des services ; l'amélioration de la performance du personnel ; le recensement des besoins d'apprentissage du personnel ; et le renforcement du développement de l'enfant et le recensement des 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, alors que le suivi de la qualité du personnel à cette fin est plutôt rare (voir les graphiques 1 et 2).

**Graphique 1. Objectifs du suivi de la qualité des services**



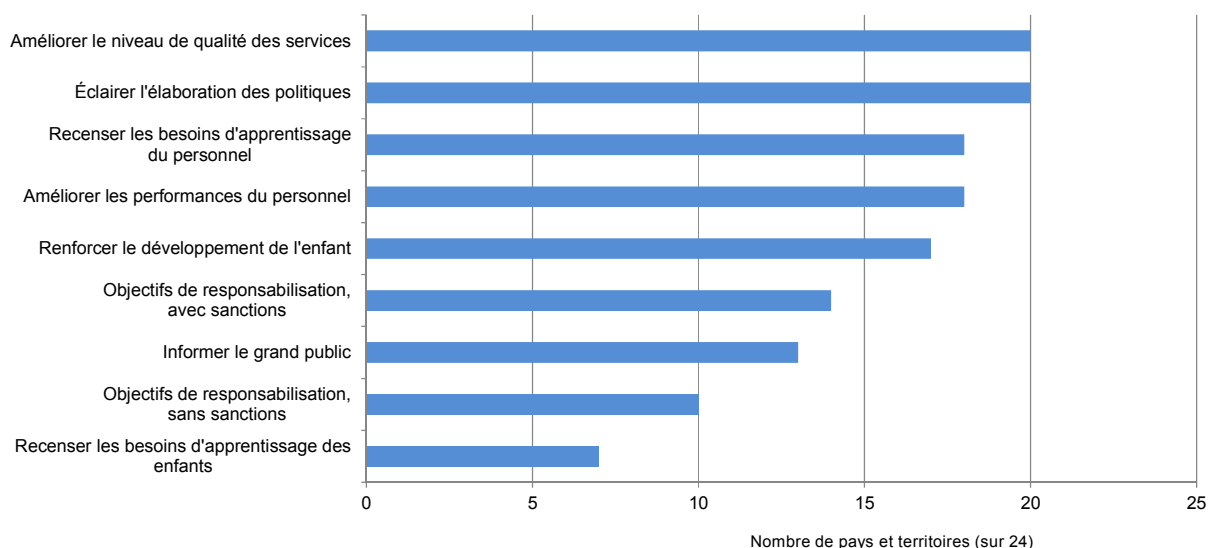
Note : Les objectifs du suivi de la qualité des services sont classés par ordre décroissant du nombre de pays et territoires qui les ont mentionnés.

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>.

Dans les quatre pays comparés dans la présente note par pays, la qualité des services est contrôlée pour améliorer le niveau de qualité de l'offre d'EAJE. En Corée et en France, elle fait également l'objet d'un suivi à des fins de responsabilisation, même si aucune sanction ni récompense pour l'école concernée n'est associée aux résultats en France. La Corée, la France et l'Italie contrôlent la qualité des services pour éclairer l'élaboration des politiques, et l'Allemagne, la Corée et la France cherchent également à informer le grand public du niveau de qualité des services. L'Allemagne et la Corée suivent la qualité des services pour améliorer les performances du personnel, et la Corée est le seul des quatre pays à contrôler la qualité des services dans le but de recenser les besoins de formation et d'apprentissage du personnel.

La qualité du personnel est contrôlée pour améliorer le niveau de qualité des services d'EAJE dans les quatre pays. La Corée et la France contrôlent la qualité du personnel à des fins de responsabilisation, sans sanction ni récompense directe ; pour éclairer l'élaboration des politiques (également en Italie) ; pour améliorer les performances du personnel (également en Allemagne) ; pour recenser les besoins d'apprentissage du personnel aux fins de son développement ; et pour renforcer le développement de l'enfant. La Corée suit également la qualité du personnel pour informer le grand public.

**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.

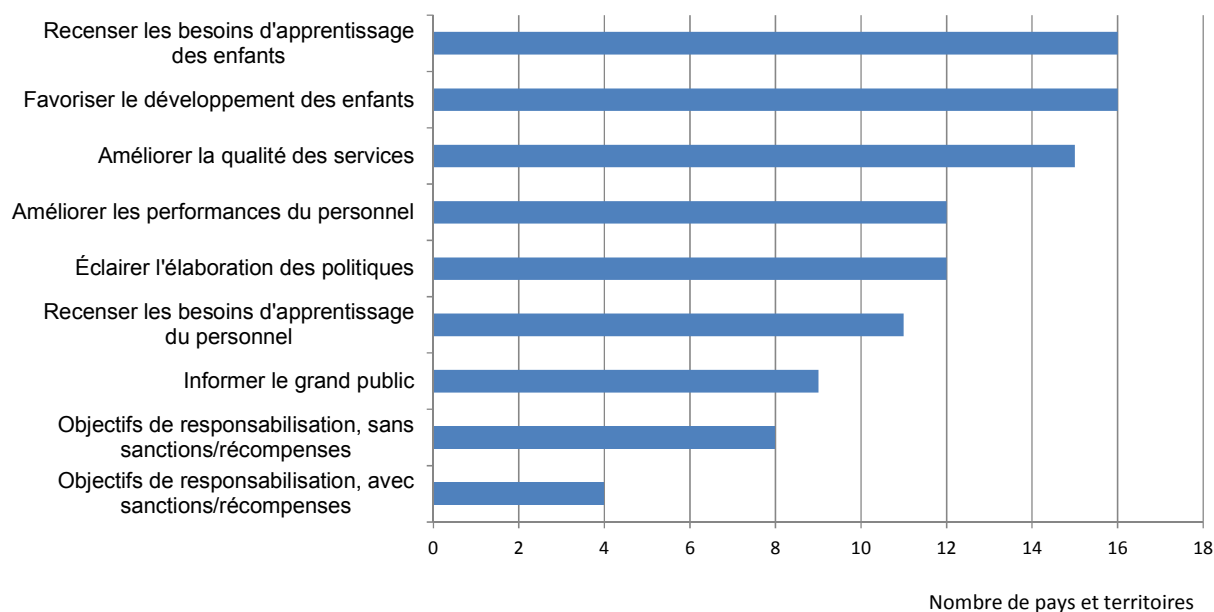
*Source* : OCDE (2015), *Petite enfance, grands défis IV : Le suivi de la qualité dans les services d'éducation et d'accueil des jeunes enfants (EAJE)*, tableau 4.1, Éditions OCDE, <http://dx.doi.org/10.1787/888933243203>.

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 renforcer 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).

En Allemagne et en France, le développement de l'enfant fait l'objet d'un suivi afin d'enrichir les services d'EAJE et d'améliorer les performances du personnel. La France procède également au suivi du développement et des résultats des enfants pour améliorer le niveau général de la qualité de l'EAJE, informer le public du développement des enfants, et éclairer les décideurs sur les résultats de l'EAJE (voir le graphique 3 pour un aperçu complet). L'Allemagne cherche à recenser les besoins

d'apprentissage du personnel et à stimuler le développement des enfants. En Italie, le suivi du développement des enfants dans l'enseignement préprimaire n'est pas une pratique réglementée au niveau national, c'est pourquoi sa finalité reste largement inconnue.

**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.

En France, le suivi est réalisé au niveau national, le ministère chargé des structures concernées étant également responsable de leur suivi. En Allemagne et en Italie, les autorités locales sont responsables de la conduite des inspections. En outre, en Corée, l'Institut de promotion de l'accueil des jeunes enfants (한국보육진흥원), qui relève du ministère de la Santé et du Bien-être (보건복지부), surveille les structures d'accueil des enfants, tandis que des bureaux régionaux et locaux chargés de l'éducation, qui relèvent du ministère de l'Éducation (교육부), sont responsables du suivi des jardins d'enfants. En Italie, des autorités et des agences régionales et municipales sont chargées du suivi des structures d'EAJE et des services d'intégration. Le suivi des écoles maternelles relève de bureaux scolaires régionaux (*Uffici Scolastici*), qui sont des antennes régionales du ministère de l'Éducation, des Universités et de la Recherche (*Ministero dell'istruzione, dell'università e della ricerca*).

Les pratiques externes de suivi comprennent les inspections, les enquêtes et les examens entre pairs (lorsqu'ils sont réalisés, par exemple, par un enseignant d'une autre structure d'EAJE). Les pratiques internes incluent les auto-évaluations, les examens entre pairs et les tests auprès du personnel (uniquement pour évaluer la qualité du personnel). Les inspections externes et les auto-évaluations

internes sont les méthodes ou pratiques les plus courantes pour contrôler la qualité des services et du personnel. L'Allemagne, la Corée, la France et l'Italie réalisent des inspections externes pour suivre la qualité à la fois des services et du personnel (voir le tableau 1).

Les auto-évaluations pratiquées dans le but de suivre la qualité des services et/ou du personnel sont fréquentes dans de nombreux pays, notamment la France (dans les structures d'accueil des jeunes enfants), l'Allemagne (dans les services de garderie), l'Italie et la Corée (dans les structures d'accueil uniquement pour ce qui concerne la qualité des services, et dans ces structures et les écoles maternelles pour la qualité du personnel). Ces quatre pays ont recours à des enquêtes auprès des parents, qui sont généralement mises en œuvre au niveau local, afin de connaître l'opinion des parents sur la qualité des services fournis. La satisfaction des parents eu égard au personnel fait l'objet d'enquêtes en Corée, en France et en Italie (au niveau local).

**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
France	Crèche et accueil familial de jour	X	X				X
	École maternelle	X	X (personnel)				
Allemagne	Accueil familial de jour	X (services)					
	Garderie	X	X (services)				X
Italie*	Services d'intégration des jeunes enfants	X	X				X
	Structure d'EAJE	X	X (services)				X
	École maternelle	X	X				X
Corée	Garderie	X	X (personnel)				X
	Jardin d'enfants	X	X		X (personnel)		X

Notes : En Italie, les modalités du suivi de la qualité du personnel sont définies au niveau régional/municipal. Les données du tableau font référence aux pratiques les plus répandues en Italie. En outre, les enquêtes ne sont pas mises en œuvre au niveau national, mais plutôt utilisées localement au cas par cas, voire par des structures ou des établissements préscolaires à l'échelle individuelle.

Sources : OCDE (2013), Online Survey on Monitoring Quality in Early Learning and Development, 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, 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. La France et l'Italie utilisent souvent les évaluations narratives, principalement par le biais de portefeuilles de réalisations, en combinaison avec des outils d'observation, comme des listes de vérification. L'Italie utilise aussi des cahiers de progrès (évaluation narrative) et des échelles de notation (outil d'observation) au niveau local. Des évaluations directes (sous la forme de tests ou de dépistages) peuvent également être réalisées en Italie<sup>2</sup>. Toutefois, en l'absence d'un système national de suivi, la portée des pratiques d'évaluation des enfants et de suivi du développement des enfants reste inconnue. En Allemagne, les trois pratiques sont utilisées (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>3</sup> et du personnel<sup>4</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 compétences de base à l'écrit, les compétences de base en calcul, les compétences socioémotionnelles, les capacités motrices, l'autonomie, la créativité, les compétences pratiques, le développement sur le plan de la santé, le bien-être, les compétences scientifiques, et les compétences en informatique.

---

2. En Italie, les quelques tests élaborés et utilisés au niveau local pour suivre les résultats des enfants en termes de développement à l'issue de l'EAJE portent principalement sur des domaines cognitifs, et sont associés à des listes de vérification ou des échelles de notation pour ce qui concerne le développement socioémotionnel. Récemment, l'Institut national pour l'évaluation du système d'éducation et de formation (INVALSI, *Istituto nazionale per la valutazione del sistema educativo di istruzione e di formazione*) a mis au point une échelle de notation pour les diverses méthodes d'apprentissage (Stringher, 2016). Le dépistage de certains handicaps ou de certaines difficultés d'apprentissage n'est pas utilisé à l'échelon national en Italie, mais plutôt dans certaines écoles maternelles pour déterminer si les enfants sont prêts à rentrer à l'école primaire, même si la finalité des outils diffère de celle qui était prévue initialement.

3. 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 du programme, la gestion des ressources humaines et la gestion des ressources financières.

4. 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.

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 du programme	Gestion des ressources humaines	Gestion des ressources financières
France	Crèche et accueil familial de jour	X	X	X	X	X	X		X		X	X
	École maternelle	X	X	X	X	X		X		X		
Allemagne*	Garderie et accueil familial de jour	X	X	X	X	X	X	X	X	X		
Italie	Structure d'EAJE	X	X	X	X							
	École maternelle	X	X	X	X	X	X	X	X	X		
Corée	Garderie	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
	Jardin d'enfants	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X

Note : 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 suivis 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>.

### 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. La Corée est le seul des quatre pays étudiés dans la présente note qui procède au suivi de tous les aspects énumérés dans le tableau 2 pendant les inspections.

En France, les inspections des crèches et des services d'accueil familial de jour portent davantage sur les aspects réglementaires que les inspections menées dans les écoles maternelles. Dans ces deux types de structures, le taux d'encadrement, les critères d'espace et les réglementations en matière de santé, d'hygiène et de sécurité font l'objet d'un suivi, alors que dans les structures d'accueil de la petite enfance, ce sont les qualifications minimales du personnel, les conditions de travail et la gestion des ressources humaines et financières qui sont soumises à un suivi. L'Allemagne, la Corée et l'Italie suivent des aspects réglementaires comme le taux d'encadrement, l'espace disponible, et les réglementations en

matière de santé et de sécurité. Dans les écoles maternelles françaises, la mise en œuvre du programme et la planification du personnel font l'objet d'un suivi, en plus des aspects réglementaires. Les auto-évaluations de la qualité portent généralement sur des aspects légèrement différents que les inspections extérieures. Par exemple, une attention accrue est accordée à la communication entre les membres du personnel et avec les parents, ainsi qu'aux travaux de collaboration (OCDE, 2015).

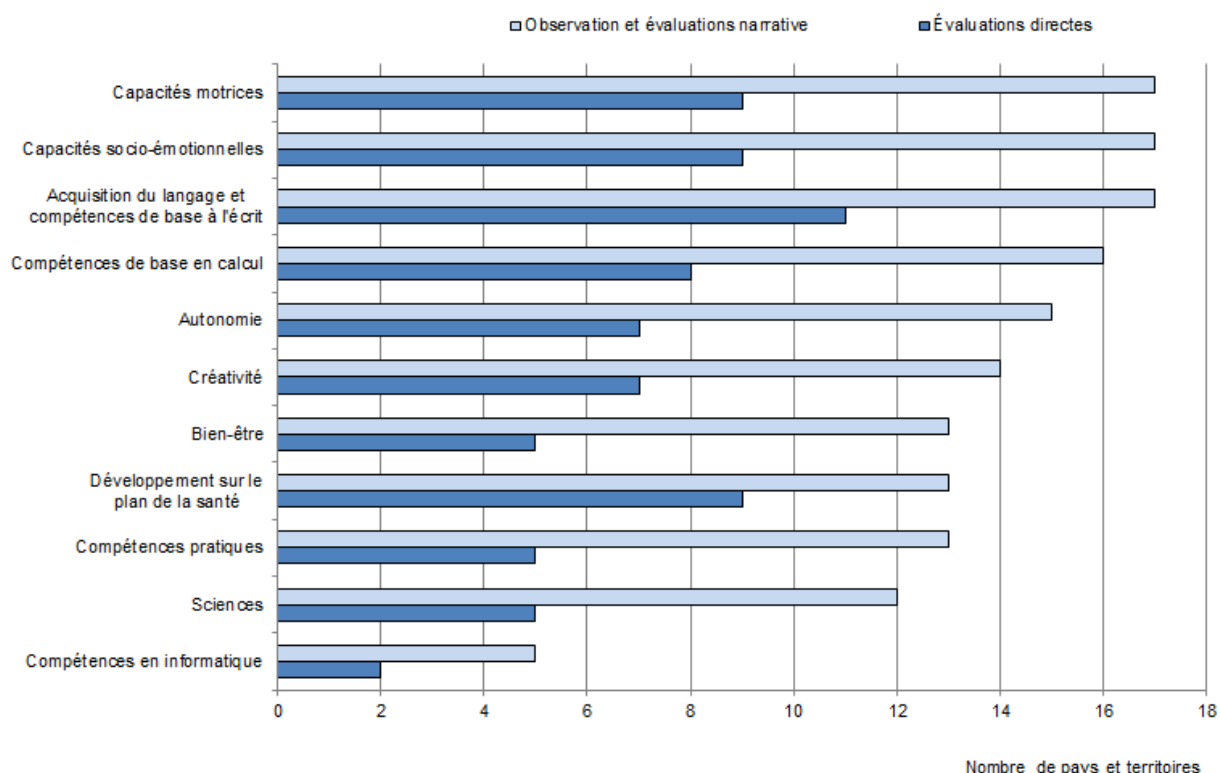
### *Qualité du personnel*

En France, les inspections de la qualité du personnel procèdent au suivi des éléments suivants : qualité des processus ; utilisation des matériels ; qualité globale de l'enseignement, travail en équipe et communication entre les membres du personnel ; gestion et planification du temps ; connaissance par le personnel des matières ; et développement professionnel du personnel. En plus de ces aspects, la mise en œuvre du programme et les résultats des enfants en termes de développement font également l'objet d'un suivi dans les écoles maternelles. Les qualifications du personnel et les conditions de travail ne sont inspectées que dans les structures d'accueil des jeunes enfants. Les aspects étudiés dans les structures d'accueil des jeunes enfants sont les mêmes en Allemagne et en France, à l'exception des possibilités de développement professionnel dont bénéficie le personnel et de la connaissance des matières d'enseignement. En Allemagne, la gestion et la mise en œuvre du programme ainsi que la direction du personnel font également l'objet d'un suivi dans le cadre des inspections de la qualité du personnel. En Corée, les inspections ont la plus grande portée et couvrent les mêmes aspects que les inspections réalisées en France dans les crèches et les services d'accueil familial de jour (structures françaises d'accueil des jeunes enfants), ainsi que la gestion et la direction. En Italie, les inspections de la qualité du personnel dans les structures d'EAJE portent généralement sur les qualifications du personnel. D'après l'analyse par l'institut INVALSI des documents normatifs en vigueur, 17 des 21 régions et provinces autonomes italiennes surveillent le respect global des réglementations, y compris les qualifications requises du personnel, dans les structures accueillant les 0-3 ans. Seules deux régions procèdent au suivi des performances du personnel ou de leurs aptitudes en matière de gestion et de direction (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. Dans les écoles maternelles françaises et italiennes<sup>5</sup> et les services d'accueil familial de jour en Allemagne, le suivi porte sur l'acquisition du langage et les compétences de base à l'écrit, les compétences de base en calcul, les compétences socioémotionnelles, le développement moteur et l'autonomie. En France et en Italie, les compétences scientifiques font également l'objet d'un suivi, de même que le développement sur le plan de la santé en Italie et la créativité en Allemagne et en Italie. L'Allemagne est le seul des trois pays à procéder aussi au suivi des compétences pratiques et du bien-être de l'enfant.

5. L'Italie ne procède pas systématiquement au suivi des résultats des enfants, mais certaines initiatives locales sont menées dans des écoles maternelles pour suivre le développement des enfants (en Émilie-Romagne et dans la ville de Rome, par exemple). Ces initiatives sont principalement réalisées à l'aide de portefeuilles de réalisations et de documents sur les progrès des enfants en matière d'apprentissage et de développement. Le dépistage d'un handicap ou de difficultés d'apprentissage n'est pas utilisé à l'échelon national, mais peut faire partie de certains outils destinés à déterminer, dans les écoles maternelles, si les enfants sont prêts à rentrer à l'école primaire.

**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 des domaines du développement se fondent sur 21 pays et territoires.

Sources : OCDE (2013), *Online Survey on Monitoring Quality in Early Learning and Development*, 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, responsabilités 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.

En France, différentes autorités ont créé et développé les systèmes de suivi pour les structures d'accueil des jeunes enfants (crèches et services d'accueil familial de jour) et les écoles maternelles. Le ministère des Affaires sociales et de la Santé a élaboré le système de suivi pour les structures d'accueil des jeunes enfants au niveau national. Au niveau local, les centres de PMI (Protection maternelle et infantile) et la Caisse des allocations familiales sont associés au développement du système de suivi local. Le ministère de l'Éducation a élaboré le système pour les écoles maternelles. En Allemagne et en Italie, les autorités locales sont responsables de la création d'un système de suivi pour leur municipalité, et il n'existe pas de système de suivi national en vigueur. Toutefois, l'Italie cherche désormais à mettre en place un système d'EAJE intégré pour les 0-6 ans, pour couvrir l'ensemble des structures d'EAJE et améliorer la qualité de l'offre éducative. En Allemagne, les statistiques sur la protection des enfants et des jeunes (*Kinder- und Jugendhilfestatistiken*) génèrent des données qui permettent aux décideurs d'évaluer les caractéristiques structurelles du secteur de l'EAJE, comme : la croissance quantitative, le personnel et les conditions de travail, les heures d'ouverture, et



l'âge et l'origine ethnique des enfants. Dans le cadre de l'Initiative nationale sur la qualité en Allemagne (*Nationale Qualitätsinitiative im System der Tageseinrichtungen für Kinder*), 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 Corée, les systèmes de suivi des structures d'accueil des jeunes enfants et des jardins d'enfants ont été élaborés au niveau national. En ce qui concerne les structures d'accueil des jeunes enfants en Corée, le ministère de la Santé et du Bien-être a conçu et développé le système de suivi de la qualité. En ce qui concerne les jardins d'enfants, cette responsabilité a incombé au ministère de l'Éducation.

### *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, les responsabilités de l'accueil et de l'éducation des jeunes enfants relèvent 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 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.

La France possède un système segmenté, le ministère des Affaires sociales et de la Santé étant responsable de tous les enfants n'ayant pas l'âge d'aller à l'école maternelle, et le ministère de l'Éducation nationale étant chargé de l'enseignement préprimaire. L'Allemagne est le seul des quatre pays comparés dans la présente note qui dispose d'un système intégré d'EAJE avec un seul ministère responsable de l'EAJE au niveau national – même si la plupart des responsabilités en matière d'EAJE en Allemagne sont décentralisées au niveau des autorités fédérales et locales. La Corée et l'Italie disposent également d'un système segmenté.

La responsabilité du suivi relève en France des autorités nationales. En ce qui concerne les écoles maternelles, le programme est défini au niveau national, et les responsabilités relatives à la fixation des normes et au financement de l'EAJE sont réparties entre le gouvernement et les autorités locales. En ce qui concerne les crèches, il n'y a de programme ni au niveau local ni au niveau national, le financement est une responsabilité partagée entre les deux niveaux de compétence tandis que la fixation des normes relève des autorités nationales. En Italie, les responsabilités en matière de suivi, de financement, d'élaboration des programmes et de fixation des normes sont réparties entre les autorités régionales et locales pour le secteur de l'accueil des jeunes enfants (0-3 ans). Pour le secteur des 3-6 ans, elles sont plus centralisées, à l'exception du suivi de la qualité, qui est réalisé par les bureaux scolaires régionaux (*Uffici scolastici regionali*), lesquels sont des antennes du ministère de l'Éducation. En Corée, les responsabilités en matière de fixation des normes et d'élaboration des programmes relèvent du niveau national, tandis que celles relatives au financement sont partagées entre les autorités nationales et régionales. Les responsabilités en matière de suivi sont réparties entre les autorités nationales, régionales et locales.

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. En France et en Italie, une part importante des coûts des écoles maternelles est prise en charge au niveau national. L'accueil des jeunes enfants en France est financé par les autorités nationales et locales, et reçoit aussi des financements privés (c'est-à-dire les contributions des parents). En Italie, l'accueil des jeunes enfants est financé par les autorités régionales et locales. 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 Corée, les structures d'EAJE reçoivent des financements en provenance des trois niveaux de compétences : national, régional et local (OCDE, 2015).

### *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 évaluateurs externes bénéficiaient d'une formation continue ou en cours d'emploi. La formation des évaluateurs peut être axée sur diverses compétences ou divers aspects de l'EAJE. En Corée et en France, les individus qui procèdent à des évaluations externes (comme les inspecteurs) et à des évaluations internes (comme les membres du personnel qui réalisent des auto-évaluations ou des examens entre pairs) peuvent recevoir une formation continue ou en cours d'emploi sur le suivi et l'évaluation. En Corée, la formation des enseignants prépare également le personnel à effectuer des évaluations internes. En Allemagne, les évaluateurs internes ne sont en général pas formés, tandis que les évaluateurs externes sont formés dans le cadre d'une éducation ou formation initiale (OCDE, 2015). L'Italie est le seul des quatre pays qui ne propose aucune formation spécifique sur le suivi aux évaluateurs, qu'ils soient externes ou internes (voir le tableau 3).

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

		Non, pas de formation spécifique	Oui, éducation/formation initiale	Oui, formation continue ou en cours d'emploi
<b>France</b>	Évaluateurs externes			X
	Évaluateurs internes			X
<b>Allemagne</b>	Évaluateurs externes		X	
	Évaluateurs internes	X		
<b>Italie</b>	Évaluateurs externes	X		
	Évaluateurs internes	X		
<b>Corée</b>	Évaluateurs externes			X
	Évaluateurs internes		X	X

Sources : OCDE (2013), *Online Survey on Monitoring Quality in Early Learning and Development*, 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, 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.

En France, on a recours à une large panoplie d'outils dans le cadre des inspections de la qualité des services : observations, listes de vérification (dans l'accueil des jeunes enfants uniquement), entretiens, enquêtes menées par la direction/le personnel, analyse de la documentation interne, pour ne citer que ceux-ci. Des moyens analogues peuvent être employés en Allemagne aux fins des inspections effectuées dans les garderies, en parallèle avec les enquêtes auprès des parents, celles effectuées par les services d'inspection, les échelles de notation et les résultats des auto-évaluations. La Corée dispose d'un éventail d'outils similaire à celui de l'Allemagne, à ceci près que les enquêtes auprès des parents sont assez rares au niveau de l'accueil des jeunes enfants. En Italie, les inspections des structures d'EAJE peuvent faire appel aux mêmes instruments qu'en France, mais avec cette différence que les enquêtes auprès des parents et l'analyse de la documentation interne sont largement utilisées tandis que les listes de vérification ne le sont pas du tout (OCDE, 2015).

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 (11). Le retour d'information par vidéo n'est employé que dans trois pays, à savoir la République slovaque, la République tchèque et la Suède. L'évaluation interne va souvent de pair avec une évaluation/inspection externe de suivi de la qualité des services, comme c'est le cas en Corée, en Italie, ainsi que dans les structures dédiées à l'accueil des jeunes enfants en Allemagne et en France. C'est dans ce dernier pays que les carnets de réflexion personnelle et les questionnaires auto-déclarés sont utilisés le plus couramment. Ils se rencontrent également en Allemagne et en Corée, où peuvent être employés en complément les portefeuilles de réalisations et les listes de vérification. Tous ces outils, à l'exception des portefeuilles de réalisations, semblent d'un usage fréquent au sein des structures italiennes d'enseignement préprimaire aux fins de leurs auto-évaluations.

#### 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. En France, les deux types d'inspections font appel à des outils analogues. En Allemagne et en Corée, les observations, les échelles de notation, les listes de vérification, les entretiens, les résultats des auto-évaluations et l'étude de la documentation interne peuvent être utilisés. S'y ajoutent, en ce qui concerne la Corée, les enquêtes d'inspection, les enquêtes menées par la direction et le personnel, les résultats des enquêtes auprès des parents et les portefeuilles de réalisations.

Dans les quatre pays considérés aux fins de la présente note, les auto-évaluations sont fréquemment utilisées pour le suivi des performances du personnel, quoique seulement dans les structures d'accueil des jeunes enfants s'agissant de l'Allemagne et de la France, la France où, tout comme dans le cas de la qualité des services, les questionnaires auto-déclarés et les carnets de réflexion personnelle sont les outils les plus courants. En Italie, ces carnets, ainsi que les listes de vérification, sont communément employés dans les structures d'accueil des jeunes enfants mais non de manière uniforme au niveau national étant donné que les auto-évaluations sont définies à l'échelon local et que chaque structure décide des outils dont elle fera usage. En Allemagne également 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 chez les 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 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 tableau 4 permet de le constater, certaines différences existent dans la panoplie d'outils employée, quand bien même celle-ci n'est pas nécessairement utilisée de manière systématique dans toutes les structures présentes à l'échelle nationale.

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. L'Allemagne, la France et l'Italie signalent l'emploi et d'évaluations narratives et d'outils d'observation dans le cadre du suivi des enfants fréquentant l'école maternelle. L'Allemagne et l'Italie ont également recours aux portefeuilles de réalisations, aux listes de vérification, aux cahiers de progrès, aux échelles de notation, aux tests et aux dépistages. Les échelles de notation sont, en Italie, essentiellement utilisées pour les 4-5 ans et non pour toute la tranche d'âge des 3-6 ans. L'Allemagne indique que des évaluations directes peuvent être réalisées chez les 4-5 ans à des fins de dépistage et de détection d'éventuels retards de développement (OCDE, 2015).

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

Pays	Évaluations directes		Évaluations narratives		Outils d'observation	
	Tests auprès des enfants	Dépistage	Cahier de progrès	Portefeuilles de réalisations	Échelles de notation	Listes de vérification
<b>France*</b>				X		X
<b>Allemagne</b>	X	X	X	X	X	X
<b>Italie</b>	X	X	X	X	X	X
<b>Corée</b>	a					

*Note : En France, à l'école maternelle des tests individuels peuvent être effectués pour apprécier les besoins éducatifs particuliers de certains enfants.*

*Source : Petite enfance, grands défis IV : Le suivi de la qualité dans les services d'éducation et d'accueil des jeunes enfants, 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 de ce suivi varie souvent selon le type de service d'EAJE. En France, la qualité des services et du personnel est contrôlée tous les deux à trois ans. En Corée, le suivi de la qualité du personnel est annuel dans les jardins d'enfants relevant du secteur public, tandis qu'il est effectué à discrétion des établissements dans le cas de structures privées. La qualité des services fait quant à elle l'objet d'un suivi tous les trois ans dans les jardins d'enfants et les garderies du pays. La fréquence du suivi en Allemagne et en Italie change selon la commune ou la région, n'étant pas réglementée.

### *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. En France, les résultats du suivi de la qualité des services ne sont généralement pas communiqués au grand public, contrairement à ce qui se fait en Corée, pays où il est d'usage également de publier les résultats agrégés des évaluations du personnel et du suivi de sa qualité alors que ceux-ci ne sont, en France et en Italie, divulgués qu'en

interne. En Allemagne, il revient à chaque structure de décider si elle souhaite ou non dévoiler les résultats la concernant.

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 responsables. 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. En France, 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. Dans des cas extrêmes, la structure peut être fermée (uniquement s'il s'agit d'une crèche ou d'un accueil familial de jour). Il en va de même en Corée et en Italie, même si le retrait d'agrément et la fermeture d'une structure n'ont pas été mentionnés, en ce qui concerne la Corée, au nombre des conséquences possibles d'un suivi dont les résultats ne seraient pas satisfaisants. En fonction des résultats du suivi, les établissements coréens d'EAJE peuvent se voir octroyer des ressources financières additionnelles.

### Défis et possibilités d'action

Tous les pays rencontrent des difficultés en matière de suivi, et certaines sont communes à plusieurs d'entre eux. Les pratiques qu'ils ont mises en place laissent entrevoir des solutions propres à leur permettre de relever les défis liés au suivi de la qualité. Dans le cas de la France, ces défis sont :

1. Le suivi de l'opinion des enfants.
2. La mise en œuvre des réformes récentes des politiques publiques.

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

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

Les études suggèrent que l'opinion des enfants peut être prise au sérieux et qu'ils peuvent donner des informations utiles sur la manière dont ils vivent l'EAJE ainsi que sur les questions sociétales au sens plus large (Clark, 2005 ; McNaughton, 2003 ; Sorin, 2003). Les études quantitatives de l'auto-perception des enfants suggèrent 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 – informations qui convergent avec les notes des éducateurs et enseignants (Measelle et al., 1998). L'encadré 1 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, susceptibles d'influer 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.

- En **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 de leur environnement susceptibles de les affecter. 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 dans 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 à 5 ans) : il s'agit du système de suivi méthodologique POMS (*process-oriented monitoring system*).

#### Encadré 1. 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 déplaisants 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, qui 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.

Source : projet d'étude de cas communiqué par le ministère finlandais de l'Éducation et de la Culture 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 : Le suivi de la mise en œuvre des réformes récentes des politiques publiques**

La France a introduit plusieurs réformes de son système d'EAJE dans un souci de qualité de l'enseignement dispensé aux enfants de 2 à 6 ans. Or le suivi de ces réformes s'avère délicat. D'autres pays, comme l'Australie, l'Irlande et la Norvège, font eux aussi état de problèmes analogues. Les réformes engagées en France concernent l'organisation de l'éducation de la petite enfance dans le cadre de l'école maternelle, les programmes et le corps enseignant. D'abord, l'organisation des cycles d'apprentissage de l'enseignement primaire a été remise à plat en 2015. L'école maternelle est désormais séparée de l'école primaire. L'objet de cette réforme était de mieux accompagner l'enfant des

apprentissages premiers à l'apprentissage structuré. Ensuite, les programmes de maternelle ont été remodelés pour privilégier un apprentissage ludique et pratique, la résolution de problèmes et l'acquisition de savoirs et de savoir-faire. Dans le droit fil de cette réforme, les modalités d'évaluation des enfants ont été réformées en 2016 pour faire davantage de place à l'observation en continu de leur développement. Troisièmement, depuis 2013, dans les zones défavorisées, les enfants peuvent faire leur entrée en maternelle à partir de 2 ans afin que leur développement soit stimulé dès le plus jeune âge. Quatrièmement, les rythmes scolaires ont fait l'objet en 2013-14 d'un réaménagement étalant la semaine sur neuf demi-journées, cinq matinées et quatre après-midi, assorties d'activités périscolaires. Enfin, des directives ont été édictées et un dispositif d'accompagnement mis en place à l'adresse des enseignants de maternelle, pour lesquels il existe depuis 2015 une formation de spécialisation. L'accent est aussi mis sur la qualité dans le domaine de l'accueil des jeunes enfants, à travers, par exemple, l'octroi d'un soutien financier aux assistantes maternelles lorsque trois d'entre elles au moins décident de regrouper leurs activités hors de leur domicile, et l'adoption de directives concernant l'agrément et le contrôle de ces « maisons d'assistantes maternelles ».

Le succès des réformes et des politiques mises en œuvre est en grande partie entre les mains des responsables et du personnel de l'école maternelle. Aussi est-il essentiel que ces responsables soient dûment soutenus et formés durant toute la mise en œuvre des réformes. Pour soutenir le personnel, des ressources pédagogiques et des exemples de pratiques destinés à accompagner les réformes ont été conçus et mis en ligne. Des formations spécifiquement axées sur ces réformes ont été engagées et devraient être poursuivies, comme en témoignent les exemples nationaux ci-après. Il serait utile et indiqué d'évaluer l'efficacité des réformes et de demander au personnel s'il considère que celles-ci ont eu un impact positif au plan pédagogique et sur le développement des enfants. Si nécessaire, les politiques peuvent être ajustées ou révisées en fonction des résultats d'une telle évaluation. D'autres pays ont eu recours à la formation systématique du personnel et des inspecteurs au sujet des réformes engagées, en plus de leur évaluation, en tant que stratégie de suivi de l'exécution des nouvelles mesures adoptées.

#### *Assurer aux inspecteurs une formation en cours d'emploi sur les réformes*

- En **Australie**, la *National Quality Standard* (NQS), norme de qualité faisant référence au niveau national pour l'éducation et l'accueil de jeunes enfants, a été instituée pour favoriser l'homogénéité des évaluations et notations. L'*Australian Children's Education and Care Quality Authority* (ACECQA) a été créée pour orienter la mise en œuvre et la gestion du système réglementaire national. Cela signifie qu'une seule et unique administration assure le suivi de la mise en œuvre, la mise en œuvre elle-même et le signalement des éventuels problèmes rencontrés à cet égard. Afin que cette mise en œuvre soit plus efficace, l'ACECQA a collaboré avec les autorités compétentes au niveau des états et territoires pour élaborer des ressources documentaires et des notes d'orientation, isoler les domaines dans lesquels il existait des incohérences et trouver des solutions nationales aux problèmes d'ordre pratique. Les notations attribuées aux services sont examinées pour y déceler des disparités que les programmes de formation futurs et les inspections viseront à corriger. Les autorités compétentes au niveau des états et des territoires et l'ACECQA dispensent des formations à l'intention des prestataires et services d'EAJE au sujet du NQS et des exigences fixées par le *National Quality Framework* (NQF).

#### *Former le personnel d'EAJE au sujet des réformes*

- **L'Île-du-Prince-Édouard** (Canada) a élaboré le *Early Learning Framework*, document d'orientation pédagogique destiné au secteur de la petite enfance qui couvre la période allant de la naissance à l'entrée à l'école. La province a alloué des fonds à l'élaboration et à la mise en œuvre de formations de base pour l'ensemble des professionnels non certifiés des centres de la petite enfance, de manière à ce qu'ils puissent devenir des éducateurs qualifiés et se familiarisent avec le nouveau cadre pédagogique. Par ailleurs, la province propose des

formations en cours d'emploi aux directeurs et éducateurs du secteur de l'EAJE déjà en poste dans ces centres.

### *Former au suivi*

- En **Slovénie**, le ministère de l'Éducation, des Sciences et des Sports publie chaque année un catalogue des programmes de formation continue proposés au personnel éducatif. Ce catalogue recense l'ensemble des programmes de perfectionnement professionnel proposés dans un large éventail de domaines, dont des programmes de formation consacrés au suivi. Le personnel et les responsables des structures d'EAJE sont ainsi informés de l'existence de ces formations. À titre d'exemple, l'Institut slovène de qualité et de métrologie (institution privée) dispense une formation sur la qualité dans le futur modèle scolaire et éducatif, formation ouverte aux établissements d'enseignement. Cette formation repose sur des normes et modèles actuels et reconnus à l'échelon international, comme la famille de normes ISO 9000 sur les systèmes de gestion de la qualité et le modèle d'excellence EFQM. Les services d'EAJE peuvent participer à cette formation pour en apprendre plus au sujet des systèmes de gestion de la qualité et voir comment améliorer le leur.

### *Lancer des évaluations de la mise en œuvre*

- En **Suède**, une évaluation nationale des écoles maternelles réalisée en 2003 par l'Agence nationale pour l'éducation a offert aux décideurs nationaux et locaux des éclairages précieux sur la manière dont le programme pédagogique préscolaire national est interprété et mis en pratique. Cette évaluation a aussi été le révélateur d'importantes disparités au niveau de la qualité de l'enseignement préprimaire (effectif des classes par exemple) entre les municipalités. Elle a montré que le manque de soutien financier et d'aide à la gestion a une incidence sur les structures préscolaires dans certaines régions défavorisées. Une deuxième évaluation nationale, en 2008, a fait apparaître combien, dix ans après sa mise en place, le programme pédagogique avait gagné en importance. On a ainsi découvert que des évaluations approfondies sont réalisées au niveau municipal et au niveau des écoles maternelles. Un large éventail de modèles d'évaluation est utilisé (auto-évaluation, évaluation par les collègues, enquêtes auprès des parents ou évaluations faisant intervenir les enfants). Ces évaluations permettent un suivi de la mise en œuvre, peuvent renseigner sur l'effet donné aux changements d'orientation stratégique – par exemple à une réforme du programme – et donnent la possibilité de voir si une application plus progressive ou mieux accompagnée sur le plan de la formation s'avère plus efficace. Elles permettent également de mettre au jour les carences de la mise en œuvre, révélant par exemple si une formation plus spécifique ou des recrutements sont nécessaires.



## RÉFÉRENCES

- Bagnato, S. (2005), « The authentic alternative for assessment in early intervention: An emerging evidence-based practice », *Journal of Early Intervention*, vol. 28/1, 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. 11/4, 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. 69/6, 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. 11/9, 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. 5/1, 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*, n°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/10.1787/9789264233515-en>.
- 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/10.1787/9789264123564-en>.
- OCDE (2006), *Petite enfance, grands défis II - Éducation et structures d'accueil*, Éditions OCDE, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264035461-en>.
- OCDE (2001), *Petite enfance, grands défis - Éducation et structures d'accueil*, Éditions OCDE, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264192829-en>.
- 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. 32/2, 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 12<sup>e</sup> 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. 166/1, pp. 7-27.
- 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 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.

**Créativité** (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.

**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 **examineur**.

**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/10.1787/9789264123564-en>.
- OCDE (2005), *L'évaluation formative : Pour un meilleur apprentissage dans les classes secondaires*, Éditions OCDE, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264007413-en>.
- 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.