

DIRECTION DE L'ÉDUCATION ET DES COMPÉTENCES
COMITÉ DES POLITIQUES D'ÉDUCATION

Réseau sur l'accueil et l'éducation des jeunes enfants

EXAMEN DE LA DOCUMENTATION RELATIVE AU SUIVI DE LA QUALITÉ DE L'ÉDUCATION
ET DE L'ACCUEIL DES JEUNES ENFANTS (EAJE)

17-18 Juin 2013

Centre de conférences de l'OCDE, salle CC13
OCDE, Paris, France

Cet examen de la documentation a été préparé par Ineke Litjens, secondée par Kelly Makowiecki. Le document a été envoyé pour examen et commentaires au bureau du Réseau EAJE de l'OCDE et aux chercheurs dans le domaine de l'EAJE. Le présent document résume les retours d'informations des chercheurs, dirigeants et experts suivants (par ordre alphabétique) : Sandra Antulic (Croatie) ; Tijne Berg-Le Clercq (Pays-Bas) ; Elisabeth Bjornestad (Norvège) ; Megan Carolan (États-Unis) ; Stephanie Currenton (États-Unis) ; Ramon Flecha (Espagne) ; Ruben Fukkink (Pays-Bas) ; Olivia Maria Herrera (Chili) ; Kari Jacobsen (Norvège) ; Heajin Jang (Corée) ; Christa Japel (États-Unis) ; Bente Jensen (Danemark) ; Leslie Kopf-Johnson (Canada) ; Maura Lantrua (Royaume-Uni) ; Lasse Lipponen (Finlande) ; Thomas Moser (Norvège) ; Michal Perlman (Canada) ; Ingrid Pramling Samuelsson (Suède) ; Sonja Sheridan (Suède) ; Dongju Shin (Corée) ; Michel Vandebroek (Belgique) ; Petr Varmuza (Canada) ; Annemiek Veen (Pays-Bas) ; Malva Villalon (Chili) ; Jissok Yeom (Corée) ; Henrik Daae Zachrisson (Norvège) ; Zhizong Zuo (Chine).

AVIS ET COMMENTAIRES DU RÉSEAU EAJE

Les membres du Réseau EAJE de l'OCDE sont invités à commenter ce projet d'examen de la documentation et d'envoyer leurs commentaires au Secrétariat avant le 7 juillet 2013. Les commentaires doivent être adressés à Ineke Litjens et Miho Taguma. Tous les commentaires reçus avant le 7 juillet 2013, seront pris en compte lors de la finalisation de cet examen.

Miho Taguma, Project Leader; Tel: +33 (0) 1 45 24 92 65; Email: miho.taguma@oecd.org
Ineke Litjens, Analyst; Tel: +33 (0) 1 45 24 86 19; Email: ineke.litjens@oecd.org

JT03343025

Document complet disponible sur OLIS dans son format d'origine

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.

TABLE DES MATIÈRES

EXAMEN DE LA DOCUMENTATION RELATIVE AU SUIVI DE LA QUALITÉ DE L'ÉDUCATION ET DE L'ACCUEIL DES JEUNES ENFANTS (EAJE)	4
1. RÉSUMÉ	5
2. INTRODUCTION	6
3. PRATIQUES ET POLITIQUES DE SUIVI.....	8
3.1 Qualité des services	8
3.1.1 Inspections	9
3.1.2 Auto-évaluations.....	9
3.1.3 Enquêtes.....	10
3.2 Qualité du personnel.....	11
3.2.1 Observations	11
3.2.2 Auto-évaluations.....	12
3.2.3 Tests.....	13
3.2.4 Entretiens	14
3.2.5 Enquêtes.....	14
3.3 Résultats et développement de l'enfant.....	14
3.3.1 Tests.....	15
3.3.2 Observations	15
3.3.3 Évaluations descriptives : portefeuilles et mise en récit	16
3.3.4 Dépistage	17
3.4 Mise en œuvre du programme éducatif	17
3.4.1 Inspections	18
3.4.2. Examen par les pairs.....	18
3.4.3 Auto-évaluations.....	18
3.4.4 Tests.....	18
4. UTILISATEURS ET UTILISATIONS DES PRATIQUES ET DES RÉSULTATS DU SUIVI	20
4.1 Utilisations des pratiques et des résultats du suivi	20
4.1.1 A des fins de responsabilisation.....	20
4.1.2 A des fins d'amélioration.....	20
4.1.3 Pour identifier les besoins d'apprentissage.....	21
4.1.4 A des fins de récompense ou de sanction	22
4.1.5 Pour éclairer l'élaboration des politiques	22
4.1.6 Pour informer le public	22
4.2 Utilisateurs des résultats du suivi	23
4.2.1 Les autorités centrales.....	23
4.2.2 Les autorités locales.....	24
4.2.3 Les structures d'EAJE	25
4.2.4 Le personnel d'EAJE.....	26
4.2.5 Les parents	27
4.2.6 Les chercheurs	28
4.2.7 Les médias	29

5. DONNÉES RELATIVES AUX PRATIQUES DE SUIVI.....	30
5.1 Suivi de la qualité des services.....	30
5.2 Suivi de la qualité du personnel	32
5.3 Suivi des résultats/du développement de l'enfant	34
5.4 Suivi de la mise en œuvre du programme éducatif	36
6. ÉLABORATION ET MISE EN ŒUVRE	38
Définir la qualité.....	38
Aligner les objectifs et les pratiques.....	38
Garantir la pertinence pratique	39
Impliquer les parties prenantes.....	39
Former les évaluateurs à la mise en œuvre des pratiques de suivi	40
Pertinence pour le développement des pratiques de suivi du développement de l'enfant	40
Mise à l'essai d'un système avant sa mise en œuvre intégrale.....	41
Diffusion des résultats du suivi	41
7. CONCLUSION	43
BIBLIOGRAPHIE	44

Encadrés

Encadré 3.1. L'utilisation des systèmes de notation dans les évaluations externes et internes	10
Encadré 3.2. Le système CLASS (<i>Classroom Assessment Scoring System</i>).....	12
Encadré 3.3. Outils d'auto-évaluation pour le personnel de l'EAJE.....	13
Encadré 3.4. Évaluations descriptives destinées au suivi du développement de l'enfant	17
Encadré 5.1. L'indice de développement des jeunes enfants (<i>Early Development Index, EDI</i>)	36

Tableaux

Tableau 4.1 Utilisateurs des résultats du suivi.....	23
--	----

EXAMEN DE LA DOCUMENTATION RELATIVE AU SUIVI DE LA QUALITÉ DE L'ÉDUCATION ET DE L'ACCUEIL DES JEUNES ENFANTS (EAJE)

1. Le présent document fait partie du projet de l'OCDE sur la petite enfance et les établissements scolaires, *Examen de l'OCDE des politiques et des méthodes de suivi et d'évaluation de la qualité de l'apprentissage et du développement des jeunes enfants*, et contribue à la base de connaissances à l'appui de ce projet. Le projet a pour objectif d'encourager le dialogue sur le suivi de la qualité de l'éducation et de l'accueil des jeunes enfants (EAJE), de stimuler la réflexion et l'action au niveau des politiques concernant les meilleurs moyens de suivre les différents aspects de la qualité, et d'étudier comment les pays peuvent instaurer des politiques visant à réformer les systèmes de suivi afin d'améliorer la qualité et le développement des jeunes enfants.

2. Pour les besoins de cet examen et de ce projet, les services d'EAJE sont, conformément aux rapports *Petite enfance, grands défis* (OCDE, 2001, 2006 et 2012a), définis comme l'ensemble des dispositifs assurant l'accueil et l'éducation des enfants n'ayant pas atteint l'âge de la scolarité obligatoire, quels qu'en soient la structure, le mode de financement, les heures d'ouverture ou le contenu des programmes (OCDE, 2001).

3. Le terme « personnel », tel qu'utilisé dans ce document, fait référence à l'ensemble des personnes qui travaillent directement avec les enfants dans les centres d'EAJE, ainsi qu'aux dirigeants et gestionnaires de ces services. Il recouvre des termes tels que praticiens, éducateurs, enseignants, professionnels, instructeurs, etc. Ces termes sont utilisés indifféremment dans ce document. Les termes dirigeants et gestionnaires font tous deux référence aux personnes en charge d'un centre d'EAJE. Les termes « service », « structure » et « centre » ont la même signification dans ce rapport et font référence à tout type de dispositif fournissant des services d'EAJE. Ils sont également utilisés de façon interchangeable.

1. RÉSUMÉ

Le présent rapport aborde les différentes politiques et pratiques de suivi déjà en place. L'accent est mis sur le suivi dans quatre domaines : i) la qualité des services ; ii) la qualité du personnel ; iii) les résultats et le développement de l'enfant ; et iv) la mise en œuvre du programme éducatif. Dans un premier temps, le rapport offre un aperçu des pratiques de suivi en place dans les pays de l'OCDE, basé sur le rapport *Petite enfance, grands défis III* et les discussions du Réseau de l'OCDE sur l'éducation et l'accueil des jeunes enfants (EAJE), des fins auxquelles ces pratiques sont utilisées et de la façon dont les parties prenantes utilisent les résultats du suivi. Des exemples spécifiques à certains pays sont intégrés lorsqu'ils sont disponibles afin de préciser les méthodes et les utilisateurs. Le document étudie ensuite la documentation portant sur les effets ou les impacts du suivi sur la qualité et le développement des enfants, et aborde les dimensions de la conception et de la mise en œuvre en s'appuyant sur les données publiées.

Le suivi et l'évaluation de la qualité sont, de manière générale, perçus comme des éléments essentiels à l'amélioration des systèmes d'EAJE. Ils peuvent mettre en lumière les forces et les faiblesses des systèmes et des programmes, encourager l'amélioration des normes et des pratiques, et peuvent aider le personnel à favoriser le développement des jeunes enfants. Les résultats des recherches sur les incidences du suivi dans l'EAJE indiquent des effets positifs sur les pratiques et le comportement du personnel ainsi que sur la mise en œuvre du programme éducatif, ce qui peut avoir des répercussions positives sur le développement des enfants, ce suivi peut en outre aboutir à une amélioration globale de la qualité des services. Ces résultats diffèrent en fonction des procédés et méthodes utilisés, ainsi les techniques d'évaluation descriptive semblent plus adaptées que la réalisation de tests lorsqu'une évaluation globale des résultats de l'enfant est souhaitée, car elle ne comprend pas uniquement des données sur le développement, mais également les apports des professionnels et des parents. Toutefois, les recherches indiquent aussi qu'il est difficile de séparer et d'identifier l'impact d'un seul outil ou d'une seule méthode car la qualité résulte de différents aspects et expériences au sein et en dehors des services d'EAJE. Il n'est pas simple d'établir un lien de causalité entre un processus ou une pratique de suivi et la qualité.

Lors de la conception et de la mise en œuvre des politiques et pratiques de suivi de la qualité, la documentation indique qu'il est pertinent de définir la qualité, de veiller à ce que les pratiques soient appropriées à la réalisation des objectifs, et à ce qu'elles soient exploitables et en lien avec les pratiques réelles. En outre, l'implication des parties prenantes est considérée comme primordiale ; la formation des évaluateurs, et du personnel et des responsables de l'EAJE en matière de mise en œuvre des systèmes de suivi est la clé de la réussite ; et les pratiques de suivi du développement de l'enfant devraient être élaborées de façon à être adaptées au développement des enfants. Enfin, la réalisation d'une étude pilote du système ou des pratiques et la diffusion des résultats du suivi auprès des acteurs et du grand public peuvent favoriser une mise en œuvre efficace des systèmes de suivi.

2. INTRODUCTION

4. Avec l'accroissement des investissements, tant publics que privés, dans l'éducation et l'accueil des jeunes enfants (EAJE), il devient indispensable de savoir si les systèmes d'EAJE offrent des services de qualité. Comprendre comment un système d'EAJE fonctionne n'est pas seulement important à des fins de responsabilisation, mais également pour (améliorer) la conception et la mise en œuvre des politiques et informer les parents du niveau de qualité qui leur est offert (Levitt, Janta et Wegrich, 2008). En évaluant les moyens ou les résultats, les systèmes de suivi ont pour but de créer des conditions favorables à l'amélioration de la qualité et des performances, et éventuellement d'identifier les structures peu performantes afin d'y apporter les modifications nécessaires (Booher-Jennings, 2007). De plus en plus, les pays développent des outils et techniques permettant le suivi et l'évaluation de la qualité des systèmes d'EAJE dans le cadre de leurs efforts visant à améliorer la qualité des services et le développement des jeunes enfants.

5. La qualité concerne toutes les caractéristiques des environnements et des expériences des enfants qui sont présumées être bénéfiques à leur bien-être. Cela inclut donc l'utilisation d'un programme éducatif, les caractéristiques du personnel, les comportements ou pratiques des enseignants ou des personnes assurant la garde des enfants, et les interactions personnel-enfant qui constituent l'essentiel des expériences des enfants dans le cadre de l'EAJE ; il s'agit de ce que l'on nomme souvent la qualité des processus. En outre, la qualité dépend également de certaines caractéristique structurelles du centre d'accueil comme l'espace, la taille du groupe, et les normes de sécurité (NCES, 1997 ; OCDE, 2006 ; OCDE, 2012a). Cette notion n'est toutefois pas statique. Les définitions de la qualité peuvent varier d'un pays à l'autre car il s'agit d'un concept qui dépend fortement des valeurs et de la culture, et toute définition de la qualité est ainsi amenée à évoluer dans le temps (Kamerman, 2001).

6. Différents aspects liés à la « qualité » peuvent être suivis, de la qualité des services de manière générale aux performances des professionnels (ou qualité du personnel). Ce rapport porte sur les systèmes de suivi de quatre aspects distincts de la qualité, conformément à la portée du volet 1 du nouveau programme de travail et de budget 2013/14 pour l'EAJE :

1. Qualité des services ;
2. Qualité du personnel ;
3. Développement et résultats de l'enfant ;
4. Mise en œuvre du programme éducatif.

7. Certains pays contrôlent tous les éléments cités, ou parfois un ou plusieurs de ces aspects sont intégrés dans l'outil de suivi d'un autre élément. Par exemple, la mise en œuvre du programme éducatif peut être contrôlée lors d'une évaluation plus générale de la qualité des services, ou lors de l'évaluation des performances du personnel. Ainsi, le contrôle d'un aspect de la qualité de l'EAJE n'exclut pas le suivi d'un autre.

8. Les systèmes de suivi et les outils utilisés dans les pays de l'OCDE pour les quatre aspects mentionnés ci-dessus constituent le point central de cet examen, ainsi que ce que la recherche nous apprend

sur l'efficacité de ces systèmes et outils. Plus précisément, le présent rapport a pour objectif de répondre à trois questions générales :

- Quels sont les systèmes de suivi mis en place dans les pays de l'OCDE, comment sont-ils organisés, qui sont les utilisateurs, et comment ces derniers utilisent-ils les résultats ?
- Quelles sont les données empiriques relatives aux effets du suivi sur la qualité et le développement de l'enfant ?
- Quelles sont les implications pour l'élaboration et la mise en œuvre des politiques ?

9. La documentation sur laquelle porte cet examen provient de quatre sources principales : les rapports *Petite enfance, grands défis* (OCDE 2001, 2006 et 2012a) ; les travaux empiriques provenant principalement de pays anglo-saxons ; des publications d'analyse des politiques ; et d'autres documents de recherche et d'orientation portant sur les questions de suivi de la qualité et de développement de l'enfant, provenant principalement de pays anglo-saxons et d'Europe occidentale. En outre, les documents fournis par les groupes de travail thématiques du Réseau EAJE de l'OCDE ont été utilisés pour établir une liste des exemples nationaux ou fournir des informations de référence. Plusieurs sites Web gérés ou soutenus par les gouvernements ont été consultés afin d'identifier les méthodes et politiques de suivi. La documentation utilisée est issue d'une recherche générale dans des bases de données bibliographiques et des moteurs de recherche comme *ERIC*, *Google Scholar*, *JStor*, et *ScienceDirect*, et par le biais des renvois qu'ils contiennent. La recherche a été effectuée en anglais, et dans une moindre mesure en français. L'objectif était de prendre en compte des études sur les effets du suivi qui respectent les critères suivants : afficher des méthodes de recherche, des analyses et des résultats assez détaillés pour pouvoir juger de la fiabilité des conclusions, et donner des informations sur les caractéristiques du contexte.

10. Ce document n'a pas pour objectif de fournir un panorama complet de *l'ensemble* des résultats de recherche ou des documents d'orientation, et il ne s'agit pas non plus d'un aperçu global de la façon dont les pays de l'OCDE appliquent leurs pratiques de suivi. Certains aspects de la qualité peuvent être suivis dans des pays sans pour autant apparaître dans cet examen, comme la satisfaction des parents, car ils n'entrent pas dans le cadre du nouveau projet. La plupart des recherches sur le suivi ont été menées sur des services d'EAJE destinés à des enfants d'âge préscolaire. Bien que des travaux de recherche aient été menés sur les services d'EAJE fournis aux nourrissons et aux tout petits, nous disposons de moins de documents, d'articles et de données sur le suivi dans des structures destinées aux jeunes enfants ; nous avons néanmoins essayé d'aborder ces deux domaines dans le présent document. En outre, la plupart des documents et des rapports portent sur l'accueil en centre, les structures d'accueil en milieu familial sont par conséquent sous-représentées dans ce rapport.

11. Le chapitre 3 définit les différentes pratiques et politiques de suivi et la façon dont les méthodes de suivi sont organisées. Le chapitre 4 précise quels sont les différents utilisateurs et les différentes utilisations du suivi. Le chapitre 5 étudie les données empiriques sur les effets ou incidences des pratiques de suivi à des fins de responsabilisation et d'amélioration. Le chapitre 6 traite des implications en matière d'élaboration et de mise en œuvre des politiques. Enfin le chapitre 7 propose une conclusion finale.

3. PRATIQUES ET POLITIQUES DE SUIVI

12. Le terme *suivi* peut faire référence à des pratiques d'*évaluation* et de *bilan*. Dans les publications consacrées à l'éducation, le terme *bilan* fait référence à une procédure de sélection, de collecte et d'appréciation de données liées aux résultats des enfants et du personnel. Le terme *évaluation* est, lui, utilisé pour la procédure de sélection, de collecte et d'appréciation de données liées aux systèmes, programmes, moyens, procédures et processus (Harlen). Par conséquent, le bilan englobe les estimations du développement de l'enfant ainsi que les tests normalisés et les observations des performances du personnel, alors que l'évaluation englobe les pratiques telles que les inspections, les auto-évaluations, et l'évaluation des programmes. Ce rapport met l'accent sur le suivi, notamment les pratiques de bilan *et* d'évaluation. Des pratiques similaires peuvent être instaurées pour contrôler différents aspects de la qualité.

3.1 Qualité des services

13. L'évaluation du niveau de qualité d'une structure d'EAJE (ce que l'on appelle ici la qualité des services) est souvent menée à des fins de responsabilisation. Il peut aussi bien s'agir de rendre des comptes au niveau externe (ce que l'on nomme également la responsabilité bureaucratique ou hiérarchique) ou au niveau interne (ce que l'on nomme la responsabilité professionnelle) (Adams et Kirst, 1999 ; Firestone, 2002 ; Levitt *et al.*, 2008). Cette dernière porte principalement sur les procédures et pratiques du personnel et est par conséquent décrite au point 3.2 « Performances du personnel ».

14. Lorsque la qualité est évaluée au regard de la responsabilisation externe, les structures d'EAJE sont considérées comme des instruments de mise en œuvre des politiques relatives à la famille, au marché du travail et à l'éducation aux niveaux national, régional et local. Les données concernant le respect des réglementations et la qualité générale des services offerts par une structure d'EAJE sont fournies aux décideurs et au grand public. Les structures et les professionnels sont reconnus responsables de la qualité de l'accueil et de l'éducation qu'ils fournissent, qui est le plus souvent mesurée à l'aide d'indicateurs de la qualité.

15. L'autorité en charge d'effectuer le contrôle de la qualité des services peut différer d'un pays à l'autre. Les activités de surveillance peuvent relever d'une autorité centrale secondée par une agence nationale. Mais dans de nombreux pays de l'OCDE, le suivi de la qualité des services a été décentralisé et relève d'administrations locales, comme c'est par exemple le cas dans les pays scandinaves. Les dirigeants et le personnel des structures d'EAJE participent souvent aux processus de suivi, ou peuvent jouer le rôle d'évaluateur de la qualité des services en réalisant des auto-évaluations.

16. De plus, les parents et d'autres acteurs peuvent également évaluer le niveau de qualité des services. En Corée par exemple, des Groupes de suivi constitués de parents, et gérés et supervisés par les administrations locales, ont été mis en place en 2005. Ils visitent les centres d'accueil, observent et contrôlent les activités en cours et adressent des recommandations en matière de politique de garde d'enfants aux administrations locales. Les enfants sont peu souvent impliqués dans le suivi et l'évaluation de la qualité, même si plusieurs pays de l'OCDE ont relevé la nécessité d'intégrer les enfants à ces processus afin que leur voix puisse être entendue (Réseau de l'OCDE sur l'éducation et l'accueil des jeunes enfants, 2012b).

3.1.1 Inspections

17. Les *inspections*, menées par des évaluateurs externes qui ont pour principal rôle d'inspecter les services, sont l'outil de contrôle de la qualité des services le plus courant dans les pays de l'OCDE, comme l'Allemagne, l'Angleterre, l'Australie, la Belgique (la Communauté flamande et la Fédération Wallonie-Bruxelles), le Canada, la Corée, l'Écosse, l'Espagne, l'Estonie, les États-Unis (au niveau des États), la Hongrie, l'Irlande, l'Italie, le Japon, le Mexique, la Norvège, les Pays-Bas, la Pologne, le Portugal, la République slovaque, et la République tchèque. L'observation reste la méthode de contrôle la plus courante dans les inspections, bien que les fonctions des inspections peuvent varier d'un pays à l'autre. Les principaux outils utilisés par les évaluateurs au cours des inspections sont les listes de contrôle et les échelles d'appréciation (voir l'encadré 3.1). Dans certains pays, comme l'Irlande et la Norvège, les observations sont complétées par des entretiens avec les responsables et le personnel (OCDE, 2012a ; Réseau de l'OCDE sur l'éducation et l'accueil des jeunes enfants, 2012a). Les inspections peuvent porter en priorité sur les aspects procéduraux, les processus ou les deux.

18. Les inspections procédurales portent essentiellement sur le contrôle du respect des réglementations et des normes. Elles concernent généralement des aspects tels que le taux d'encadrement, les espaces intérieurs et extérieurs, les réglementations en matière de santé et de sécurité, l'utilisation des infrastructures, les conditions de travail et le niveau d'étude du personnel, l'organisation et la charge de travail, et la gestion des ressources financières et humaines, plutôt que le travail réel et les diverses tâches du personnel.

19. Lorsque les inspections portent surtout sur les processus, elles doivent examiner les relations qu'entretient le personnel avec les enfants et les parents, la collaboration entre collègues et avec d'autres services ou organisations (les écoles primaires, par exemple), la qualité de l'enseignement (instruction) et de l'accueil, et la mise en œuvre d'un programme éducatif et des tâches administratives. Les inspections portant sur les processus étudient les performances du personnel de manière générale. Les évaluations ou bilans individuels des employés ne font habituellement pas partie de ces inspections. L'inspection des processus suscite une attention croissante au niveau international du fait de l'intérêt grandissant porté à l'évaluation de la qualité des processus.

20. De manière générale, il est rare que les inspections portent uniquement sur les processus, et le plus souvent, elles contrôlent également le respect des réglementations (aspect procédural). En outre, les résultats des évaluations formelles du développement ou des résultats des enfants peuvent constituer une partie de l'évaluation de la qualité des services. Pourtant, comme l'évaluation formelle ou normalisée du développement ou des résultats des enfants n'est pas courante dans les structures d'EAJE, l'adoption d'une méthode d'inspection intégrant les résultats est rare dans le secteur de l'EAJE.

3.1.2 Auto-évaluations

21. Une structure d'EAJE peut également mener une *évaluation interne*. C'est le cas par exemple en Suède où chaque structure d'EAJE produit un rapport annuel reposant sur un exercice d'évaluation interne (OCDE, 2012a). Ces structures ont à leur disposition plusieurs outils permettant d'évaluer leur propre niveau de qualité, notamment les observations, les entretiens, les échelles d'appréciation (voir encadré 3.1), les listes de contrôle (une liste d'éléments, de tâches ou de mesures à prendre dans un ordre précis, à vérifier ou à consulter), et des enquêtes (voir 3.1.3).

22. L'objectif de l'évaluation interne est d'établir si les structures ont atteint les objectifs locaux et nationaux de l'EAJE, ainsi que leurs propres buts. Elle peut également être utilisée pour déterminer les aspects devant être améliorés et ainsi donner lieu à des propositions permettant l'amélioration du niveau de

qualité. Les auto-évaluations peuvent être utilisées par les évaluateurs externes comme base pour leur inspection, et peuvent également fournir des informations aux décideurs et au grand public.

23. Par exemple, le Consortium néerlandais pour l'accueil des enfants (NCKO) qui étudie les effets et les niveaux de la qualité de l'accueil des enfants aux Pays-Bas a élaboré un dispositif de mesure de la qualité grâce auquel les centres d'accueil peuvent évaluer leur propre niveau de qualité. Les résultats de ce dispositif de contrôle fournissent un panorama des points forts et des points faibles d'un service, avec pour objectif d'améliorer le niveau de qualité. Cet outil évalue les interactions de l'ensemble du personnel pédagogique, la qualité de l'environnement d'accueil, ainsi que les aspects structurels de la prestation et utilise des listes de contrôle et des échelles d'appréciation. Des modules de formation spécifiques ont été développés afin de former le personnel et les responsables des centres d'accueil à utiliser cet outil. En outre, des formations sont également disponibles en matière d'analyse et d'amélioration des interactions personnel-enfant, qui s'avèrent essentielles au développement des jeunes enfants (site Web du NCKO).

Encadré 3.1. L'utilisation des systèmes de notation dans les évaluations externes et internes

Les systèmes de notation comme ITERS (*Infant/Toddler Environment Rating Scale*), ECERS (*Early Childhood Environment Rating Scale*), CLASS (*Classroom Assessment Scoring System*), ou QRIS (*Quality Improvement Rating System*), sont utilisés pour les évaluations externes ainsi qu'en tant qu'instruments d'auto-évaluation et d'amélioration de la qualité. Ces échelles et lignes directrices sont principalement utilisées aux États-Unis, mais de nombreux autres pays, comme L'Allemagne, l'Australie, le Chili et le Royaume-Uni, ont également adopté ces instruments.

Généralement, les échelles d'appréciation portent sur différents aspects de la qualité, comme les normes et/ou les réglementations, ainsi que la qualité ou les performances du personnel. Les échelles d'appréciation sont parfois qualifiées d'instruments normalisateurs et décontextualisés qui peuvent saper une remise en cause plus participative et démocratique de la qualité par les collectivités locales (Dahlberg et Moss, 2005). Lors de la conception, de l'adaptation et de la mise en œuvre des échelles d'appréciation, il est essentiel de veiller à ce que les professionnels soient suffisamment formés pour comprendre la théorie et les postulats culturels derrière ces échelles afin de garantir qu'ils disposent des connaissances nécessaires sur la façon d'utiliser ces outils et sur ce qu'ils mesurent, et savent interpréter les résultats correctement. Il est également primordial d'adapter les systèmes de notation aux besoins et à la situation du pays, de la région, ou de la structure.

Sources : OCDE, 2006 ; 2012a.

3.1.3 Enquêtes

24. Les enquêtes et les questionnaires peuvent être utilisés par le personnel et les responsables des structures d'EAJE, ainsi que par les parents, afin d'évaluer la qualité des services fournis. Cela leur offre une opportunité de donner leur avis sur la qualité des structures d'EAJE, et les enquêtes peuvent par conséquent aussi être une indication de la satisfaction des parents ou du personnel. Les enquêtes peuvent être des outils d'évaluation personnelle ou faire partie d'un exercice d'évaluation plus large, comme des inspections ou des exercices d'auto-évaluation.

25. L'enquête ou le questionnaire peut comprendre une échelle d'appréciation dans laquelle les évaluateurs notent certains aspects de la structure d'EAJE, comme « fourniture d'informations aux parents » ou « taille de la salle ». Plusieurs pays, notamment le Canada, la Communauté flamande de Belgique, la Corée, le Danemark, la Finlande, l'Italie, la Norvège, la Slovaquie et la Suède, offrent régulièrement aux parents et/ou au personnel l'opportunité d'évaluer la qualité des services (OCDE, 2012a).

3.2 Qualité du personnel

26. Les mesures et évaluations des performances du personnel sont principalement menées à des fins de responsabilisation interne et pour améliorer les pratiques et les compétences des praticiens. Elles diffèrent des inspections externes portant sur la qualité des services (inspections des processus ; voir 3.1.1) car elles concernent la performance *individuelle* des professionnels plutôt que les performances du personnel dans son ensemble.

27. Lors de la mesure des performances du personnel, les employés sont tenus responsables de la façon dont ils mettent en œuvre leurs connaissances et leurs compétences, à savoir les interactions avec leurs collègues et les enfants. Le personnel peut être tenu de respecter des critères prédéfinis (au niveau national, régional, local ou de la structure) ou des normes professionnelles, ou des codes de conduite (déterminés par des organisations professionnelles et/ou l'administration) (Rosenkvist, 2010). Contrôler la qualité du personnel implique la plupart du temps des observations ou des auto-évaluations, associées à des échelles d'appréciation, des listes de contrôle ou des portefeuilles (Isoré, 2009).

3.2.1 Observations

28. Les pratiques d'observation au sein des structures d'EAJE sont parmi les plus communes en matière de contrôle de la qualité individuelle des membres du personnel dans les pays de l'OCDE (OCDE, 2012a). Elles incluent d'observer si le professionnel (enseignant, instructeur, agent d'accueil ou pédagogue) applique des pratiques adaptées aux jeunes enfants accueillis dans la structure d'EAJE. Elles peuvent être jugées comme étant conforme aux normes en vigueur ou non (Isoré, 2009). Les observations prennent la plupart du temps la forme d'inspections ou d'exams par les pairs (OCDE, 2012a).

29. Les pays et les praticiens portent un intérêt croissant au suivi et à l'évaluation de la qualité des interactions personnel-enfant, car les études indiquent que la qualité des processus est essentielle à la fourniture de services d'EAJE de grande qualité. Une communication et une interaction personnel-enfant de qualité favorise l'apprentissage des enfants et leur participation aux activités (Sheridan, 2011). Le système CLASSTM est un outil d'observation qui évalue la qualité des interactions enseignant-enfant dans les classes préscolaires des centres d'accueil (voir l'encadré 3.2).

30. Un autre outil de contrôle de la qualité du personnel par l'observation est l'utilisation de la vidéo : le professionnel est filmé et la vidéo est visionnée par lui-même et éventuellement d'autres évaluateurs dans le but d'(auto)évaluer la performance et d'apporter des pistes d'amélioration.

Inspections

31. Les *inspections* sont largement utilisées dans les pays de l'OCDE afin d'observer et d'évaluer les performances générales d'une structure, et tenant compte des performances globales du personnel. Ce processus a été décrit au point 3.1.1. Les inspections nationales évaluent rarement les performances individuelles des membres du personnel, mais quelques pays réalisent des inspections alors qu'ils évaluent la qualité du personnel. En Irlande par exemple, les professeurs nouvellement diplômés sont certifiés sous certaines conditions, à savoir après évaluation par le Service d'inspection du ministère de l'Éducation et des Qualifications. Au cours de deux visites surprises, le service d'inspection évalue la compétence professionnelle des enseignants stagiaires en observant l'enseignement et l'apprentissage, en contrôlant les cahiers de préparation et de progression et en évaluant des échantillons des travaux des enfants. Le résultat détermine si l'enseignant peut être définitivement certifié (Réseau de l'OCDE sur l'Éducation et l'accueil des jeunes enfants, 2012a).

Examens par les pairs

32. L'utilisation d'examens par les pairs est une pratique plus courante pour ce qui est de l'évaluation et de la mesure des performances individuelles des membres du personnel. Dans ces examens, d'autres professionnels de l'EAJE (de la même structure ou de l'extérieur) et/ou le directeur de la structure observent un employé et lui fournissent un retour d'information constructif. L'examen des performances des membres du personnel leur permet d'améliorer leurs compétences, d'adapter leurs pratiques aux besoins des enfants, et informe les structures des besoins des employés en matière de perfectionnement professionnel. Les *Portefeuilles* préparés par les membres du personnel peuvent également être utilisés dans le cadre des examens par les pairs. Les portefeuilles sont une collection des travaux et de documents tenue par un membre du personnel, qui peut comprendre les plannings journaliers, des enregistrements vidéo des activités et exercices (retour vidéo), des échantillons des travaux réalisés par les enfants, etc. Ces données viennent compléter les observations, et fournissent à l'évaluateur d'autres informations sur les capacités et les compétences du personnel.

Encadré 3.2. Le système CLASS (*Classroom Assessment Scoring System*)

Le système CLASS est un outil d'observation qui évalue la qualité des interactions enseignant-enfant dans les classes préscolaires des centres d'accueil (voir l'encadré 3.2). Les données suggèrent que pour améliorer les résultats scolaires et les aptitudes sociales des enfants, il faut porter une attention particulière à la nature et à la qualité des interactions enseignant-enfant ; et renforcer l'efficacité de ces interactions nécessite de savoir comment les évaluer. CLASS ne mesure pas d'autres composantes importantes pour un enseignement et un apprentissage de qualité comme le programme éducatif utilisé, la procédure de l'évaluation des progrès de l'enfant, ou l'enseignement individualisé.

L'outil d'observation CLASS peut aider les enseignants et les écoles à améliorer la qualité de leurs interactions avec les élèves. CLASS porte sur trois domaines ou catégories d'interactions enseignant-enfant qui favorisent l'apprentissage et le développement de l'enfant. Le soutien affectif, l'organisation de la classe et le soutien pédagogique. On distingue dans chaque domaine des dimensions qui concernent des détails plus précis concernant les interactions entre enseignants et enfants. Suite aux observations, les observateurs notent chaque dimension sur une échelle de 7 points, de faible (1 à 2) à élevé (6 à 7).

En plus de définir et d'évaluer ces interactions, l'outil fournit également des aides normalisées au perfectionnement professionnel afin de proposer des retours d'information ciblés aux districts, aux établissements scolaires et aux enseignants dont l'objectif principal est l'amélioration des résultats des élèves. Tous les examinateurs et les observateurs qui travaillent avec le système CLASS sont formés à la mise en œuvre du système, et obtiennent une qualification. En outre, ils reçoivent une formation professionnelle qui comprend des activités telles que des stages de perfectionnement, des séminaires sur Internet avec des experts du système, du tutorat, et l'accès à une assistance téléphonique ou par e-mail. Les données empiriques issues des évaluations expérimentales démontrent que les enseignants qui reçoivent cette aide au perfectionnement professionnel établissent des interactions plus efficaces avec les élèves, en particulier dans les classes fréquentées par une forte proportion d'élèves défavorisés.

Source : Center for Advanced Study of Teaching and Learning (2011).

3.2.2 Auto-évaluations

33. Un autre moyen couramment utilisé pour l'évaluation des performances du personnel est l'auto-évaluation, qui permet aux membres du personnel d'évaluer leurs propres performances (OCDE, 2012a). Elles peuvent être réalisées dans le cadre d'un examen par les pairs, ou en tant qu'activité individuelle. Les auto-évaluations sont le plus souvent menées à l'aide de questionnaires à remplir soi-même (enquêtes sur les compétences et les pratiques en matière d'enseignement et d'accueil renseignées par les professionnels eux-mêmes), de rapports d'auto-analyse, de cahiers-journaux, de portefeuilles, et/ou d'enregistrements vidéo. Le processus d'auto-analyse permet au professionnel de prendre conscience de ses points forts et de ses faiblesses, et d'identifier ses besoins en termes d'amélioration, de perfectionnement professionnel et

d'accompagnement (Isoré, 2009). Les auto-évaluations des pratiques pédagogiques se sont révélées être un outil performant de soutien constant au professionnalisme des praticiens de l'éducation des jeunes enfants en Italie (Picchio et al., 2012).

Encadré 3.3. Outils d'auto-évaluation pour le personnel de l'EAJE

Un des objectifs principaux de ce type d'évaluation est de sensibiliser le personnel aux différents aspects de la qualité. Divers instruments d'évaluation participatifs de cette nature ont été mis au point dans des pays de l'OCDE à cette fin, comme l'EEL (*Effective Early Learning*) au Royaume-Uni. Cet outil soutient les centres qui pratiquent l'auto-évaluation en encourageant le débat et la discussion au sein du personnel sur leurs programmes, leurs attitudes et leurs pratiques envers les enfants et les parents, et sur les aspects plus techniques de l'administration, des finances et de la programmation. Grâce au processus de l'EEL, qui s'étend normalement sur plusieurs mois, les centres définissent leurs propres programmes et activités, qui sont adaptés à la situation particulière de leur communauté.

La Communauté flamande de Belgique dispose d'un instrument d'auto-évaluation orienté sur les processus adapté aux établissements d'accueil (PSIC). Cet instrument a été mis au point par le Centre de recherche pour un enseignement expérientiel (Université de Louvain – Belgique), et considère l'enfant et son expérience de l'environnement d'accueil comme le principal critère de qualité. Au centre de ce cadre se situent les variables du processus, le bien-être et la participation. Le bien-être et la participation sont considérés comme des facteurs cruciaux pour la qualité. Le premier est considéré comme une condition de la « santé mentale », le second comme la condition d'un apprentissage et d'un développement poussés. La procédure d'auto-évaluation commence par une évaluation des niveaux réels de bien-être et de participation des enfants par le personnel. Pour les deux indicateurs, les observations réalisées dans chacun des groupes qui font partie des services sont codées sur une échelle de cinq points. Pour collecter ces scores, un premier balayage est effectué par le responsable de l'établissement ou par un coordinateur interne. Les enfants sont observés individuellement l'un après l'autre, pendant deux minutes. Dans un second temps, les scores sont analysés pour identifier les conditions qui expliquent les niveaux relevés de bien-être et de participation des enfants. Cette analyse est guidée par un cadre dans lequel cinq dimensions de l'approche pédagogique sont distinguées : l'infrastructure et l'offre d'activité, le climat du groupe, l'initiative des enfants, le style et l'organisation des adultes. Chacune de ces dimensions est définie plus avant à l'aide d'une série d'éléments qui peuvent être classés sur une échelle à trois points (« bien » - « à améliorer » - « à traiter »). L'analyse de l'approche pédagogique est une activité partagée dans laquelle les praticiens travaillent en groupe pour fixer des priorités d'action. Elles constituent un guide pour déterminer les éventuelles interventions ou pratiques à adapter, leur mise en œuvre et la réflexion sur leur impact. Ce cycle complet d'observation, d'analyse et d'action peut être répété plusieurs fois par an.

Sources : Bertram et Pascal, 1997 ; OCDE, 2006 ; 2012a.

3.2.3 Tests

34. Les résultats des tests concernant les résultats ou le développement des enfants, sont rarement utilisés pour le suivi de la qualité du personnel. Le développement de l'enfant peut refléter les performances du personnel mais est rarement utilisé comme mesure de la qualité du personnel, principalement du fait des difficultés que l'on rencontre à utiliser les évaluations des enfants pour tirer des conclusions sur la qualité d'une structure d'EAJE, notamment la qualité des professionnels qui ont travaillé avec les enfants. De plus, le développement des jeunes enfants ne dépend pas uniquement de l'EAJE, mais se fait en grande partie hors des services d'EAJE et est influencé par les parents, la famille, les amis, les pairs, etc.

35. Les connaissances et les compétences pédagogiques du personnel peuvent être évaluées par des tests, mais ce procédé est rarement appliqué dans les pays de l'OCDE. Les tests destinés aux membres du personnel sont plus souvent utilisés pour les nouveaux éducateurs dans le pré-primaire, comme c'est actuellement le cas au Chili, en Corée, au Danemark, en Espagne, aux États-Unis, en France, en Israël, au Luxembourg, en Norvège, et en Turquie, où il est nécessaire de passer un concours pour entrer dans l'enseignement. Ces tests comportent souvent des examens portant sur les matières disciplinaires ainsi que sur les pratiques pédagogiques (OCDE, 2012b). Au Chili par exemple, les enseignants du niveau pré-

primaire passent un examen professionnel initial (*Evaluación Inicia*) avant d'intégrer le marché du travail. Cet examen porte sur des thèmes pédagogiques et disciplinaires et est aligné sur les normes professionnelles. Les résultats du test fournissent des informations de diagnostic aux universités et écoles qui forment les enseignants préscolaires et produisent des données sur les aspects des études devant être améliorés (site Web du ministère chilien de l'Éducation).

3.2.4 Entretiens

36. Les entretiens sont rarement utilisés pour évaluer les performances du personnel. Ils sont plus souvent réalisés dans le but d'identifier les besoins en perfectionnement professionnel, et interrogent les professionnels sur les domaines dans lesquels ils pensent devoir ou souhaitent s'améliorer (Isoré, 2009). Des examens ou des entretiens portant sur la gestion des performances peuvent être utilisés pour identifier les besoins individuels des membres du personnel. Toutefois, l'utilité de ces entretiens dépend fortement de la confiance affichée par les membres du personnel à discuter de leurs points faibles et de leurs besoins, et des possibilités d'obtenir des retours pertinents et constructifs de ce dispositif.

3.2.5 Enquêtes

37. Les enquêtes sur les pratiques du personnel peuvent être réalisées auprès des chefs d'établissement, des responsables ou des parents. Ces derniers peuvent évaluer la qualité du personnel grâce aux interactions continues qu'ils entretiennent avec les membres du personnel. Les enquêtes portant sur la qualité du personnel auprès des parents sont souvent réalisées pour analyser la satisfaction de ces derniers. Dans plusieurs pays de l'OCDE, notamment la République slovaque et la Suède, les enquêtes et les questionnaires sont des outils utilisés pour évaluer et mesurer la qualité du personnel (OCDE, 2012a).

38. Les réponses à de telles enquêtes peuvent apporter des indications intéressantes, mais il est important de tenir compte du fait que les parents qui y répondent ne sont (dans la plupart des cas) pas des experts de l'EAJE et peuvent attacher de l'importance à des qualités autres que celles dont on a découvert qu'elles favorisent le développement de l'enfant. En outre, les travaux de recherche indiquent que la satisfaction des parents et la qualité pédagogique ne sont pas corrélées, bien que les retours des parents soient susceptibles de mettre en lumière des points à améliorer ou de déboucher sur des actions (Peterson *et al.*, 2003).

3.3 Résultats et développement de l'enfant

39. L'évaluation des résultats et du développement de l'enfant est un terme générique qui englobe plusieurs méthodes et techniques permettant d'évaluer dans quelle mesure les enfants se sont développés ou ce qu'ils ont appris (ou n'ont pas appris). Les évaluations du développement des enfants dans les structures d'EAJE sont menées afin d'identifier si certains enfants ont des retards de développement ou des besoins spécifiques auxquels il convient de répondre (Réseau de l'OCDE sur l'éducation et l'accueil des jeunes enfants, 2012b). Ces évaluations peuvent faire appel à des outils d'analyse comparative, comme des résultats prédéfinis pour différents âges, des normes d'apprentissage, des objectifs de développement ou des objectifs relatifs aux programmes éducatifs. Mais elles peuvent aussi être utilisées sans procéder à une évaluation comparative du développement des enfants.

40. Il convient de distinguer les évaluations *formatives* et *sommatives* (OCDE, 2005 ; Harlen, 2007). Les évaluations sommatives servent à mesurer ce que les enfants ont appris au terme d'une période donnée et peuvent être utilisées à plusieurs fins. Les ministères peuvent les utiliser comme moyen pour tenir le personnel et les structures responsables de la qualité des services d'EAJE. On peut par ailleurs avoir recours à ces évaluations pour s'assurer que les enfants sont prêts pour entrer dans l'enseignement primaire. Les évaluations formatives sont des évaluations fréquentes et interactives du développement et

des progrès de l'enfant ayant pour but de comprendre et d'identifier ses besoins d'apprentissage, et d'ajuster les méthodes pédagogiques et d'enseignement en conséquence (OCDE, 2005). Les évaluations formatives sont plus couramment utilisées dans l'EAJE que les évaluations sommatives (OCDE, 20123), ces dernières étant plus fréquemment utilisées dans les niveaux d'enseignement plus élevés.

41. Dans l'EAJE, les informations et les données relatives au développement de l'enfant ou à ses résultats *dans le temps* peuvent être utilisées pour définir l'efficacité d'une structure et de son personnel. Ces évaluations sont appelées « évaluations à valeur ajoutée ». Cela implique de comparer le développement ou les performances de l'enfant avec ses évaluations antérieures (Rosenkvist, 2010). Un panorama des pratiques les plus courantes en matière d'évaluation des enfants est proposé ci-dessous.

3.3.1 Tests

42. Un test est une évaluation formelle, souvent réalisé sur papier ou sur ordinateur, qui a pour but de mesurer les connaissances, les compétences et/ou les aptitudes des enfants. Ils peuvent être normalisés ou non. Une évaluation normalisée est un test conçu de manière à ce que les questions, les conditions pratiques, les procédures de notation et l'interprétation soient constantes. L'objectif de cette constance est de rendre les résultats aussi objectifs que possible, afin de pouvoir les utiliser pour comparer les résultats évalués (OCDE, 2012a ; Zucker, 2004). Les évaluations normalisées sont généralement menées auprès de grands groupes d'enfants et surtout dans l'objectif de mesurer la réussite scolaire et/ou de comparer les membres d'une cohorte (Rosenkvist, 2010). Dans la plupart des pays de l'OCDE, tester les enfants dans les structures d'EAJE n'est pas une pratique commune (Réseau de l'OCDE sur l'éducation et l'accueil des jeunes enfants, 2012b).

3.3.2 Observations

43. Les structures d'EAJE mènent plus couramment des évaluations informelles du développement et des progrès des enfants. Les observations constituent le mode d'évaluation informelle des résultats des enfants et de leur développement le plus fréquemment utilisé. Elles sont la plupart du temps menées de manière régulière, et impliquent l'examen continu et attentif du comportement et des compétences d'un enfant par un évaluateur. L'évaluateur est généralement un professionnel de l'EAJE travaillant directement avec l'enfant (Réseau de l'OCDE sur l'éducation et l'accueil des jeunes enfants, 2012b). Les observations peuvent être complétées par des échelles d'appréciation et des listes de contrôle (expliquées plus en détail ci-après) ou peuvent aboutir à une évaluation descriptive (voir le point 3.3.3). La plupart des pays de l'OCDE ont recours à des activités d'observation sous une forme ou une autre pour évaluer le développement des enfants. Elles peuvent être réalisées en collaboration, ou en plus d'observations par les parents ou d'autres professionnels de la petite enfance, comme des médecins ou des orthophonistes. Les informations sur le développement de l'enfant issues d'acteurs autres que des professionnels de l'EAJE fournissent des données pertinentes et complémentaires sur les compétences, le comportement et la croissance des enfants.

44. En Estonie par exemple, le programme national d'enseignement est utilisé comme un outil d'évaluation comparative lors des observations du développement de l'enfant. Le programme estonien décrit le développement de l'enfant et les connaissances, les compétences et l'expérience qu'il doit acquérir. Les enseignants réalisent les observations dans la salle de classe lorsque les enfants participent à des jeux non dirigés et des activités dirigées par l'enseignant. Grâce à ces observations, l'enseignant évalue si l'enfant développe les compétences générales souhaitées dans les domaines énoncés par le programme national. La République tchèque a une démarche similaire en matière d'évaluation de l'enfant (Réseau de l'OCDE sur l'éducation et l'accueil des jeunes enfants, 2012b).

Échelles d'appréciation

45. Les échelles d'appréciation et/ou les listes de contrôle peuvent être utilisées dans l'évaluation des résultats et du développement des enfants, tant par les parents que par les professionnels, même si on demande plus rarement aux parents d'effectuer ces tâches. Les deux techniques sont appliquées dans le cadre d'une observation de l'enfant. Dans un système de notation, différentes capacités et compétences de développement sont définies pour des groupes d'enfants d'âges différents ou ayant atteint des stades de développement distincts. Pour chaque compétence ou capacité, l'évaluateur note l'aptitude de l'enfant à l'aide de chiffres ou de niveaux. Cela peut aller, par exemple de zéro à trois, trois correspondant à une très bonne note (par exemple, l'enfant est capable de compter jusqu'à cinq) et zéro signifiant qu'il est incapable de réaliser la tâche demandée. Les niveaux intermédiaires (par exemple, 'un' pour un enfant qui compte jusqu'à deux, et 'deux' pour un enfant qui compte jusqu'à trois ou quatre) permettent à l'évaluateur d'effectuer une évaluation plus fine et de plus individuelle que les listes de contrôle.

Listes de contrôle

46. Ces listes peuvent également inclure une série de tâches, de compétences et de capacités permettant d'évaluer le développement ou les connaissances des enfants, comme « l'enfant sait compter jusqu'à cinq » ou « l'enfant sait jouer seul ». Toutefois, contrairement à l'échelle d'appréciation, les listes de contrôle ne font qu'indiquer si un enfant sait réaliser une tâche donnée ou s'il possède une capacité donnée. Les résultats d'une liste de contrôle sont souvent moins spécifiques et détaillés que ce qui est obtenu avec un système de notation.

47. Enfin, ces listes peuvent aussi servir à orienter le personnel quant à ses méthodes d'observation. Une liste de contrôle destinée au personnel peut consister en un ensemble de points que l'évaluateur doit prendre en considération lorsqu'il observe le développement d'un enfant (« observer les compétences d'interaction de l'enfant avec ses pairs ») afin de garantir que le professionnel aborde tous les aspects pertinents permettant d'évaluer le développement de l'enfant au cours de son observation.

3.3.3 Évaluations descriptives : portefeuilles et mise en récit

48. L'utilisation de l'évaluation descriptive comme méthode d'évaluation du développement des enfants est de plus en plus répandue. On y fait parfois référence sous le terme de documentation pédagogique du développement (Katz et Chard, 1996). Ces évaluations décrivent le développement d'un enfant au travers d'un récit. L'évaluation descriptive est une approche de l'évaluation du développement de l'enfant plus inclusive, car elle implique non seulement les professionnels mais aussi les enfants, et peut également intégrer des contributions ou des retours d'information des parents. Il s'agit du cumul ou de l'ensemble de ce qu'un enfant a réalisé et appris, comme des exemples de dessins et d'exercices, et des retours des membres du personnel. Les portefeuilles et les récits du développement des enfants sont des exemples bien connus de pratiques d'évaluation descriptive. Les évaluations descriptives sont particulièrement courantes dans le suivi des jeunes enfants car ces pratiques ont lieu dans l'environnement naturel de l'enfant, tiennent compte de ses activités et de ses relations, et n'impliquent pas de passer des tests car les enfants accueillis dans des structures d'EAJE sont souvent trop jeunes pour des tests sur papier (Réseau de l'OCDE sur l'éducation et l'accueil des jeunes enfants, 2012b).

Encadré 3.4. Évaluations descriptives destinées au suivi du développement de l'enfant

Un nombre croissant de pays de l'OCDE et de programmes d'EAJE utilisent les évaluations descriptives pour surveiller le développement des enfants. Ces évaluations constituent la base du suivi du développement des enfants dans les programmes Reggio Emilia. Leur documentation pédagogique n'est pas uniquement utilisée pour suivre le processus d'apprentissage des enfants, elle est aussi un outil permettant d'améliorer la qualité. Les évaluations descriptives ou documents pédagogiques de Reggio Emilia comprennent des échantillons des travaux des enfants à différents stades d'avancement. Cette méthode de suivi ne présente pas uniquement le produit final, mais informe également les professionnels et les parents sur la façon dont l'enfant a entrepris, planifié et terminé la tâche qui lui a été confiée.

La Communauté flamande de Belgique utilise des « livrets d'histoires » dans lesquels les professionnels écrivent et/ou illustrent ce que l'enfant a fait ou appris chaque jour dans le centre. En Nouvelle-Zélande, les expériences des enfants sont décrites dans un Cadre d'histoire d'apprentissage à la fois par le personnel et les enfants. Le Cadre porte essentiellement sur l'évaluation sous une forme narrative en tant qu'histoire, un lien entre l'apprenant individuel et l'environnement. Selon ce cadre les enfants quittent la structure d'accueil pour poursuivre leur éducation, dotés de récits d'apprentissage et de théories de travail bien établis : des ensembles de dispositions, de connaissances et de compétences en lien avec le fait d'être un apprenant. Ce système offre aux enfants et aux praticiens une opportunité de réfléchir à des moyens de mettre en œuvre le programme éducatif et les pratiques d'évaluation.

La Finlande et la Norvège ont instauré des portefeuilles de suivi du développement. Il s'agit d'un dossier personnel concernant la vie et l'évolution de l'enfant dans le centre, et qui sert souvent de base aux discussions sur l'évaluation avec les parents au cours de l'année. En plus des commentaires et documents de l'enseignant, l'enfant contribue lui aussi au portefeuille en y ajoutant des photos, des dessins et autres souvenirs des moments importants. Grâce au portefeuille, les objectifs du programme sont expliqués aux parents dans le but d'encourager le suivi des parents et une conception commune de l'éducation. Les enfants peuvent garder leur portefeuille lorsqu'ils changent de structure, ce qui facilite la transition entre structures, même si cette pratique n'est pas universelle.

Sources: Katz et Chard, 1996 ; OCDE, 2006 ; 2012a ; Taguma, Litjens et Makowiecki, 2012.

3.3.4 Dépistage

49. Certains pays utilisent des outils de dépistage pour contrôler le développement des enfants. Le dépistage développemental permet au professionnel de surveiller la santé d'un enfant ou son processus de développement cognitif ou social. Il comprend le plus souvent un dépistage du développement du langage et/ou de la lecture. Tout dépistage qui concerne la santé est réalisé par des professionnels de santé comme des médecins, des infirmières ou des spécialistes, par exemple de l'audition ou de l'autisme.

50. Le dépistage développemental implique généralement un court test qui permet de déterminer si un enfant acquiert les compétences de base en temps et en heure, ou s'il connaît des retards. Il peut inclure des questions que le professionnel pose à l'enfant ou au parent (en fonction de l'âge de l'enfant) ou une discussion ou des jeux avec l'enfant durant l'examen afin de voir comment l'enfant joue, apprend, parle, se comporte et se déplace. Le dépistage n'est normalement pas utilisé pour mesurer les résultats d'un enfant, mais est essentiellement réalisé pour détecter des retards de développement le plus tôt possible et offrir, le cas échéant, une assistance supplémentaire au développement et à l'apprentissage à l'enfant qui en a besoin.

3.4 Mise en œuvre du programme éducatif

51. Le suivi de la mise en œuvre du programme éducatif n'est pas seulement pertinent pour évaluer l'utilité d'un programme, analyser la nécessité de le modifier, ou définir les besoins du personnel en matière de perfectionnement, il l'est aussi pour évaluer la qualité des processus. L'application du programme éducatif est souvent contrôlée dans le cadre d'une activité de suivi plus large, et intégrée aux évaluations des performances du personnel ou aux évaluations générales de la qualité. On dispose de très

peu de données sur les pratiques de suivi en matière d'application du programme, et les observations semblent la méthode la plus couramment utilisée (OCDE, 2012a).

3.4.1 Inspections

52. Contrôler la mise en œuvre du programme éducatif fait souvent partie du processus d'inspection générale, dans lequel l'utilisation d'un programme ou de normes d'apprentissage est évaluée, tout comme l'adaptation d'un programme national ou régional aux situations et aux besoins locaux ou d'une structure. C'est le cas en Australie, dans la Communauté française de Belgique, en Corée, en Espagne, au Japon, en Norvège, en Pologne, en République slovaque, au Royaume-Uni, et en Turquie. Bien souvent, le contrôle porte sur le respect de la législation nationale et du programme national ou des normes des programmes en vigueur. En Corée, par exemple, les plannings quotidiens des activités sont examinés par l'inspecteur qui veille à ce qu'ils soient conformes au programme national (Faubert, 2009 ; OCDE, 2012a).

3.4.2. Examen par les pairs

53. L'application du programme éducatif par le personnel des structures d'EAJE peut être contrôlée par le biais d'un examen par les pairs, par lequel un professionnel apprécie la mise en œuvre d'un programme ou des matières d'enseignement d'un autre professionnel. Il peut faire partie d'un entretien ou d'un examen portant sur la performance du personnel. Seuls quelques exemples d'utilisation de l'examen par les pairs dans le contrôle de l'application du programme ont pu être relevés. Ainsi, le personnel débutant en Nouvelle-Zélande obtient une certification provisoire. Puis il entame une période d'initiation de deux ans au cours de laquelle un tuteur supervise son travail, notamment l'application du programme national et de son contenu. Ce n'est que lorsque le tuteur est persuadé qu'il dispense un enseignement satisfaisant que le nouvel enseignant sera recommandé au responsable professionnel du service de la petite enfance. Ce dernier recommande alors l'enseignant au Conseil des enseignants de Nouvelle-Zélande pour une immatriculation à part entière (Taguma, Litjens et Makowiecki, 2012).

3.4.3 Auto-évaluations

54. Les membres du personnel peuvent également évaluer eux-mêmes l'application du programme. Une auto-évaluation de l'application concrète d'un programme éducatif, la connaissance du contenu du programme, et une réflexion sur les points forts et points faibles d'un individu concernant ce programme peuvent fournir un éclairage utile sur la façon dont le personnel peut améliorer les pratiques et les compétences et mieux appliquer le programme. Les outils d'auto-évaluation sont notamment la liste de contrôle, les échelles d'appréciation et les enquêtes. Les auto-évaluations relatives à la mise en œuvre du programme éducatif sont le plus souvent utilisées dans le cadre des évaluations des performances du personnel.

55. En 2012 en Corée, des enquêtes ont été menées à plus grande échelle afin d'évaluer la mise en œuvre du nouveau programme Nuri pour les enfants âgés de cinq ans, et 7 822 enseignants et responsables des services d'EAJE ont participé à l'enquête. Les résultats montrent que la plupart des enseignants avaient besoin, en complément des guides et documents déjà disponibles, d'un soutien supplémentaire concernant l'application du programme, et mettent l'accent sur les besoins spécifiques et les domaines qui doivent bénéficier d'un soutien.

3.4.4 Tests

56. Les tests destinés à évaluer la connaissance du personnel sur le programme éducatif ou les matières traitées et sur leur application sont rarement utilisés dans les services d'EAJE. Dans certains pays comme le Danemark et le Luxembourg, les nouveaux enseignants au niveau pré-primaire doivent passer un concours pour entrer dans la profession, qui le plus souvent évalue la connaissance des matières au

programme (OCDE, 2012b). Au Chili, les nouveaux enseignants passent un test volontaire qui évalue leurs connaissances, ainsi que leurs points forts et faibles relatifs aux matières au programme, notamment les sciences naturelles et sociales, les mathématiques, le langage, les arts visuels et la musique (site Web de ministère chilien de l'Éducation). Des tests réguliers pourraient identifier les points forts et faibles du personnel concernant le programme éducatif, ainsi que leurs besoins en matière de perfectionnement professionnel, mais des examens par les pairs et des examens des performances sont plus couramment utilisés à ces fins.

4. UTILISATEURS ET UTILISATIONS DES PRATIQUES ET DES RÉSULTATS DU SUIVI

4.1 Utilisations des pratiques et des résultats du suivi

57. Alors que les utilisations, ou objectifs, des pratiques de suivi diffèrent en fonction du domaine qui fait l'objet du suivi, ce dernier est le plus souvent appliqué à des fins de responsabilisation et/ou d'amélioration. Les autres objectifs peuvent être l'identification des besoins d'apprentissage, le suivi dans le but d'attribuer des récompenses ou des sanctions, et la fourniture d'informations aux décideurs et/ou au public. Le suivi peut revêtir des enjeux plus ou moins importants : les résultats des pratiques de suivi peuvent avoir des implications plus ou moins grandes sur les services, le personnel et les enfants. Donner beaucoup d'importance à ce suivi signifie que l'on pense qu'il peut encourager les services et les professionnels à travailler mieux et plus efficacement.

4.1.1 A des fins de responsabilisation

58. Les activités de suivi sont souvent menées à des fins de responsabilisation. Il s'agit d'une activité de compte rendu (à savoir le partage d'informations) des services d'EAJE vers les décideurs politiques, les parties prenantes, ou le grand public. Elle implique le partage des informations concernant les actions et décisions (passées et futures) d'une structure, et la justification de celles-ci. Ces actions peuvent concerner les habitudes de dépenses, le respect des règles et réglementations, la gestion des ressources humaines ou d'autres moyens et résultats d'un centre ou d'un système, et d'autres activités que l'administration estime être de la responsabilité des structures d'EAJE. L'accroissement des dépenses publiques dans l'EAJE, ainsi que la tendance à déléguer les pouvoirs aux administrations locales et aux structures, contribuent à une plus grande exigence en matière de responsabilité et d'efficacité (Morris, 2011).

59. Les enjeux du suivi réalisés à des fins de responsabilisation peuvent être élevés, mais aussi plus modestes. Les grands enjeux peuvent impliquer l'octroi d'une récompense ou la mise en place de sanctions (voir 4.1.4). La publication des résultats du suivi peuvent augmenter les enjeux, comme cela s'est révélé être le cas dans les écoles (OCDE, 2012b) car les directeurs et les enseignants font en sorte d'éviter la stigmatisation qu'induirait une faible qualité ou de mauvaises performances (McDonnell et Choisser, 1997).

4.1.2 A des fins d'amélioration

60. Une grande importance peut également être accordée à l'utilisation des résultats du suivi en vue d'obtenir une amélioration. L'accent est mis sur l'utilisation des informations recueillies en tant que moyen d'améliorer les performances des services et des centres, des professionnels ou de favoriser le développement des enfants. Ces résultats peuvent fournir des retours d'information sur ce qui fonctionne et aider à identifier les points à améliorer. Le suivi dans un but d'amélioration est généralement associé à de faibles enjeux car les résultats sont utilisés pour orienter les pratiques à améliorer.

Amélioration de la qualité

61. Les centres peuvent utiliser les informations issues du suivi et des évaluations afin d'identifier les points faibles, de mieux comprendre leurs points forts, et de renforcer les aspects qui en ont besoin. Certaines mesures peuvent être prises à partir des résultats du suivi, comme offrir le perfectionnement

professionnel approprié au personnel afin d'en conforter la qualité, garantir des ressources financières ou humaines supplémentaires, veiller à la bonne utilisation des outils et du matériel ou à la fourniture de matériel d'accompagnement, améliorer le contenu du programme éducatif pour mieux répondre aux besoins des enfants, des parents et de la société, et autres pratiques visant à améliorer la qualité globale des services d'EAJE. En République slovaque par exemple, les résultats sont utilisés pour améliorer le programme éducatif national, fournir du matériel, et apporter des modifications aux réglementations (Réseau de l'OCDE sur l'éducation et l'accueil des jeunes enfants, 2012b).

Amélioration des performances du personnel

62. Utiliser les résultats du suivi pour améliorer les pratiques et les instructions est un objectif clé du suivi. Les résultats du suivi aident les professionnels à évaluer en continu l'efficacité de leur enseignement et à prendre les décisions pédagogiques adéquates (Safer et Fleishman, 2005). Les pratiques de suivi fournissent d'importants retours d'information aux professionnels sur leurs capacités et leurs compétences, ainsi que sur leurs connaissances des matières du programme. En fonction de ces résultats, les professionnels peuvent améliorer leurs techniques d'enseignement, analyser leurs besoins de perfectionnement et renforcer leurs compétences et leurs connaissances par l'intermédiaire de la formation professionnelle (voir 4.1.3), identifier les besoins en termes de soutien (ressources humaines ou matérielles supplémentaires), et améliorer la mise en œuvre du programme éducatif.

Amélioration des résultats des enfants

63. Un aspect important du suivi des enfants est le dépistage d'éventuels retards de développement afin de faire intervenir les services adéquats le plus rapidement possible. Le suivi peut permettre d'identifier les enfants susceptibles de souffrir de tels retards. Les résultats peuvent être utilisés pour éclairer les interventions au niveau du programme et de la remédiation. En outre, les pratiques peuvent être ajustées pour mieux répondre aux besoins de ces enfants, ou du matériel pédagogique peut être fourni au personnel et aux enfants afin de favoriser leur développement et de diminuer les retards d'apprentissage (Allent, 2007).

64. Le suivi est bénéfique à tous les enfants, pas uniquement à ceux dits « à risque ». Le suivi continu de chaque enfant peut fournir aux professionnels et aux parents des données utiles sur ce que les enfants apprennent, et sur la façon dont ils apprennent et se développent, et permet une meilleure compréhension de l'évolution unique de chaque enfant (Horton et Bowman, 2002 ; Morris, 2011). Cette plus grande compréhension peut être utilisée pour stimuler davantage le développement de l'enfant et peut favoriser l'identification de stratégies utiles pour améliorer ses résultats.

4.1.3 Pour identifier les besoins d'apprentissage

65. Outre les objectifs de responsabilisation et d'amélioration, le suivi peut être mené dans le but d'identifier les besoins d'apprentissage du personnel et des enfants. Ce suivi est également appelé 'suivi pour l'apprentissage' ou 'évaluation pour l'apprentissage' car il cherche à identifier les points forts et faibles des professionnels de l'EAJE et des enfants, et à fournir des opportunités de développement adéquates pour les domaines nécessitant des améliorations. Le rôle du suivi dans l'identification des besoins d'apprentissage est de souligner les voies professionnelles permettant d'améliorer et d'adapter les pratiques en vigueur des programmes et des professionnels soit pour améliorer leurs propres performances, soit pour aider les enfants à mieux se développer. La plupart du temps, les résultats du suivi visant à identifier les besoins d'apprentissage sont liés à de faibles enjeux. Les centres et les professionnels sont plutôt encouragés à utiliser ces résultats pour guider leurs pratiques.

66. Les résultats des pratiques de suivi permettent aux centres d'EAJE d'adapter leurs programmes de perfectionnement professionnel aux besoins des professionnels, en accord avec leurs propres objectifs. Les services peuvent apprendre des points forts des professionnels compétents et mettre en œuvre des programmes de développement qui répondent aux points faibles des membres du personnel. Lier les pratiques de suivi aux opportunités de perfectionnement professionnel du personnel garantit que la priorité est donnée à la qualité du personnel, et que les professionnels reçoivent la formation adaptée à leurs besoins. Pour les enfants ayant quelques faiblesses, les programmes peuvent être adaptés, des outils d'accompagnement peuvent être fournis, ou des dispositifs spécifiques de soutien peuvent être mis en place (Réseau de l'OCDE sur l'éducation et l'accueil des jeunes enfants, 2012b).

67. Les institutions en charge de la formation initiale des professionnels de l'EAJE peuvent également tirer profit des résultats du suivi et adapter leurs programmes aux besoins pratiques et professionnels des futurs employés des services d'EAJE.

4.1.4 A des fins de récompense ou de sanction

68. Le suivi peut être lié aux récompenses et aux sanctions. C'est le plus souvent le cas lorsqu'il est réalisé à des fins de responsabilisation. Les actions ou décisions concernant les récompenses ou les sanctions dépendent bien souvent du respect ou non de certaines normes ou de certains objectifs de la part des centres d'AEJE. Les récompenses attribuées aux centres peuvent être des fonds supplémentaires ou d'autres contributions financières, tandis que les sanctions peuvent prendre la forme d'une intervention, d'une réduction des ressources financières, ou dans de rares cas aboutir à la fermeture de la structure.

69. Le suivi peut aussi servir de base à la reconnaissance des performances d'un professionnel. Le suivi de la qualité du personnel par exemple, offre des opportunités de reconnaître et de récompenser les compétences du personnel, ce qui est essentiel pour fidéliser les meilleurs employés et rendre le secteur plus attractif (OCDE, 2005). Les résultats du suivi peuvent être utilisés pour prendre des décisions conséquentes concernant les professionnels de l'EAJE, comme des possibilités de promotion ou des hausses de salaires, mais ils peuvent également servir à remédier à la moindre efficacité de certains professionnels, par exemple en leur proposant des formations supplémentaires (Isoré, 2009 ; Morris, 2011).

4.1.5 Pour éclairer l'élaboration des politiques

70. Les activités de suivi sont souvent menées pour informer les décideurs politiques de l'efficacité de leurs stratégies et les résultats sont utilisés pour concevoir les politiques adéquates. Par exemple, au Pays-Bas les données sur les résultats et le développement des enfants sont collectées à partir d'un échantillon de l'ensemble des enfants fréquentant les services d'EAJE tous les deux ans. De cette manière, il est possible de repérer des tendances dans le développement de l'enfant, la fréquentation des services d'EAJE, et le cheminement scolaire. Ces données peuvent être utilisées par les décideurs afin d'analyser si leurs politiques ciblent le bon groupe d'enfants, de les informer sur l'intensité de la participation, et sur les conséquences de leurs politiques. En fonction de ces résultats, les politiques peuvent être révisées ou les programmes adaptés (Kohnstamm Instituut, 2012). Les données démontrent que le dialogue permanent entre les chercheurs, les décideurs et les parties prenantes augmente l'impact des conclusions des travaux de recherche et favorise la mise en œuvre efficace des recommandations stratégiques (Munté, Serradell et Sordé, 2011 ; Puigvert, Christou et Holdford, 2012).

4.1.6 Pour informer le public

71. Un autre objectif du suivi est d'informer le grand public des performances des centres ou du secteur de l'EAJE de manière plus générale. Il s'agit ici de mettre les résultats du suivi à la disposition du public, principalement à l'intention des parents, des parties prenantes et des médias. Ceci est le plus

souvent fait sur le Web, ou en publiant des rapports de suivi. La fourniture d'informations au public est un mécanisme important qui permet aux parents et aux parties prenantes de demander des comptes au système d'EAJE, et d'utiliser ces données pour souligner les domaines à améliorer ou à modifier. Ces dispositifs servent non seulement à fournir des informations sur la performance du système d'EAJE au grand public, mais les résultats peuvent aussi pousser les parties prenantes à agir. (OCDE, 2012a). Par exemple, les parents peuvent utiliser les résultats du suivi pour prendre des décisions sur la fréquentation des services d'EAJE par leur enfant, ou les médias peuvent se baser sur les résultats pour mettre l'EAJE à l'ordre du jour.

4.2 Utilisateurs des résultats du suivi

72. On relève un certain nombre d'utilisateurs des résultats du suivi. Dans ce document, les utilisateurs sont répartis en sept grands groupes. Un aperçu de ces groupes est présenté dans le tableau 4.1.

Tableau 4.1 Utilisateurs des résultats du suivi

Catégorie	Utilisateurs
Autorités centrales/nationales	Ministères, Directions, organismes gouvernementaux (par exemple les Inspections)
Autorités régionales/locales	Administrations régionales et locales, municipalités
Structures d'EAJE	Responsables, directeurs d'établissements, dirigeants, propriétaires et gestionnaires
Personnel de l'EAJE	Professionnels travaillant dans les structures d'EAJE directement avec les enfants
Parents	Parents ayant des enfants inscrits dans des structures d'EAJE
Chercheurs	Instituts de recherche et universités
Médias	Sites Internet, journaux, chaînes de télévision

4.2.1 Les autorités centrales

73. Les administrations gouvernementales organisent la collecte des données et le suivi dans le domaine de l'EAJE et sont responsables d'importants domaines de la politique d'EAJE, comme la demande, l'offre et l'utilisation des places d'EAJE ; le volume et la répartition des fonds publics ; la situation des enfants (démographique, sanitaire, socio-économique, etc.) dans et hors des services d'EAJE ; et le recrutement et la formation du personnel. En combinant les résultats du suivi des enfants, des caractéristiques des programmes et de la main-d'œuvre dans de nombreux programmes et structures de gouvernance, les décideurs politiques peuvent obtenir une vision globale du système (OCDE, 2012a ; OCDE, 2006).

74. Le suivi aide les décideurs à établir les faits et éléments probants sur l'EAJE, par exemple si les enfants accèdent de manière équitable à des structures de qualité, et il peut contribuer à l'élaboration des politiques sur la base d'éléments concrets. Par ailleurs, il révèle les points forts et les points faibles du système d'EAJE, et indique si les buts et objectifs du gouvernement sont atteints. Les autorités centrales peuvent également considérer les résultats du suivi comme un moyen de responsabiliser davantage le système d'EAJE. Cet objectif peut être réalisé, par exemple, en rendant les résultats du suivi accessibles aux parties prenantes, parents et citoyens et en les informant sur le fonctionnement du système d'EAJE (OCDE, 2012a).

Exemples d'utilisations

75. Au Canada, Le Conseil sectoriel des ressources humaines des services de garde à l'enfance (CSRHSGE) a réalisé une enquête lui permettant de collecter des données sur les salaires, les conditions de

travail et les ressources humaines dans les centres d'éducation et d'accueil des jeunes enfants réglementés. Les résultats, qui ont été publiés dans un rapport en 2013, ont fourni aux décideurs et employeurs des données essentielles qui seront utilisées pour relever les défis que constituent les politiques régissant les effectifs dans l'EAJE, comme le recrutement et la fidélisation, la formation et le perfectionnement professionnel, les perspectives d'avancement et la satisfaction professionnelle (CSRHSGE, 2013).

76. La Norvège utilise également les données et informations sur la main-d'œuvre pour baser ses politiques sur des éléments probants. L'institut statistique national collecte des données sur les effectifs salariés du secteur de l'EAJE, les conditions de travail et l'offre de main-d'œuvre. En outre, des rapports annuels normalisés provenant de tous les jardins d'enfants donnent le nombre d'employés et leurs qualifications. Les informations recueillies permettent d'identifier les domaines à améliorer ou les difficultés rencontrées dans le secteur. L'étude de ces données a permis de constater l'existence d'un besoin de personnel plus qualifié et de repérer les régions qui rencontraient des difficultés de recrutement. Ces constats ont conduit le ministère de l'Éducation et de la Recherche à lancer un plan d'action général pour le recrutement d'enseignants dans le secteur préscolaire dans certaines régions (OCDE, 2012a).

77. Au Royaume-Uni, l'Ofsted (*Office for Standards in Education, Children's Services and Skills*) publie un rapport annuel qui présente les données issues des inspections et des visites réglementaires réalisées dans le cadre de ses compétences qui englobent par exemple la préscolarité et la petite enfance, les services d'éducation et de formation, les écoles, les universités et la formation des adultes, les services de protection sociale, et les administrations locales pour les enfants. Des informations sont collectées sur la prise en charge sociale, l'éducation et la formation offertes aux enfants, ce qui aboutit à une perspective nationale de ces services. Le rapport établit une vue d'ensemble de la qualité des prestations et des progrès et des expériences des enfants concernés, et le cas échéant, il effectue des comparaisons avec les conclusions des années précédentes. L'objectif de ce rapport est de donner une idée précise de la qualité des services de sorte que des décisions éclairées puissent être prises dans ce domaine, à la fois par ceux qui les utilisent et ceux qui les financent. Ces rapports sont par ailleurs publiés afin d'inciter les services à élever leurs exigences (Ofsted, 2011).

78. Aux États-Unis, il ressort d'une étude portant sur l'utilisation des résultats du suivi indique que les données sur l'EAJE collectées dans tout le pays sont principalement utilisées pour orienter le perfectionnement professionnel des enseignants (85 %), puis fournir une assistance technique (70 %), apporter des mesures correctives et des sanctions (67 %) et modifier la politique d'EAJE (59 %). Le recueil de données et le suivi sont essentiels pour l'élaboration de politiques fondées sur des données probantes, ce qui peut contribuer à accroître leur efficacité et leur efficience (Barnett *et al.*, 2012).

4.2.2 Les autorités locales

79. Les autorités locales exercent des responsabilités dans le domaine de l'EAJE dans de nombreux pays de l'OCDE, en particulier dans les pays dotés de systèmes d'EAJE décentralisés au niveau municipal ou du centre, par exemple dans les pays nordiques. Les responsables politiques locaux utilisent les données et informations issues du suivi pour prendre des décisions en connaissance de cause lorsqu'ils doivent trouver des solutions et des soutiens pour promouvoir des services de qualité dans leur juridiction. Évaluer la maturité scolaire des enfants, par exemple, peut permettre aux décideurs de documenter les tendances démographiques, de suivre les progrès des enfants dans le temps et de déterminer si les dépenses publiques dans l'EAJE peuvent apporter des améliorations (CCSSO, 2011).

Exemples d'utilisations

80. Dans le New Jersey (États-Unis), la qualité de l'environnement scolaire est mesurée sur la base d'observations structurées qui font appel à trois instruments : le premier mesure la qualité générale de

l'environnement scolaire en s'attachant plus particulièrement à la santé, à la sécurité et au matériel pédagogique proposé ; le deuxième évalue le matériel pédagogique général et spécialisé, les interventions et interactions pédagogiques connues pour améliorer les capacités d'expression orale et écrite ; et le troisième instrument permet d'obtenir des informations sur le matériel pédagogique et les interactions pédagogiques utilisés pour favoriser l'acquisition de tous types de compétences en mathématiques. Réunis, ces instruments d'évaluation critérielle permettent d'obtenir des informations faciles à comprendre et à exploiter pour améliorer les programmes au niveau de la classe, de la circonscription scolaire et de l'État (OCDE, 2012a).

81. Au Danemark, tous les établissements d'accueil de jour ont l'obligation légale d'évaluer leur programme pédagogique chaque année, et de préciser dans quelle mesure les méthodes appliquées et les activités ont atteint les résultats d'apprentissage fixés dans ces programmes. La loi exige alors des autorités locales qu'elles examinent les résultats du suivi et évaluent s'il est nécessaire d'agir pour garantir une qualité de service optimale.

82. En Norvège, le Gouverneur de comté inspecte les municipalités afin de s'assurer que l'EAJE est conforme à la Loi sur les jardins d'enfants. Les municipalités ont la responsabilité du développement et de la supervision des établissements aussi bien municipaux que privés et de veiller à ce qu'ils opèrent en concordance avec les buts fixés par le gouvernement national. Les résultats de ces inspections peuvent servir à attirer l'attention sur les domaines à améliorer et peuvent entraîner de réelles améliorations des prestations (OCDE, 2012a).

83. Une évaluation de la qualité des services de garde au Québec (Canada), basée sur l'Étude longitudinale du développement des enfants du Québec (ÉLDEQ), a soulevé de nombreuses questions relatives aux pratiques de garde d'enfants dans les différents types de structures au Québec. Les conclusions de l'évaluation ont été présentées au Comité des Affaires sociales de l'Assemblée nationale du Québec ainsi qu'à l'Association Québécoise des centres de la petite enfance, et ont engendré plusieurs initiatives régionales visant à améliorer la qualité des services (Japel, Tremblay et Côté, 2005).

84. Les administrations locales en Australie et à Vancouver (Canada) utilisent les résultats des évaluations du développement des enfants pour étayer les demandes de financement. Cartographier les résultats du développement des enfants par région permet de voir quelles régions obtiennent de bons résultats, et quelles autres doivent s'améliorer. Ces données sont utilisées par les administrations locales lorsqu'elles cherchent à obtenir des fonds (Early Years Institute, 2012).

4.2.3 Les structures d'EAJE

85. Les responsables des structures d'EAJE (directeurs, chefs d'établissement, administrateurs) peuvent utiliser les résultats du suivi à différents niveaux (national, local, structure, personnel) à de nombreuses fins : pour apporter des améliorations à leur structure d'EAJE, pour justifier les résultats et le développement des enfants, pour rendre les membres du personnel responsables de leurs performances, etc. Les études montrent que le contrôle de la qualité peut favoriser une meilleure qualité des programmes, comme le démontrent l'adoption de normes plus exigeantes et l'amélioration de l'environnement dans les structures d'EAJE (*Office of Child Development and Early Learning*, 2010 ; Rand, 2008).

Exemples d'utilisations

86. En République slovaque, les résultats des inspections sont utilisés par les structures d'EAJE pour améliorer la qualité des prestations. L'inspection scolaire nationale inspecte les classes maternelles, en mettant l'accent sur la qualité de l'enseignement et les résultats qui en découlent au niveau des enfants ; la qualité des services d'EAJE et leur gestion ; la coopération avec les parents et avec les autres acteurs du

secteur (établissements primaires, enseignants spécialisés, psychologues) ; les conditions de travail du personnel d'EAJE ; et les activités supplémentaires proposées par l'établissement. Selon les résultats des inspections, les classes de maternelle partagent des objectifs et des informations actualisés avec les parties prenantes concernées ; définissent des normes adaptées de nature à aider les chefs d'établissement à prendre des décisions ; coopèrent avec les organes consultatifs pour rechercher des solutions aux problèmes professionnels ; et coopèrent avec divers établissements d'enseignement afin d'améliorer le développement de l'enfant (OCDE, 2012a).

87. Les services d'EAJE aux États-Unis qui utilisent Head Start évaluent le développement de l'enfant et utilisent les résultats et les retours de ces évaluations pour améliorer leurs programmes. Les programmes Head Start doivent évaluer les enfants au moins trois fois par an conformément au *Head Start Child Development and Early Learning Framework*, qui fixe les progrès que les enfants doivent réaliser dans dix domaines allant de l'alphabétisation au développement physique. Chaque programme détermine comment évaluer les enfants, et utilise ensuite les retours d'informations provenant de cette évaluation afin d'améliorer le programme et de fixer des objectifs d'apprentissage précoce pour chaque enfant. Les procédés utilisés dans les programmes individuels peuvent comprendre des tests normalisés, des observations par les enseignants et des listes de contrôle du développement en accord avec le programme éducatif. Le gouvernement national réalise une inspection des programmes tous les trois ans afin de déterminer s'ils procèdent bien à une évaluation des résultats de l'enfant trois fois par an et s'ils utilisent ces données de manière appropriée pour fixer les objectifs d'apprentissage précoce. Les résultats de l'inspection influent sur le financement du programme : si l'analyse des données issues des trois évaluations annuelles de l'enfant n'est pas réalisée et qu'aucun objectif de scolarisation n'est fixé, le financement du programme n'est pas automatiquement renouvelé, et il entre en concurrence avec d'autres prestataires d'EAJE du secteur pour obtenir une nouvelle subvention. Les examinateurs fédéraux n'analysent pas les résultats de l'évaluation des enfants, et les résultats des évaluations ne sont pas transmis au gouvernement national (Réseau de l'OCDE sur l'éducation et l'accueil des jeunes enfants, 2012b).

88. L'Australie utilise aussi les résultats du suivi et des évaluations dans le but d'améliorer le niveau de qualité. En 2012, le pays a adopté une Norme nationale de qualité (NQS), qui est régie par les autorités chargées de la réglementation au niveau des États et des Territoires. Ce cadre réglementaire préconise aux professionnels d'évaluer régulièrement leurs pratiques, afin d'identifier leurs points forts et de repérer les domaines à améliorer. Ainsi, on attend des services qu'ils disposent d'un processus global de réflexion, d'auto-évaluation et d'appréciation, et il est recommandé qu'il soit conforme à la NQS afin de garantir que l'ensemble des normes et éléments mentionnés dans la NQS soient abordés. Ceci peut permettre aux services d'obtenir une vision claire des pratiques en vigueur et de la qualité de l'éducation et de l'accueil dont jouissent les enfants et les familles. En fonction de l'évaluation des résultats de la qualité, le service peut déterminer les domaines devant être améliorés et mettre en œuvre des mesures de remédiation (Réseau de l'OCDE sur l'éducation et l'accueil des jeunes enfants, 2011).⁸⁹ L'*Education Review Office* néo-zélandais publie des rapports nationaux d'évaluation, qui sont accessibles en ligne ; et certains rapports sont publiés sous forme de brochures et envoyés à tous les services de la petite enfance. Les retours d'informations indiquent que les conclusions de ces rapports sont utiles et peuvent servir à éclairer les pratiques, et de base pour les auto-évaluations des services de la petite enfance (Réseau de l'OCDE sur l'éducation et l'accueil des jeunes enfants, 2012b).

4.2.4 Le personnel d'EAJE

90. En utilisant les conclusions de diverses méthodes de suivi (à savoir, l'évaluation des performances du personnel, observations des enfants par le personnel, évaluations des enfants, enquêtes auprès des parents), les professionnels disposent d'outils qui leur permettent d'offrir aux enfants un soutien plus efficace et de meilleures opportunités d'apprentissage. Les professionnels de l'EAJE qui travaillent directement avec les enfants souhaitent généralement connaître l'évolution des apprentissages précoces et

du développement des enfants afin de prévoir des services et des pratiques de haute qualité et de déterminer leur efficacité. Il est toutefois essentiel que les membres du personnel reçoivent des formations leur permettant de saisir et d'interpréter les conclusions des pratiques de suivi, et il est crucial qu'ils soient conscients des précautions particulières qu'exige l'évaluation de jeunes enfants (Barnett et al., 2004).

Exemples d'utilisations

91. Dans la Fédération Wallonie-Bruxelles (Belgique), les enseignants évaluent les enfants quotidiennement afin de déterminer s'ils souffrent de retards ou ont des besoins spéciaux auxquels il faut répondre. L'enseignement préscolaire n'est pas obligatoire, les performances des enfants ne sont donc généralement pas évaluées d'un point de vue sommatif. Néanmoins, à la fin de la période préscolaire et avant le début de la scolarité obligatoire à six ans, plusieurs compétences cognitives et comportementales sont évaluées par l'enseignant et dans un centre psycho-médical. Les résultats sont utilisés pour détecter tout retard de développement et dans certains cas, ils peuvent conduire à diriger un enfant vers un autre type de structure si des troubles sont découverts (Réseau de l'OCDE sur l'éducation et l'accueil des jeunes enfants, 2012).

92. En Espagne, une évaluation de la qualité du Programme trilingue de stimulation précoce indique au personnel les points forts et faibles de ce programme d'enseignement précoce. Il a été constaté qu'il fallait évaluer les programmes de manière plus régulière, et qu'un protocole était indispensable à cet effet. En conséquence, un protocole d'évaluation des programmes a été élaboré et appliqué. Ce dernier, ainsi qu'une évaluation régulière de leurs programmes et l'identification des domaines à corriger, a permis aux éducateurs d'ajuster et d'améliorer leurs programmes au fil du temps (Rivas et Sobrino, 2011).

93. Dans le New Jersey (États-Unis), l'introduction d'une note relative à la qualité (parmi d'autres initiatives) dans le programme *Abbott Preschool* a permis aux praticiens et à l'équipe de direction de faire progresser leurs pratiques. Un exercice de notation peut mettre en valeur les points forts ainsi que les points faibles des pratiques et programmes, permettant ainsi au personnel de perfectionner leur organisation et leur enseignement (Frede *et al.*, 2007 ; Frede *et al.*, 2011).

4.2.5 Les parents

94. Une fois que les parents ont décidé de faire appel aux services d'EAJE, ils doivent choisir le type de service qui leur convient. La qualité des différents services est souvent un facteur important dont les parents tiennent compte lors du choix de la structure. Les considérations pratiques, comme les heures d'ouverture, les places disponibles, la flexibilité et la localisation sont également essentielles, en particulier pour les parents qui travaillent. De plus, trouver une structure qui corresponde à l'âge, aux besoins et aux capacités de leur enfant est essentiel pour les parents. Pour certains parents, les valeurs mises en avant par le prestataire sont primordiales, mais d'autres parents ne sont pas sensibles à cette considération (Barnett *et al.*, 2004).

95. Rendre les résultats du suivi accessibles au grand public, y compris les parents, est un moyen d'impliquer activement ces derniers dans la promotion de la qualité des centres d'EAJE. Les parents peuvent, à l'aide des données sur la qualité, sonder les faiblesses de la structure. Il peut en découler un ajustement de la prestation susceptible de conduire à une amélioration de la qualité des services d'EAJE. En outre, cela peut permettre aux parents de choisir une structure adaptée à leurs enfants. Lorsque l'enfant fréquente une structure d'EAJE, les informations concernant son développement peuvent et doivent être partagées avec les parents afin de les aider à comprendre ce que les enfants apprennent, et de quelle façon, et comment ils peuvent prolonger cet apprentissage à la maison (Barnett *et al.*, 2004 ; Rosenkvist, 2010).

Exemples d'utilisations

96. Le Système estonien d'information sur l'éducation offre au public l'opportunité d'examiner les indicateurs de performance des établissements préscolaires. On trouve sur leurs sites Web des informations sur les programmes préscolaires, notamment les indicateurs concernant le soutien apporté aux enfants ayant des besoins spécifiques, le nombre d'enseignants ayant les qualifications requises, le nombre moyen d'heures de formation continue dont peuvent profiter les enseignants, l'âge et le sexe des enseignants, le taux du renouvellement du personnel, et le taux d'encadrement. Ces données informent les parents et le grand public sur le niveau de qualité offert par un programme, et sont des outils permettant aux services préscolaires de suivre la progression de la qualité dans le temps (Réseau de l'OCDE sur l'éducation et l'accueil des jeunes enfants, 2012b).

97. Aux États-Unis, environ la moitié des États ont mis en place un système d'évaluation et d'amélioration de la qualité (*Quality Rating and Improvement System*, QRIS). Il s'agit de systèmes volontaires qui notent les prestataires de services de garde sur une échelle allant de 1 à 3 ou de 1 à 5 à l'aide d'étoiles ou d'un autre procédé attrayant pour l'utilisateur. L'État établit des normes de qualité pour chaque niveau dans le QRIS, et la notation est partagée avec le public, de sorte que les parents peuvent identifier le niveau de qualité pour lequel ils payent, et prendre des décisions en connaissance de cause quant à la structure adaptée à leur enfant (Réseau de l'OCDE sur l'éducation et l'accueil des jeunes enfants, 2012b).

4.2.6 Les chercheurs

98. L'accès à des informations sur les composantes des programmes d'EAJE et les résultats des enfants permet aux chercheurs d'aboutir à des conclusions plus claires quant à savoir qui sont les bénéficiaires et dans quelles conditions. Dans de nombreux pays de l'OCDE, la collecte et le suivi des données sont externalisés et confiés à des chercheurs indépendants, comme des universités, des centres de recherche subventionnés par l'État ou des entreprises de recherche du secteur privé. Ces chercheurs peuvent par la suite être chargés de partager leurs conclusions avec les responsables politiques, d'autres chercheurs, et le grand public. Ces résultats sont principalement partagés dans le but d'établir une base de connaissances, et d'utiliser les conclusions pour améliorer la qualité ou les résultats des enfants (Zaslow *et al.*, 2009).

Exemples d'utilisations

99. En Allemagne, le Consortium NUBBEK qui associe plusieurs instituts et chercheurs à titre individuel, a entrepris les tâches suivantes dans le cadre d'une étude : offrir des connaissances fondamentales, empiriques et pratiques fiables ; examiner scientifiquement la situation et les problèmes existants ou naissants ; et utiliser ces connaissances empiriques pour étendre les bases de la conception de bonnes pratiques pour l'éducation, l'accueil et le développement des jeunes enfants et pour apporter un meilleur soutien aux familles dans leur action parentale (OCDE, 2012a).

100. Aux Pays-Bas, le *Nederlands Consortium Kinderopvang Onderzoek* mène des recherches sur la qualité pédagogique des structures de garde des enfants (de la naissance à quatre ans). Les études sont commandées par le ministère des Affaires sociales et de l'Emploi, qui est en charge de l'accueil des enfants. Les travaux de recherche ont débuté en 2002 et sont entrepris tous les deux ans afin de proposer au ministère et au public un aperçu et une analyse tendancielle de la qualité dans les centres d'accueil néerlandais. Pour s'assurer que les résultats puissent être concrètement utilisés pour améliorer la qualité, un conseil constitué de parties prenantes impliquées dans l'accueil des jeunes enfants a été mis en place afin de fournir des retours d'informations au Consortium et au ministère en ce qui concerne les actions entreprises. Les études non seulement fournissent des informations sur le niveau de qualité de l'accueil,

mais également des données sur les aspects qualitatifs (site Web du NCKO, 2013). Aux États-Unis, l'Institut national de recherche sur l'éducation préscolaire (*National Institute of Early Education Research*) coopère avec les responsables publics au niveau des États et à l'échelon fédéral et avec d'autres organisations pour définir des stratégies de recherche et de communication afin de combler les lacunes des connaissances et de permettre une réelle application du savoir scientifique aux politiques de l'éducation des jeunes enfants (OCDE, 2012a).

101. En Scandinavie, le *Danish Clearinghouse of Educational Research* (Université d'Aarhus) effectue tous les ans une cartographie et une évaluation de la recherche scandinave dans les établissements dédiés à la petite enfance depuis 2006. L'objectif est de présenter et d'évaluer les publications de recherche sur les établissements accueillant des enfants âgés de 0 à 6 ans qui ont été réalisées en Suède, Norvège et au Danemark et (en partie) en Finlande. Une base de données ouverte accessible en ligne a été mise en place afin de mettre ces travaux à disposition de la communauté de l'EAJE dans le monde : http://www.nb-ecec.no/skandinavisk-forskning-pa-dagtilbudsomradet-en?set_language=en.

4.2.7 Les médias

102. Les conclusions des recherches sur l'EAJE peuvent être largement partagées et toujours plus rapidement, par le biais de nouveaux médias. Dans bon nombre de pays de l'OCDE, les journaux, les blogs, la télévision, la radio, etc. proposent une couverture médiatique de l'EAJE à propos de divers sujets comme l'incidence et les bénéfices de l'EAJE, les programmes qui fonctionnent et ceux jugés insuffisants, les investissements dans le secteur, les évolutions stratégiques et l'accès aux services d'EAJE. Les sources d'information vont des résultats du suivi au niveau national et local aux conclusions des recherches universitaires, et la couverture médiatique peut jouer un rôle clé dans la sensibilisation aux problèmes de l'EAJE ainsi que pour provoquer une réaction, comme une aide publique ou la mobilisation des parents.

5. DONNÉES RELATIVES AUX PRATIQUES DE SUIVI

103. La présente section dévoile les données sur l'incidence des différentes pratiques de suivi sur la qualité et les résultats ou le développement de l'enfant. En dépit du nombre peu élevé de recherches et d'études portant sur les effets du suivi dans l'EAJE, nous avons souhaité produire un panorama des conclusions pour chacun des quatre aspects du suivi : qualité du service ; qualité du personnel ; résultats/développement de l'enfant ; et mise en œuvre du programme éducatif. Les travaux décrits incluent des données qualitatives et quantitatives. En outre, des informations et connaissances plus détaillées sur les pratiques dans les pays et sur le contenu de ces pratiques et outils de suivi seront collectées dans une enquête mise en œuvre dans le cadre du nouveau projet. Les résultats de cette enquête seront présentés dans un rapport final sur le suivi de la qualité dans l'EAJE, et devraient fournir de nouvelles analyses sur les défis et les stratégies en matière de suivi des services d'accueil et d'éducation des jeunes enfants.

5.1 Suivi de la qualité des services

104. La recherche sur les effets du suivi de la qualité des services sur l'amélioration du niveau de la qualité voit le jour peu à peu, mais l'existence de constatations n'implique pas nécessairement que les chercheurs sont à même d'identifier l'impact du suivi proprement dit. Les publications soutiennent l'idée que le suivi et l'évaluation sont essentiels à des services d'EAJE de qualité. Cubey et Dalli (1996) indiquent que sans évaluation, il est impossible de garantir que les services atteignent leurs buts et objectifs. De nombreux pays contrôlent plus souvent la qualité des services dans les structures d'EAJE à l'aide d'outils d'évaluation externe (inspections, observations, enquêtes, questionnaires, échelles d'appréciation, listes de contrôle) qu'avec des outils d'évaluation interne (échelles d'appréciation, listes de contrôle, auto-évaluations, rapports d'évaluation, portefeuilles) (OCDE, 2012a). Des études ont été menées, principalement au Royaume-Uni et aux États-Unis, sur l'impact que certains outils de suivi ont eu sur la qualité des services d'EAJE, mais il est souvent complexe de distinguer et d'identifier l'incidence d'un seul outil ou d'une seule méthode.

105. Une étude réalisée par RAND Corporation (Zellman *et al.*, 2008) évalue la validité d'un système d'évaluation et d'amélioration de la qualité (*Quality Rating and Improvement System*, QRIS) en tant qu'outil permettant d'améliorer la qualité de l'accueil des enfants. Le QRIS évalué a été mis en place en 1999, était l'un des premiers de son genre et avait été créé par l'organisation à but non lucratif Qualistar Early Learning basée dans le Colorado (États-Unis). Le système d'évaluation inclut des éléments qui de l'avis général contribuent à un accueil de grande qualité : environnement scolaire, taux d'encadrement, formation et niveau d'étude du personnel et de la direction, accréditation et implication des parents. L'étude révèle que parmi les prestataires utilisant le QRIS, la qualité des services s'améliorait au fil du temps. Il est toutefois impossible d'attribuer sans équivoque ces progrès au QRIS : des améliorations peuvent par exemple découler du simple fait d'être contrôlé. Parmi les difficultés à mesurer l'effet de cette intervention particulière, on trouve l'autosélection des participants, l'absence d'un groupe témoin et le manque de données sur la mise en œuvre de l'intervention. L'étude relève l'importance de valider un outil comme le QRIS, en particulier par ce qu'il est parfois utilisé pour récompenser les services de qualité supérieure, avec comme éventuelle conséquence des subventions par enfant plus importantes. Tout *et al.* (2009) constatent qu'alors que les QRIS peuvent éventuellement servir de plateforme pour l'amélioration de la qualité, atteindre cet objectif exige une grande coordination entre les agences, les services et les systèmes de données.

106. L'étude d'un système d'évaluation de la qualité mis en œuvre dans l'Oklahoma (États-Unis) a montré que l'intervention a permis l'amélioration de la qualité des centres d'accueil individuels ainsi que la qualité globale des services d'accueil dans tout l'État (Norris, Dunn et Eckert, 2003). Toutefois, appliqué aux structures d'accueil des enfants en milieu familial, le système d'évaluation ne semblait pas accroître le niveau de qualité de ce type de service. L'intervention a simplement servi à attester que les structures d'accueil en milieu familial varient en termes de notations, validant ainsi la notion selon laquelle les critères de notation représentent différents niveaux de qualité (Norris et Dunn, 2004). Le système de notation comporte des critères de qualité qui dépassent les exigences relatives aux conditions d'agrément que les prestataires peuvent choisir de respecter afin d'obtenir des taux de remboursement plus élevés en échange des services fournis. Ces critères portent principalement sur la formation du personnel, la rémunération, les environnements d'apprentissage, l'implication des parents et l'évaluation des programmes. L'étude sur les centres d'accueil des enfants révèle que, du fait du système d'évaluation et du soutien financier accru pour les services les mieux notés, davantage de programmes accueillent des enfants aidés par le ministère des Services sociaux de l'État, et les notations de la qualité ont augmenté dans l'ensemble. L'étude relative à l'accueil des enfants en milieu familial indique que certains aspects des pratiques de ce mode de garde sont absents du système d'évaluation, et le défi consiste à trouver des critères avantageux qui peuvent être exploités et mis en œuvre à la fois par les responsables politiques et par les prestataires.

107. Au Royaume-Uni, l'Ofsted (*Office for Standards in Education, Children's Services and Skills*) a publié un rapport d'évaluation (Matthews et Sammons, 2004) sur l'impact des inspections réalisées sur 10 ans depuis la création de l'Ofsted en 1992 dans le but d'améliorer les services d'éducation et d'accueil. Ce rapport note que l'Ofsted n'a que peu d'emprise sur cet objectif, sauf en ce qui concerne les dispositions légales relatives à l'identification et au suivi des établissements scolaires et le contrôle réglementaire des services de garde des jeunes enfants. Les conclusions révèlent que les structures bien gérées, et celles qui sont sources de préoccupations sont les plus susceptibles d'être inspectées. Les autres affichent des niveaux d'amélioration disparates, mais, en l'absence d'un suivi externe ou d'un retour (prestige ou financements supplémentaires), ont tendance à ne pas pleinement profiter des résultats des inspections.

108. Un autre rapport de l'Ofsted (2011) qui présente des éléments issus des inspections et des visites réglementaires réalisées à partir de 2010-11 offre une vision plus détaillée du secteur de la petite enfance en développement, avec l'introduction en 2008 du cadre Early Years Foundation Stage (EYFS). L'EYFS est un cadre légal qui détermine les normes que tous les prestataires de services aux jeunes enfants doivent respecter pour garantir aux enfants un apprentissage efficace et un développement harmonieux, ainsi que de bonnes conditions sanitaires et de sécurité. Suite aux inspections réalisées en vertu des exigences de l'EYFS, la qualité des structures d'accueil des jeunes enfants a de toute évidence progressé. Par exemple, en 2008, un peu moins de deux tiers des services obtenaient le résultat « bon » ou supérieur, et 5 % se trouvaient dans la catégorie « inadapté », et en 2011, le résultat était « bon » ou supérieur pour près des trois quarts, et 3 % demeuraient dans la catégorie « inadapté ». Les prestataires qui ont quitté le secteur sont 10 fois plus susceptibles d'avoir été classés « inadapté » que ceux qui s'y sont maintenus. Le rapport suggère ainsi que les inspections menées en regard des exigences de l'EYFS ont contribué à une amélioration globale de la qualité des services.

109. Lee et Walsh (2004) soulignent que pour être valide et pertinente, l'évaluation des programmes d'EAJE doit être basée sur une connaissance approfondie des processus dynamiques du programme et des divers points de vue des parties prenantes sur la qualité. Lorsqu'on effectue un suivi des résultats, ou que ces résultats sont utilisés dans les processus de suivi, il est également important de suivre les moyens, car ce sont eux qui directement ou indirectement engendrent ces résultats. Ils nous disent que le fait d'accorder une grande valeur aux évaluations de l'efficacité des programmes axées sur les résultats et aux évaluations en vertu des normes en matière de contrôle de la qualité peut conduire à une diversification insuffisante des démarches de suivi et entraver la capacité à considérer la qualité des services sous des angles divers.

110. En outre, Matthews et Sammons (2004) montrent qu'alors que certains chercheurs et responsables politiques présument qu'il doit être possible d'établir un lien de causalité entre un outil de suivi, comme une inspection, et l'amélioration de la qualité d'un service, de telles perspectives sont sans doute trop simplistes. En dépit des données confirmant l'amélioration de la qualité, il est extrêmement difficile d'établir une causalité dans l'étude des processus sociaux et éducatifs. En raison d'interventions et d'initiatives parallèles, mais avec des fonctions différentes et des niveaux d'efficacité disparates, il est virtuellement impossible d'isoler l'effet d'un outil de suivi particulier : les améliorations découlent fort probablement de l'effet conjugué de nombreuses mesures visant à contrôler et renforcer la qualité des services. Toutefois, lorsque des éléments sur l'impact d'une intervention particulière issus de sources différentes pointent dans la même direction, il semble raisonnable de supposer qu'un lien général existe entre l'outil de suivi et sa capacité à stimuler l'amélioration de la qualité. Cela ne signifie pas que le suivi ne peut procurer aucun bénéfice car il permet l'analyse des points forts et faibles d'un service d'EAJE et peut, par ce biais, participer à l'amélioration.

111. Enfin, plusieurs études soulignent l'importance de l'engagement des familles dans l'EAJE et l'éducation, et certains affirment que cet aspect devrait être intégré aux systèmes de suivi de la qualité des services (Edwards *et al.*, 2008 ; Hidalgo, Epstein et Siu, 2002 ; Weiss *et al.*, 2008). Les études indiquent que l'implication des familles dans l'éducation des jeunes enfants a une grande influence sur l'apprentissage et le développement des enfants. Hidalgo, Epstein et Siu (2002) ont constaté que des activités favorisant l'implication des familles sont très importantes pour favoriser la réussite scolaire des enfants. Ceci a été établi pour des enfants d'origines sociales différentes, indépendamment du niveau d'instruction et de revenus des parents, de la culture familiale ou de la langue parlée à la maison. Une étude de cas en Espagne a par exemple démontré que les écoles maternelles qui obtiennent les meilleurs résultats en matière d'apprentissage et de développement pour tous les enfants sont celles qui non seulement établissent des interactions personnel/enfant de grande qualité, mais aussi une étroite coordination entre le personnel et le milieu familial de l'enfant et les services collectifs (Gattn Ojala et Soler, 2011).

5.2 Suivi de la qualité du personnel

112. Les études et ouvrages sur la question reconnaissent largement que la qualité des membres du personnel et leurs activités pédagogiques, interactions et connaissances ont un impact majeur sur le bien-être et le développement des enfants (Fukkink, 2011 ; OCDE, 2012a). Ils démontrent également qu'un suivi efficace du personnel est essentiel à l'amélioration continue des services d'EAJE. Les pays emploient une combinaison d'évaluations externes et internes afin de contrôler les performances des employés dans les jardins d'enfants/établissements préscolaires, les centres d'accueil et les crèches familiales. Parmi les outils communément utilisés pour les évaluations externes on compte les inspections, les enquêtes et les observations ; les auto-évaluations et les échelles d'appréciation concernent quant à elles les évaluations internes (OCDE, 2012a). Selon les chercheurs, pour dispenser des services de haut niveau et obtenir de bons résultats, le personnel doit impérativement posséder les qualités suivantes : bien maîtriser les notions de développement et d'apprentissage chez l'enfant, savoir se placer dans la perspective de l'enfant, savoir communiquer et adapter ses pratiques en fonction de l'âge des enfants, savoir faire preuve d'autorité et résoudre les problèmes, et savoir préparer des plans de cours ciblés (OCDE, 2012a). Toutefois aucun consensus clair ne ressort concernant les effets et les impacts du suivi de la qualité du personnel.

113. Même s'il est difficile de mesurer les impacts du suivi de la qualité du personnel, par exemple sur l'amélioration du niveau de la qualité des services, les performances du personnel et l'application du programme éducatif, ou les résultats/le développement des enfants, de plus en plus de travaux (principalement dans les pays anglo-saxons) commencent à explorer plus en profondeur ce sujet complexe. Ces études examinent le plus souvent les impacts d'outils de suivi particuliers (voir l'encadré 3.2) ou l'efficacité de certaines méthodes de suivi.

114. Plusieurs études indiquent que l'auto-évaluation des membres du personnel est un outil essentiel pour promouvoir l'évolution des praticiens, et forme le personnel à l'introspection. L'auto-évaluation peut mettre en lumière les aspects des pratiques qui se sont révélés particulièrement efficaces (Cubey et Dalli, 1996), et elle permet une prise de conscience accrue des activités et des processus pédagogiques utilisés (Sheridan, 2001). Des travaux de recherche en Italie ont révélé que la documentation et l'analyse systématiques des pratiques d'enseignement lors des auto-évaluations peuvent s'avérer être un outil utile pour favoriser de manière continue le professionnalisme des praticiens de l'éducation des jeunes enfants (Picchio *et al.*, 2012).

115. Une étude britannique a considéré l'efficacité des auto-évaluations en tant que méthode de suivi, d'évaluation et d'amélioration de la qualité de la prestation des services dans les structures d'accueil (Munton, Mooney et Rowland, 1997). Des questionnaires d'auto-évaluation ont été réalisés, conjuguant les avis de différents groupes d'acteurs et un examen approfondi des travaux de recherche sur l'accueil de jour ; ces documents se présentent dans un format adapté à une analyse de l'apprentissage par l'expérience reposant sur la théorie de l'apprentissage social. Les prestataires ont auto-évalué des aspects comme la gestion du comportement des enfants, le soutien apporté à l'apprentissage et l'établissement d'un environnement chaleureux et convivial. Les résultats de l'étude d'évaluation n'ont pas montré de différence sensible dans la qualité des services de garde entre les prestataires qui avaient utilisé les questionnaires d'auto-évaluation et ceux qui ne l'avaient pas fait, avec une petite exception entre le groupe témoin et les prestataires d'intervention concernant les interactions personnel-enfant et les compétences du personnel, à savoir la tonalité des interactions adulte-enfant, la discipline et la sensibilisation culturelle. Il est possible que la qualité des services fournis par les groupes d'intervention se soit améliorée sur le temps de l'évaluation mais de manières non évaluées par les mesures utilisées. De manière générale, les études arrivent à la conclusion qu'il est nécessaire de mieux saisir comment les prestataires mettent en œuvre les procédures d'évaluation et encouragent l'évolution des pratiques.

116. Dans le New Jersey (États-Unis), l'introduction d'un système de notation de la qualité a permis aux praticiens et aux responsables du Programme préscolaire Abbott d'améliorer leurs pratiques, et des effets statistiquement significatifs ont été observés sur les compétences de littératie (Frede *et al.*, 2007 ; Frede *et al.*, 2009). Afin d'évaluer et de mesurer les progrès du programme, le ministère de l'Éducation a constitué le Consortium ELIC (*Early Learning Improvement Consortium*) qui réunit les meilleurs universitaires travaillant sur l'éducation des jeunes enfants de l'État afin de collecter et de faire état des données sur les enfants et les classes. ELIC recrute et forme des observateurs afin qu'ils réalisent des observations dans des classes du programme Abbott sélectionnées au hasard. De telles données sont systématiquement collectées depuis l'année scolaire 1999-2000, et les résultats ont été régulièrement publiés depuis lors. La qualité de l'environnement scolaire s'est améliorée d'année en année, et à partir de 2004 les enfants entraient en maternelle avec des compétences en matière de langage et de lecture et d'écriture plus proches de la moyenne nationale que lors des années précédentes. Cette progression est en partie attribuée aux outils de notation utilisés lors des observations, qui ont fourni au personnel des indications quant aux pratiques d'enseignement qui devaient être améliorées, et donc une base à partir laquelle élaborer des objectifs.

117. La Communauté flamande de Belgique a mis en place dès 2004 un instrument d'auto-évaluation axé sur les processus destiné au personnel des structures d'accueil (PSIC, voir l'encadré 3.2). Des changements significatifs ont été observés dans les structures qui utilisent cet instrument. Les praticiens ont l'impression que l'usage de cet outil contribue à leur développement professionnel et au travail en équipe. Concernant leur démarche pédagogique, ils ont indiqué qu'ils avaient appris à tenir compte du point de vue de l'enfant et de ce fait, qu'ils avaient pu créer des conditions optimales de développement cognitif et socio-affectif (OCDE, 2006).

118. Pour ce qui est de l'utilisation des résultats des tests (pour les enfants assez âgés pour subir des tests), les chercheurs ne sont pas convaincus que de tels résultats sont suffisamment valides et fiables pour tirer des conclusions irréfutables sur la qualité des membres du personnel (Goe, 2007 ; Lockwood, Louis et McCaffrey, 2002 ; Waterman *et al.*, 2012 ; Zaslow, Calkins et Halle, 2000). Le fait que les enseignants et les personnes assurant la garde des enfants, ainsi que les interactions personnel-enfant, jouent un rôle dans les résultats et le développement de l'enfant n'indique pas nécessairement que les résultats de l'enfant sont le produit de l'enseignement et des activités du professionnel. Il n'y a pas que les membres du personnel qui ont un impact sur les résultats d'apprentissage, le milieu familial et des caractéristiques propres à l'environnement comme le bruit et les comportements perturbateurs des autres enfants en ont également. Enfin, l'incidence de l'enseignement du personnel ne se limite pas aux connaissances et aux compétences qui peuvent être évaluées par des tests, mais inclut également la transmission de compétences psychologiques et d'apprentissage tout au long de la vie (Barblett et Maloney, 2010 ; Isoré, 2009 ; Margo *et al.*, 2008).

119. Lorsque le suivi est lié au perfectionnement professionnel, il peut avoir des conséquences bénéfiques pour la performance du personnel et les résultats de l'enfant. Une évaluation de la qualité du personnel, impliquant 51 groupes d'enfants d'âge préscolaire dans tout les États-Unis, a mis en lumière des points faibles dans le traitement de certains sujets du programme éducatif, ce qui a entraîné un renforcement de la formation du personnel dans ces domaines précis. Les chercheurs ont constaté que le fait d'offrir une formation aux professionnels sur les éléments du programme qu'ils maîtrisent le moins et sur la façon d'enseigner ces éléments, permettait aux enfants d'obtenir de meilleurs résultats dans ces domaines (Odom *et al.*, 2010).

120. Une analyse aux États-Unis (Newark dans le New Jersey et Chicago dans l'Illinois) a établi que la gestion de la classe peut constituer un problème pour les enseignants préscolaires. En conséquence, une intervention a été conçue afin de former les enseignants préscolaires à la gestion du comportement des enfants et de favoriser un milieu d'apprentissage plus positif. Elle comprenait également un volet consultation au niveau de la classe, qui impliquait un consultant externe qui contrôlait le déroulement de l'intervention au moyen d'une observation de la classe. Les données recueillies par les consultants ont été utilisées pour fournir des retours d'information aux enseignants quant à la façon d'améliorer leurs pratiques. Il a été établi que cette intervention réduisait les problèmes de comportement des enfants et renforçait leurs compétences sociales et affectives, telles que mesurées par des progrès dans les démarches d'apprentissage et les fonctions exécutives des enfants. Aucun effet n'a cependant été constaté concernant l'acquisition des mathématiques ou le développement de la littératie (Morris *et al.*, 2013).

121. Comme on peut le lire dans *Petite enfance, grands défis III*, les pays utilisent un large éventail de méthodes pour contrôler les performances du personnel (inspections, échelles d'appréciation, listes de contrôle, enquêtes, auto-évaluations, observations), et ces procédés sont mis en œuvre par diverses parties prenantes (autorités nationales, régionales, locales, inspecteurs externes, équipe de direction et/ou personnel des structures d'EAJE, parents) (OCDE, 2012a). Cette situation explique les différences majeures observées dans la conception et l'application des démarches de suivi d'un pays à l'autre et aussi au sein d'un même pays, et ne permet pas d'établir de conclusions générales sur les effets ou impacts du suivi de la qualité du personnel. Même s'il existe un large consensus sur la nécessité de mettre en place un suivi performant du personnel pour améliorer les services d'EAJE, la question la plus complexe demeure sans doute celle de la conception et de la mise en œuvre des processus de suivi (voir le chapitre 6), car c'est ce qui semble avoir le plus d'incidence sur les performances du personnel.

5.3 Suivi des résultats/du développement de l'enfant

122. Les travaux de recherche dans l'enseignement primaire et secondaire ont démontré que lorsque les enseignants suivent le développement et les progrès des enfants, ces derniers apprennent davantage et la

prise de décision de l'enseignant s'améliore (Safer et Fleishman, 2005). La littérature souligne que l'évaluation du développement ou des résultats d'un enfant sont un élément essentiel du cycle de développement et d'enseignement/de garde (Barblett et Maloney, 2010). Les données sur les effets du suivi du développement de l'enfant dans les services d'EAJE sont plus rares, et portent sur différents impacts en fonction des objectifs et des pratiques de suivi.

123. Le fait qu'il n'existe que peu de données sur les effets et impacts du suivi du développement des enfants ne signifie pas que le suivi n'a pas, ou ne peut pas avoir, d'effets positifs sur le niveau de qualité, la performance du personnel, ou les résultats des enfants. La littérature souligne l'importance de surveiller le développement des jeunes enfants. Sans système de suivi, le personnel et les parents disposeraient de moins d'informations et de connaissances sur les compétences et les progrès des enfants. C'est pourquoi la disponibilité de telles informations peut améliorer les pratiques et interactions du personnel avec les enfants, et conduire à des adaptations du programme éducatif ou des normes afin de mieux répondre aux besoins des enfants. De nombreux pays de l'OCDE surveillent le développement ou les résultats des enfants grâce à l'utilisation de portefeuilles, d'échelles d'appréciation ou de listes de contrôle, et d'outils d'évaluation descriptive. Faire passer des tests aux enfants n'est pas très répandu dans les pays de l'OCDE (OCDE, 2012a).

124. La littérature indique qu'il existe des relations positives entre l'usage de pratiques de suivi non formelles comme l'observation, la compilation de documents par le biais de portefeuilles, ou les évaluations descriptives, et les résultats des enfants (Bagnato, 2005, Meisels *et al.*, 2003 ; Neisworth et Baganto, 2004 ; Grisham-Brown, 2008). Aux États-Unis, une étude a été menée pour examiner l'impact d'un modèle (axé sur les résultats) de suivi des résultats de l'enfant sur la qualité de l'environnement scolaire. Le mode d'action dans cette étude reposait sur l'utilisation des pratiques de suivi continu qui ont été menées dans le contexte naturel de l'enfant, ont fourni des informations utiles pour la progression de chaque enfant, et ont été définies dans le cadre du *Head Start Child Outcomes Framework*. Les enseignants participant à l'intervention et les classes pilotes ont mis en œuvre une approche (pratique) qui englobait l'utilisation d'un outil d'évaluation axé sur le programme éducatif, le développement de portefeuilles conformes au programme prescrit *Head Start Child Outcomes*, et l'intégration des informations issues de cette évaluation dans la planification pédagogique individuelle et de la classe. Ces classes ont fait des progrès significatifs dans certains aspects de la qualité de l'environnement scolaire (tels que mesurés par le questionnaire ELLCO – *Early Language and Literacy Classroom Observation*), alors que dans les classes témoins aucun changement n'a été observé (Hallam *et al.*, 2007).

125. Les résultats obtenus par l'utilisation de l'Indice de développement des jeunes enfants (EDI – *Early Development Index*, voir l'encadré 5) en Australie sont entre autres une sensibilisation accrue des collectivités à l'importance du développement des jeunes enfants et une meilleure collaboration entre les parties prenantes. Les professionnels ont déclaré que les résultats ont orienté leurs processus et pratiques dans les centres d'EAJE, et qu'ils sont mieux à même de répondre aux besoins des enfants. À Vancouver, les résultats de leurs propres EDI ont conduit à l'élaboration et à l'application de programmes de soutien destinés aux enfants et à leurs parents afin d'améliorer le développement des jeunes enfants. Des programmes d'éducation parentale et d'alphabétisation destinés aux familles ont été mis en place pour renforcer la littératie des jeunes enfants, et informer les parents sur ce qu'ils peuvent faire chez eux pour stimuler le développement de leurs enfants. En outre, des projets pour une meilleure évaluation des problèmes dentaires, de vue et d'audition ont été développés afin de détecter au plus vite d'éventuels besoins spécifiques (Early Years Institute, 2012).

Encadré 5.1. L'indice de développement des jeunes enfants (*Early Development Index, EDI*)

L'indice de développement des jeunes enfants est une mesure à l'échelle d'une population du développement et du bien-être des enfants, initialement utilisée dans l'Ontario au Canada. Comme le Canada, d'autres pays ont élaboré leur propre EDI en fonction de leurs besoins culturels et sociétaux. L'Australie a par exemple développé l'*Australian Early Development Index*.

L'indice consiste en une liste de contrôle portant sur le développement de l'enfant et renseignée par l'enseignant. Les données sont compilées au niveau d'un groupe (établissement, quartier, ville, etc.) afin d'offrir une mesure à l'échelle d'une population du développement des enfants. L'EDI n'est pas rapporté à l'échelle de l'enfant ou de la classe, et n'est pas utilisé comme outil de diagnostic pour les enfants à titre individuel, ou pour évaluer la maturité scolaire d'un enfant particulier. La liste de contrôle mesure cinq aspects majeurs du développement des jeunes enfants :

- la santé physique et le bien-être ;
- l'aptitude sociale ;
- la maturité affective ;
- le langage et les capacités cognitives (à caractère scolaire) ;
- les capacités de communication et les connaissances générales.

Les résultats permettent aux administrations, collectivités ou structures locales de savoir comment les enfants locaux se comportent par rapport aux autres enfants de leur communauté, ou du pays (si l'indice est mesuré dans tout le pays).

Sources : site Web de l'*Early Years Institute*, et site Web du Gouvernement australien (*Department of Education, Employment and Workplace Relations*)

126. Cependant, suivre le développement de l'enfant pour déterminer sa 'maturité scolaire', et éventuellement retarder ou refuser son entrée à l'école maternelle peut avoir des incidences néfastes sur le développement de ces jeunes enfants. Le maintien des enfants dans les services de garde les classe dans la catégorie 'en échec' dès le début de leur parcours scolaire. Aucune donnée ne confirme que ces pratiques accordent un avantage scolaire aux enfants : à la fin de l'école primaire, les enfants dont l'entrée a été retardée n'ont pas de meilleurs résultats que ceux qui sont entrés à l'âge prévu. Retarder l'entrée d'un enfant à l'école semble également représenter une menace pour son développement socio-affectif car il est ainsi privé des possibilités de développement cognitif que lui offrent les interactions avec des camarades du même âge. Il a également été constaté que ces enfants étaient plus souvent atteints de troubles du comportement (Bredenkamp et Copple, 1997 ; Byrd, Weitzman et Auinger, 1997 ; NAEYC, 2001 ; Shore, 1998).

127. Concernant les pratiques, outils et instruments permettant de suivre le développement de l'enfant, une unique initiative à un moment précis ne peut prédire de manière fiable le potentiel d'un enfant (CSSO, 2011). Comme la croissance est plus rapide dans la période allant de la naissance à l'âge de huit ans qu'à toute autre période du développement, il est difficile de saisir les compétences et aptitudes des enfants à un quelconque moment donné (Zaslow, Calkins et Halle, 2000). Le suivi des résultats des enfants doit reposer sur des sources d'information multiples et ne doit pas se baser sur le résultat d'un seul test ou sur une quelconque autre pratique ponctuelle (NAEYC, 2010). La plupart des recherches soulignent que la méthode idéale pour suivre les jeunes enfants fait appel à des observations authentiques et en milieu naturel qui sont menées de manière continue, par exemple au moyen de portefeuilles ou d'évaluations descriptives (CSSO, 2011 ; Meisels, 2007 ; NAEYC, 2010 ; Neisworth et Bagnato, 2004).

5.4 Suivi de la mise en œuvre du programme éducatif

128. Peu de recherches ont été menées sur les effets ou les impacts du suivi de la mise en œuvre du programme éducatif sur le niveau de qualité, la performance du personnel, le développement de l'enfant, ou l'amélioration de la mise en œuvre. Comme pour les trois autres points décrits ci-dessus, la littérature

souligne la pertinence d'évaluer les programmes et leur mise en œuvre. Un programme éducatif défini, et le suivi de sa mise en œuvre ainsi que des progrès de cette mise en œuvre, peuvent aider les responsables, dirigeants et employés des structures d'EAJE, ainsi que les décideurs politiques à renforcer la mise en œuvre du programme éducatif, ce qui peut résulter en une amélioration de la qualité du personnel, de meilleures interactions personnel-enfant et des activités et pratiques mieux adaptées (OCDE, 2012a ; Danmarks Evalueringsinstitut, 2012). Une évaluation du Plan cadre norvégien sur le contenu et les tâches en maternelle, initiée par le ministère de l'Éducation et de la Recherche, a démontré que la mise en œuvre du Plan varie en fonction des structures (Østrem *et al.*, 2009). De telles informations peuvent contribuer à mieux saisir les défis auxquels font face les structures en matière d'application, et à faire ressortir la nécessité d'améliorer les programmes, les formations ou d'autres aides à la mise en œuvre.

129. Peu de recherches sont disponibles à ce sujet concernant l'EAJE. Il est particulièrement difficile d'étudier les impacts du suivi d'un aspect de la qualité (dans ce cas précis la mise en œuvre du programme) et d'en tirer des conclusions sur le lien entre une pratique de suivi et la qualité ou les résultats des enfants. D'autres études portant sur l'importance d'effectuer un suivi du programme ainsi que ses avantages et inconvénients pour la qualité sont nécessaires pour dégager des conclusions rigoureuses sur ses impacts.

130. Lorsque les résultats du suivi de l'utilisation et de la mise en œuvre du programme sont utilisés par les praticiens pour mettre en place l'environnement d'apprentissage d'un enfant, la réussite de l'enfant au sein de la structure d'EAJE est renforcée, et la création d'un milieu d'apprentissage plus stimulant et dynamique est facilitée (Niemeyer et Scott-Little, 2001). Le suivi de la mise en œuvre du programme éducatif semble particulièrement bénéfique lorsqu'il est combiné à un soutien ou une formation à l'intention des professionnels. Les résultats du suivi de la mise en œuvre de la totalité d'un programme préscolaire ciblant les compétences socio-affectives, le langage et la littératie émergente, indiquent que la qualité de la mise en œuvre augmente dans le temps si le personnel bénéficie chaque semaine d'un accompagnement à ce sujet (Domitrovich *et al.*, 2010). Tout comme une meilleure application d'un ou de plusieurs thèmes du programme permet aux enfants d'obtenir de meilleurs résultats dans ce domaine, comme cela a été observé dans 51 établissements préscolaires aux États-Unis, où une meilleure mise en œuvre des programmes d'alphabétisation ont permis une amélioration significative des résultats en matière de littératie (Odom *et al.*, 2010).

131. Des travaux de recherche sur le suivi de la mise en œuvre du programme éducatif en troisième et quatrième année de primaire aux États-Unis ont permis de constater que lorsque le personnel suit la mise en œuvre du programme au moyen de listes de contrôle, de portefeuilles, et de retours d'informations provenant des parents et des enfants, l'enseignement s'améliore et l'apprentissage progresse. Le suivi a été réalisé au moyen d'une auto-analyse de l'application du programme, mais aussi en planifiant, examinant et analysant la mise en œuvre en concertation avec l'ensemble des collègues. Les parents et les enfants ont également pu apporter leurs commentaires sur les pratiques du personnel. Cette initiative a abouti à de meilleurs résultats en littératie, ainsi qu'en mathématiques, même si ces derniers effets sont peu significatifs (Meisels *et al.*, 2003).

6. ÉLABORATION ET MISE EN ŒUVRE

132. La présente section aborde plusieurs aspects importants relatifs à l'élaboration et à la mise en œuvre des systèmes et pratiques de suivi en se fondant sur la documentation disponible. Un éventail de données sur l'élaboration et la mise en œuvre apparaissant dans les travaux de recherche sont présentées ci-après. Dans la pratique, d'autres facteurs que ceux indiqués dans la littérature peuvent être cruciaux lors de la conception de systèmes et de pratiques de suivi, et lors de leur mise en place. Des informations directement issues des pays et concernant la conception et la mise en œuvre de systèmes, de pratiques et d'outils de suivi seront collectées lors de la prochaine phase du projet et présentées dans un rapport analytique.

Définir la qualité

133. La documentation disponible montre que pour effectuer un suivi de la qualité, un pays ou un programme doit d'abord définir ce qu'il entend par qualité. Toute mesure ou évaluation de la qualité dépend dans une large mesure de la définition retenue (Woodhead, 1998). Ces définitions de la qualité peuvent différer d'un pays à l'autre car il s'agit avant tout d'une notion fondée sur les valeurs et la culture. Toute définition de la qualité est par conséquent susceptible d'évoluer dans le temps, et définir cette notion est un processus permanent. La définition de la qualité peut ainsi devoir être révisée à un moment donné et ne doit pas être considérée comme un concept statique (Kamerman, 2001).

Aligner les objectifs et les pratiques

134. Les responsables politiques et les administrateurs des programmes doivent établir clairement les objectifs pour lesquels ils élaborent des systèmes de suivi et choisir les pratiques les plus appropriées à ces fins. La NAEYC (2010) a constaté que l'objectif du suivi, globalement, doit être de collecter des informations qui peuvent être utilisées pour améliorer les services et planifier les divers programmes, de façon à garantir que les enfants tirent profit de leurs premières expériences dans les structures d'EAJE. Les pratiques de suivi doivent être sélectionnées avec beaucoup de soin car lorsqu'une pratique de suivi conçue dans un but précis est utilisée à d'autres fins, sa validité et sa fiabilité de sont plus du tout garanties (Ackerman et Barnett, 2005 ; Meisels, 2007). Il est vraisemblable qu'une unique pratique de suivi de soit pas suffisamment fiable ou valide pour évaluer le niveau de qualité d'une structure, la qualité du personnel, le développement de l'enfant, ou la qualité de la mise en œuvre du programme éducatif. Il est particulièrement important de tenir compte de cette réserve lorsque des décisions cruciales sont en jeu (Meisels, 2007).

135. À titre d'exemple, Sheridan *et al.* (2009) constatent que les évaluations internes et externes peuvent donner des résultats différents en matière de qualité. Leur analyse de 38 établissements préscolaires en Suède démontre que lorsque ces établissements font l'objet d'une évaluation externe qui estime que la qualité est 'faible' ou 'bonne', les membres du personnel ont tendance à penser que la qualité de leur établissement est 'haute' (c'est-à-dire qu'ils surestiment leur propre qualité), alors que les professionnels travaillant dans des établissements où la qualité est 'haute' semblent sous-estimer leur qualité (Sheridan *et al.*, 2009). Ces travaux étayaient le point de vue selon lequel utiliser un seul outil de suivi n'aboutit pas nécessairement à des résultats de suivi fiables et valides. Par ailleurs, lorsque les enjeux sont importants, il est indispensable que les outils soient validés dans le contexte dans lequel ils sont utilisés, et non pas simplement traduits et adaptés d'un pays à l'autre sans études de validation.

136. En outre, il est essentiel d'harmoniser les pratiques de suivi qui sont utilisées aux différents niveaux de l'exécutif. Dans de nombreux pays, des pratiques de suivi distinctes sont utilisées aux différents niveaux d'administration (national, régional et municipal ou au niveau du centre). Lorsque ces pratiques ne sont pas harmonisées, des objectifs et des contenus de suivi distincts peuvent être en place. Des visions distinctes de ce qui doit être contrôlé et de ce qui constitue la qualité peuvent apparaître aux différents niveaux. L'harmonisation des pratiques et des objectifs au sein des différents niveaux peut assurer une conception commune des aspects à contrôler et conduire à ce que les différents évaluateurs aboutissent à un processus de suivi plus harmonieux.

Garantir la pertinence pratique

137. Le *National Institute of Child Health and Development* (2002) recommande que les pratiques de suivi présentent une pertinence pratique, c'est-à-dire qu'elles soient liées à des pratiques réelles, ou puissent l'être. Les résultats du suivi doivent mener à des connaissances « utilisables », et les décideurs politiques, les responsables ou le personnel devraient être capables de relier ces résultats à des activités pratiques aux fins de renforcer le système d'EAJE.

138. Un exemple souvent cité dans la littérature est le fait d'associer les outils et pratiques de suivi au programme éducatif. Cette initiative offre l'occasion d'élever le niveau de professionnalisme dans le domaine de l'éducation et de l'accueil des jeunes enfants. Lorsque le suivi est lié au contenu du programme éducatif, les résultats peuvent être utilisés de manière concrète : le personnel peut adapter l'enseignement afin de mieux se conformer au programme, ou ce dernier peut être révisé pour mieux répondre aux besoins et aux capacités du personnel et des enfants. Une évaluation du suivi conduite auprès des professionnels de l'EAJE soulignait également que les systèmes de suivi devaient établir un lien fort et utile avec le programme éducatif de façon à assurer la pertinence pratique du suivi (Horton et Bowman, 2002).

Impliquer les parties prenantes

139. Le développement des enfants dépend fortement de l'éventail des possibilités d'apprentissage et des aides au développement dont ils bénéficient. Ces opportunités se présentent chez eux et en communauté, et bien sûr dans les structures d'EAJE. La conception d'un système ou d'une pratique de suivi doit par conséquent aussi intégrer des informations concernant ces environnements. La littérature met particulièrement l'accent sur l'importance de l'implication des parents. Pour donner une image exacte et utile des connaissances et des compétences d'un enfant, un dispositif de suivi complet doit comprendre des informations provenant des structures d'EAJE que fréquente l'enfant, des parents, et d'autres informateurs de la collectivité comme les services sanitaires et sociaux avec lesquels l'enfant entre en contact au cours des premières années de son existence. Une telle collaboration offre également l'occasion d'établir des priorités et des objectifs communs d'apprentissage pour l'enfant en question. Plus ces acteurs sont intégrés au processus de suivi, plus les équipes de direction et le personnel ont la possibilité de prendre des décisions éclairées et d'adapter les pratiques et le programme aux besoins des enfants (Golan, Petersen et Spiker, 2008 ; National Association of School Psychologists, 2005).

140. L'implication des parties prenantes n'est pas uniquement utile au suivi du développement des enfants. L'engagement des acteurs concernés dans le suivi de la qualité des services ou du personnel, ou même de la mise en œuvre du programme, peut contribuer à une plus grande implication des parents dans l'EAJE et favoriser une meilleure compréhension du système dans son ensemble ou au niveau du service (OCDE, 2012a). En outre, cela offre aux parties prenantes un « sentiment d'appropriation », qui constitue une forme de reconnaissance et de valorisation de leurs opinions. Leurs interventions peuvent, comme dans le cas du suivi du développement de l'enfant, attirer l'attention sur des améliorations à apporter ou permettre une meilleure appréhension des attentes des parents et de la société vis-à-vis de l'EAJE. Cela

peut être à l'origine d'une plus grande adhésion et d'un meilleur soutien aux outils de suivi, comme l'a démontré une étude portant sur l'utilisation des QRIS dans cinq États des États-Unis (Oklahoma, Colorado, Caroline du Nord, Pennsylvanie, et Ohio). Le succès de la mise en œuvre a été attribué à l'adhésion des parties, au soutien politique, à la plus grande sensibilisation du public et à un financement adapté (Zellman et Perlman, 2008). Les parties prenantes ne sont cependant pas encore très souvent impliquées dans le suivi. Une évaluation des services d'EAJE en Nouvelle-Zélande a révélé que dans près de la moitié des services on observait un manque de participation substantielle des parents et de la communauté dans les pratiques de suivi (Education Review Office, 2007).

141. De plus, la participation des chercheurs au suivi peut contribuer au succès d'un outil de suivi. Des recherches dans l'Indiana (États-Unis) relatives à la conception et la mise en œuvre d'un système d'évaluation et d'amélioration de la qualité (QRIS) à l'échelle de l'État ont montré que des communications fréquentes entre les évaluateurs de l'outil (chercheurs) et les responsables de l'exécution du programme durant les quatre ans qu'a duré le projet d'évaluation ont permis un meilleur ajustement du programme, les évaluateurs pouvant apporter les adaptations nécessaires à l'outil et tirer des interprétations plus plausibles des résultats (Elicker *et al.*, 2013).

142. Les avis contradictoires quant à ce qui devrait être contrôlé, et comment, constituent le principal défi à relevé concernant l'implication des parties prenantes. Les décideurs, les chercheurs, les équipes de direction et les employés des EAJE peuvent ne pas être d'accord sur les aspects de la qualité nécessitant un suivi, sur sa fréquence, sa forme, et sur les enjeux qu'il représente. Les responsables politiques peuvent souhaiter imposer certaines pratiques de suivi, comme une inspection par des évaluateurs externes au moins tous les deux ans, alors que la direction et le personnel s'y opposent – en particulier lorsque des enjeux considérables sont liés à la mise en œuvre d'un système de suivi. Bien que l'objectif présumé du suivi soit une amélioration de la qualité, certaines critiques avancent que des résultats néfastes peuvent aussi être attendus car les inspections et autres formes d'évaluation sont susceptibles d'engendrer du stress au sein des équipes de direction et du personnel. En outre, les opposants au suivi estiment que les pratiques de suivi peuvent entraîner un resserrement du programme éducatif susceptible de mener à une dégradation globale des apprentissages et du développement (Faubert, 2009).

Former les évaluateurs à la mise en œuvre des pratiques de suivi

143. Les évaluateurs, ceux qui appliquent les pratiques de suivi, doivent être encadrés et formés à la mise en œuvre des pratiques et outils afin de garantir que les outils soient correctement assimilés et utilisés, et d'assurer que les pratiques permettent des jugements cohérents et objectifs (Waterman *et al.*, 2012). Les décideurs politiques, tout comme les équipes de direction et le personnel de l'EAJE doivent avoir les compétences adéquates pour utiliser les pratiques de suivi et les informations collectées, et mettre en pratique les résultats du suivi. Des données indiquent que les professionnels qui ont reçu une formation relative à la mise en œuvre des pratiques de suivi font moins d'erreurs et que leurs opinions influencent plus rarement les résultats du suivi (Hoyt et Kems, 1999 ; Raudenbush *et al.*, 2008). Par ailleurs, les formations relatives aux pratiques de suivi améliorent la qualité ainsi que la quantité des pratiques (Stuart *et al.*, 2008), et le personnel est plus à même d'utiliser l'évaluation en faveur de l'apprentissage et du développement, comme cela a été observé en Nouvelle-Zélande (Mitchell, 2008).

Pertinence pour le développement des pratiques de suivi du développement de l'enfant

144. La littérature souligne l'importance d'utiliser des outils qui sont appropriés au développement (Meisels et Atkins-Burnett, 2000 ; NICHD, 2002 ; Sattler, 1998). La pertinence pour le développement ne fait pas simplement référence au fait de veiller à ce que les pratiques soient adaptées au suivi du développement et des progrès à un âge spécifique, mais aussi au fait que ces dernières suivent de manière

adéquate les multiples domaines du fonctionnement de l'enfant et reconnaissent les besoins de l'enfant en matière de langage, de culture et d'apprentissage (Raver, 2002 ; Snow, 2007 ; Espinosa et López, 2007).

145. Tout d'abord, les pratiques et outils conçus pour suivre le développement des enfants doivent permettre de saisir les compétences, les aptitudes et les besoins d'apprentissage des enfants en fonction de leur âge. Comme les jeunes enfants ne sont généralement pas en capacité de passer des tests classiques sur papier, les pratiques de suivi doivent être adaptées soit pour pouvoir être utilisées par de jeunes enfants (si l'enfant doit être impliqué dans le suivi), soit pour refléter les domaines de développement essentiels pour les plus jeunes. À différents âges, les enfants acquièrent et disposent de différents niveaux de connaissances et de compétences, ce qui doit être pris en compte dans les pratiques de suivi (Waterman *et al.*, 2012).

146. Ensuite, le développement de l'enfant est une compilation de nombreuses compétences et capacités qui varient au sein d'une population d'enfants (Snow, 2007), et qui ne se limitent pas aux seules connaissances scolaires et compétences cognitives (Barblett et Maloney, 2010). Le bien-être physique et le développement moteur, le développement socio-affectif, et les démarches d'apprentissage sont des domaines essentiels du développement des jeunes enfants. En outre, les progrès des enfants dans ces domaines de développement sont à la fois indépendants et étroitement imbriqués. Le développement socio-affectif des jeunes enfants avant, pendant, et après la transition vers l'école primaire est symptomatique des progrès scolaires dans d'autres domaines. Malheureusement, de nombreuses pratiques de suivi du développement de l'enfant se concentrent essentiellement sur le langage, la littératie et les mathématiques (Raver, 2002).

147. En outre, les différences linguistiques et culturelles des enfants doivent être prises en compte dans les pratiques de suivi. Les systèmes de suivi doivent pouvoir saisir de tels aspects contextuels de l'apprentissage et du développement des jeunes enfants (Espinosa et López, 2007). En outre, les attentes concernant ce que les enfants doivent savoir ou être capables de faire diffèrent selon les régions ou pays. Le processus de suivi doit refléter les valeurs sociétales et les croyances en matière de développement de l'enfant (CSSO, 2011). Il est possible de rendre les processus et outils de suivi plus adaptés aux particularités culturelles au moyen d'une étroite coopération entre les centres d'EAJE et les membres des familles et de la collectivité ayant des origines culturelles et linguistiques différentes. Ce processus est également efficace pour renforcer les relations interculturelles (Olivier *et al.*, 2011).

Mise à l'essai d'un système avant sa mise en œuvre intégrale

148. Mener une phase pilote de mise en œuvre est une façon rentable de veiller à la viabilité et à la fiabilité d'une pratique ou d'un système de suivi avant son application intégrale. La phase pilote permet d'examiner le système ou la pratique et d'opérer les ajustements nécessaires au vu des éventuelles défaillances. Comme d'autres problèmes d'application sont susceptibles de survenir lorsque le système est intégralement mis en œuvre, ce qui pourrait miner sa crédibilité, les services et structures d'EAJE choisis pour la phase pilote doivent être sélectionnés avec grand soin (Isoré, 2009).

Diffusion des résultats du suivi

149. La diffusion et le partage des résultats non seulement avec le centre, l'équipe de direction, ou le personnel concerné, mais aussi avec les parents et le grand public peuvent impliquer des considérations politiques et éthiques (Visscher *et al.*, 2000). Publier les résultats du suivi sur la qualité peut entraîner des effets d'étiquetage, impliquant que des centres, des professionnels, ou des enfants dont les résultats de suivi sont défavorables sont étiquetés comme 'mauvais'. Les partisans de la mise à disposition du public des résultats du suivi de la qualité soutiennent que cela permet aux parents de prendre des décisions éclairées quant à la structure qui accueillera leur enfant (Faubert, 2009).

150. Il est important d'étudier avec soin la façon dont les résultats de suivi sont partagés avec le public, en s'appuyant sur l'objectif qui sous-tend la mise à disposition de ces documents. La publication des résultats diffèrent souvent selon que les résultats du suivi concernent la qualité ou le développement et les résultats des enfants. Dans la plupart des pays de l'OCDE, les résultats du suivi du développement de l'enfant ne sont pas rendus publics, alors que les rapports de suivi et d'évaluation des centres peuvent être publiés en ligne sur le site Web de l'administration nationale, régionale ou locale.

7. CONCLUSION

151. Le présent document a examiné les systèmes et pratiques de suivi de la qualité des services, de la qualité du personnel, du développement et des résultats de l'enfant, et de la mise en œuvre du programme éducatif. Il propose un panorama des pratiques les plus courantes permettant de suivre ces aspects de la qualité, explique les objectifs des systèmes et pratiques de suivi, énumère qui sont les utilisateurs de ces pratiques et de leurs résultats, et intègre des exemples nationaux. Les conclusions des recherches menées sur les effets ou les impacts des différents outils et pratiques de suivi ont été résumées, et les implications en matière de conception et de mise en œuvre du suivi sont dévoilées.

152. Le rapport révèle que des outils de suivi différents sont utilisés, et que ces outils diffèrent en fonction des buts et objectifs du suivi. Le suivi peut être un outil performant pour obliger les centres d'EAJE, les équipes de direction et le personnel à rendre des comptes sur leurs performances, et peut favoriser l'amélioration des normes de qualité, des pratiques et du comportement du personnel, et du programme éducatif. De plus, le suivi peut être utile pour identifier les besoins des enfants et des professionnels, ainsi que les points forts et faibles d'un système d'EAJE.

153. Alors que les études publiées soutiennent l'idée que le suivi et l'évaluation sont essentiels à des services d'EAJE de qualité, les recherches sur les effets du suivi sur la qualité ou le développement de l'enfant ne font que peu à peu leur apparition. Les travaux actuellement disponibles soulignent les bénéfices issus du suivi, comme l'amélioration des pratiques du personnel et de la mise en œuvre du programme, mais l'existence de ces constatations n'implique pas nécessairement que les chercheurs ont la possibilité d'identifier l'impact du suivi en soi. Il est bien souvent complexe de séparer et d'identifier l'incidence d'un unique outil, pratique ou méthode, et des travaux complémentaires sur les incidences du suivi sont nécessaires.

154. L'enjeu pour les décideurs politiques est de trouver la bonne formule en matière de conception et de mise en œuvre. Indépendamment de la façon dont les systèmes de suivi sont organisés, les outils et pratiques de suivi doivent être fiables, valides et justes. On peut conclure, sur la base des travaux étudiés, qu'une unique pratique de suivi n'est bien souvent pas suffisante pour établir des conclusions, par exemple sur le niveau de qualité d'un service ou le développement des enfants. Les objectifs et pratiques de suivi doivent être harmonisés et sélectionnés avec soin. En outre, veiller à ce que l'outil de suivi présente une réelle pertinence pratique, à ce que les différents acteurs soient impliqués dans le système de suivi et à ce que le personnel soit correctement formé à l'application des pratiques constituent des considérations cruciales pour le développement et la mise en place des systèmes de suivi. Il convient d'étudier avec soin la question de l'utilisation d'une phase pilote avant une mise en œuvre intégrale, ainsi que celle de la diffusion des résultats du suivi auprès des parties prenantes et du grand public.

155. Du fait de l'augmentation des investissements publics et privés dans l'EAJE, et de la hausse des taux de fréquentation, de nombreux pays de l'OCDE accordent de plus en plus d'importance au suivi. Cette situation renforce la nécessité d'obtenir des connaissances sur la façon dont les pays organisent, conçoivent et mettent en œuvre leurs systèmes de suivi, de mener une analyse approfondie des problèmes rencontrés dans ces démarches, et des stratégies élaborées pour y remédier. L'enquête pour le projet de la Division Petite enfance et Établissements scolaires de l'OCDE, *Examen par l'OCDE des politiques et des méthodes de suivi et d'évaluation de la qualité de l'apprentissage et du développement des jeunes enfants*, va collecter des informations à ce propos, et va contribuer à la base de connaissances sur les pratiques de suivi des pays. Par ailleurs, il semble indispensable que d'autres recherches soient menées sur les avantages et les inconvénients des pratiques de suivi, et sur leur impact sur le développement de l'enfant et les performances du personnel.

BIBLIOGRAPHIE

Adams, J. E. et M. Kirst (1999), « New Demands for Educational Accountability: Striving for Results in an Era of Excellence », in Murphy, J. et K.S. Louis (dir. pub.), *Handbook of Research in Educational Administration*, Jossey-Bass, San Francisco, CA.

Ackerman, D.J. et W.S. Barnett (2005), *Prepared for kindergarten: What does "readiness" mean?*, National Institute for Early Education Research, New Brunswick, NJ.

Allen, S.F. (2007), « Assessing the Development of Young Children in Child Care: A Survey of Formal Assessment Practices in One State », *Early Childhood Education Journal*, Vol. 34, n° 6, pp 455- 465.

Australian Government – Department of Education, Employment and Workplace Relations website on Australian Early Development Index: <http://deewr.gov.au/australian-early-development-index>, consulté le 7 mars 2013.

Bagnato, S. (2005), « The authentic alternative for assessment in early intervention: An emerging evidence-based practice », *Journal of Early Intervention*, Vol. 28, n° 1, pp 17–22.

Barblett, L. et C. Maloney (2010), « Complexities of Assessing Social and Emotional Competence and Wellbeing in Young Children », *Australasian Journal of Early Childhood*, Vol. 35, n° 2, pp 13-18.

Barnett, W.S., M.E. Carolan, J. Fitzgerald et J.H. Squires (2012), *The state of preschool 2012: State preschool yearbook*, National Institute for Early Education Research, New Brunswick, New Jersey.

Barnett W. S., D. J. Epstein, M. E. Carolan, J. Fitzgerald, D. J. Ackerman et A. H. Friedman (2010), *The state of preschool 2010: State preschool yearbook*, National Institute for Early Education Research, New Brunswick, NJ.

Bertram, A.D. et C. Pascal (1997), « A Conceptual Framework for Evaluating Effectiveness in Early Childhood Education », in M. Karlsson Lohmander (dir. pub.), *Researching Early Childhood*, Vol. 3, Göteborg, Suède, Université de Göteborg, pp 125-150.

Center for Advanced Study of Teaching and Learning (2011), *Measuring and Improving Teacher-Student Interactions in PK-12 Settings to Enhance Students' Learning*, Charlottesville, VA.

Child Care Human Resources Sector Council (CCHRSC) (2013), *You bet we still care. A Survey of Centre-Based Early Childhood Education and Care in Canada - highlights report*, Child Care Human Resources Sector Council, Ottawa, Ontario.

Council of Chief State School Officers (CCSSO) (2011), « Moving Forward With Kindergarten Readiness Assessment Efforts: A Position Paper of the Early Childhood Education State Collaboration on Assessment and Student Standards », Washington, DC.

Cubey, P. et C. Dalli (1996), *Quality Evaluation of Early Childhood Education Programmes*, Occasional Paper n° 1, Institute for Early Childhood Studies, Wellington.

Dahlberg, G. et P. Moss (2005), *Ethics and Politics in Early Childhood Education*, RoutledgeFalmer, Londres et New York.

Danmarks Evalueringsinstitut (2012), *Læreplaner i praksis. Daginstitutionernes arbejde med pædagogiske læreplaner*, Danmarks Evalueringsinstitut, Danemark.

Domitrovich, C.E., S. D. Gest, D. Jones, S. Gill et R. M. Sanford DeRousie (2010), « Implementation quality: Lessons learned in the context of the Head Start REDI trial », *Early Childhood Research Quarterly*, Vol. 28, n° 3, pp 284-298.

Drange, N. et K. Telle (2011), *Gratis kjernetid i barnehage: Effekt på skolekarakterene til barn fra innvandrerfamilier*, Institut de la Statistique de Norvège.

Drouin, C., N. Bigras, C. Fournier, H. Desrosiers et S. Bernard (2004), *Grandir en qualité 2003: Enquête québécoise sur la qualité des services de garde éducatifs*, Institut de la Statistique du Québec, Québec.

Early Years Institute website: <http://www.eyi.org/> consulté le 7 mars 2013.

Early Years Institute (2012), *The Early Development Instrument (EDI). A Population-Based Measure of Children's Early Development*, PowerPoint Presentation on approach of EDI and its outcomes.

Education Review Office (ERO) (2007), *The Quality of Assessment in Early Childhood Education*, ERO, Wellington, Nouvelle-Zélande.

Edwards, C.P., S.M. Sheridan et L. Knoche (2008), *Parent engagement and school readiness: parent-child relationships in early learning*, Nebraska Center for Research on Children, Youth, Families and Schools, Université du Nebraska, Nebraska.

Elicker, J., K.M. Ruprecht, C. Langill, J. Lewsader, T. Anderson et M. Brizzi (2013), « Indiana Paths to QUALITY™: Collaborative Evaluation of a New Child Care Quality Rating and Improvement System », *Early Education and Development*, Vol. 24, n° 1, pp. 42-62.

Espinosa, L.M. et M.L. López (2007), *Assessment Considerations for Young English Language Learners Across Different Levels of Accountability*, document préparé pour le National Early Childhood Accountability Task Force, Los Angeles, CA.

Faubert, V. (2009), *School Evaluation: Current Practices in OECD Countries and a Literature Review*, document de travail de l'OCDE sur l'éducation n° 42, Paris.

Firestone, W. (2002), « Educational Accountability », *Encyclopedia of Education*.

Frede, E., W. S. Barnett, K. Jung, C. E. Lamy et A. Figueras (2007), *The Abbott Preschool Program Longitudinal Effects Study (APPLES)*, Interim Report, National Institute for Early Education Research, New Brunswick, NJ.

Frede, E., K. Jung, W. S. Barnett et A. Figueras (2009), *The APPLES Blossom: Abbott Preschool Program Longitudinal Effects Study (APPLES) – Preliminary Results through 2nd Grade*, Interim Report, National Institute for Early Education Research, New Brunswick, NJ.

Frede, E. C., W. S. Gilliam et L. J. Schweinhart (2011), « Assessing Accountability and Ensuring Continuous Program Improvement: Why, How and Who » in E. Zigler, W. Gilliam et W. S. Barnett (dir. pub.), *The pre-K debates: Current Controversies & Issues*. Baltimore, MD: Brookes Publishing.

Fukkink, R. (2011), « Prettiger in een goed pedagogisch klimaat », *Management Kinderopvang*, Vol. 11, n° 4, pp. 12-14.

Gatt, S., M. Ojala et M. Soler (2011), « Promoting social inclusion counting with everyone: Learning Communities and INCLUD-ED », *International Studies in Sociology of Education*, Vol. 21, n° 1, pp. 33-47.

Goe, L. (2007), *The link between teacher quality and student outcomes: A research synthesis*, National Comprehensive Center for Teacher Quality, Washington DC.

Golan, S., D. Petersen, et D. Spiker (2008), *Kindergarten Assessment Process Planning Report*, Washington State Department of Early Learning, Lacey, Washington.

Grisham-Brown, J. (2008), « Best practices in implementing standards in early childhood education », in A. Thomas & J. Grimes (dir. pub.), *Best practices in school psychology V*, National Association of School Psychologists, Washington DC.

Gulbrandsen, L. et E. Eliassen (2013), *Kvalitet i barnehager: rapport fra en undersøkelse av strukturell kvalitet høsten 2012*, NOVA [Norwegian Social Research], Oslo, Norvège.

Hallam, R., J. Grisham-Brown, X. Gao et R. Brookshire (2007), « Effects of Outcomes-Driven Authentic Assessment on Classroom Quality », *Early Childhood Research & Practice*, Vol. 9, n° 2.

Harlen, W. (2007), « Criteria for Evaluating Systems for Student Assessment », *Studies in Educational Evaluation*, Vol. 33, n° 1, pp. 15-28.

Hauser-Cram, P., M.E. Warfield, C.C. Upshur et T.S. Weisner (2000), « An expanded view of program evaluation in early childhood intervention », in J. P. Shonkoff et S. J. Meisels (Eds.), *Handbook of early childhood intervention*, Cambridge University Press, New York.

Hidalgo, N.M., J.K. Epstein et S. Siu (2002), « Research on families, schools, and communities. A multicultural perspective », in Banks J. A. et C.A. Banks (Eds.), *Handbook of multicultural education*, Macmillan, New York.

Horton, C. et B.T. Bowman (2002), *Child assessment at the pre-primary level: Expert opinion and state trends*, Erikson Institute for Advanced Study in Child Development, Chicago, IL.

Hoyt, W. T. et M.D. Kems (1999), « Magnitude and moderators of bias in observer ratings: A meta-analysis », *Psychological Methods*, Vol. 4, pp. 403-424.

Isoré, M. (2009), *Teacher Evaluation: Current Practices in OECD Countries and a Literature Review*, document de travail de l'OCDE sur l'éducation n° 23, Paris.

Japel, C., R.E. Tremblay et S. Côté (2005). « Quality Counts! Assessing the Quality of Daycare Services Based on the Québec Longitudinal Study of Child Development », *IRPP Choices*, Vol. 11, n° 5.

Kamerman, S. B. (Ed.). (2001), *Early childhood education and care: International perspectives*, Columbia University, ICFP, New York.

Katz, L. G. et S.C. Chard, (1996), *The contribution of documentation to the quality of early childhood education*, ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education, Champaign, Illinois.

Kohnstamm Instituut (2012), *Pre-COOL cohortonderzoek. Technisch rapport tweejarigcohort, eerste meting 2010 – 2011*, Kohnstamm Instituut, Amsterdam.

Lee, J.-H. et D. J. Walsh (2004), « Quality in Early Childhood Programs: Reflections from Program Evaluation Practices », *American Journal of Evaluation*, Vol. 2, pp. 351-373.

Levitt, R., B. Janta and K. Wegrich (2008), *Accountability of Teachers: A Literature Review*, Rand Cooperation, Santa Monica, CA.

Litjens, I. et M. Taguma (2010), *Examen révisé de la documentation publiée en vue de la 7ème réunion du réseau sur l'accueil et l'éducation des jeunes enfants*, OCDE, Paris.

Lockwood, J., T. Louis, T. et D. McCaffrey (2002), « Uncertainty in rank estimation: Implications for value-added modelling accountability systems », *Journal of Educational and Behavioral Statistics*, Vol. 27, n° 3, pp 255-270.

Margo J., M. Benton, K. Withers et S. Sodha (2008), *Those who can?*, Institute for Public Policy Research, Londres.

Matthews, P. et P. Sammons (2004), *Improvement Through Inspection: An evaluation of the impact of Ofsted's work*, Office for Standards in Education, Londres.

McDonnell, L.M. et C. Choisser (1997), « Testing and Teaching: Local Implementation of New State Assessments », *CSE Technical Report 442*, Center for Evaluation, Standards, and Student Testing, Los Angeles, CA.

Meisels, S. J. et S. Atkins-Burnett (2000), « The elements of early childhood assessment », in J. P. Shonkoff et S. J. Meisels (Eds.), *Handbook of early childhood intervention*, Cambridge University Press, New York.

Meisels, S. J., S. Atkins-Burnett, Y. Xue, D.D. Bickel et S. Son, (2003), « Creating a system of accountability: The impact of instructional assessment on elementary children's achievement test scores », *Education Policy Analysis Archives*, Vol. 11, n° 9, pp 1–18.

Meisels, S.J. (2007), « Accountability in Early Childhood: No Easy Answers », in R.C. Pianta, M.J. Cox, K.L.Snow (dir. pub.), *School Readiness and the Transition to Kindergarten in the Era of Accountability*, Paul H. Brookes Publishing Co., Baltimore, Maryland.

Ministry of Education of Chile (Ministerio de Educación), Site Internet, consulté le 7 mai 2013 à l'adresse : <http://www.evaluacioninicia.cl/>

Mitchell, L. et K. Brooking (2007), *First NZCER national survey of early childhood education services*, New Zealand Council for Educational Research, Wellington.

Mitchell, L. (2008), *Assessment practices and aspects of curriculum in early childhood education. Results of the 2007 NZCER national survey for ECE services*, New Zealand Council for Educational Research, Wellington, New Zealand.

Morris, P., C.M. Lloyd, M. Millenky, N. Leacock, C.C. Raver et M. Bangser (2013), *Using Classroom Management to Improve Preschoolers' Social and Emotional Skills. Final impact and implementation findings from the foundations of learning demonstration in Newark and Chicago*, MDRC, New York.

Morris, A. (2011), *Student Standardised Testing: Current Practices in OECD Countries and a Literature Review*, document de travail de l'OCDE sur l'éducation n° 65, Paris.

Munté, A., O. Serradell and T. Sordé (2011), « From research to policy: Roma participation through communicative organization », *Qualitative Inquiry*, Vol. 17, n° 3, pp. 256-266.

Munton, A. G., A. Mooney et L. Rowland (1997), « Quality in Group and Family Day Care Provision: Evaluating Self-Assessment as an Agent of Change », *European Early Childhood Education Research Journal*, Vol. 5, n° 1, pp. 59-75.

National Association for the Education of Young Children (NAEYC) (2010), *Quality Rating and Improvement Systems (QRIS) Toolkit*, NAEYC, Washington, DC.

National Association of School Psychologists (2005), *Position statement on early childhood assessment*, NASP, Bethesda, MD.

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*, document de travail n° 97-36, Washington DC.

National Institute of Child Health and Human Development (NICHD) (2002). *Early childhood education and school readiness: Conceptual models, constructs, and measures*, Workshop Summary, Washington, DC.

Nederlands Consortium Kinderopvang Onderzoek (NCKO) website, consulté le 10 mai 2013 à l'adresse : <http://www.kinderopvangonderzoek.nl/drupal/>

Neisworth, J. et S.J. Bagnato (2004), « The mismeasure of young children: The authentic assessment alternative », *Infants and Young Children*, n° 17, pp 198–212.

Niemeyer, J. et C. Scott-Little (2001), *Assessing Kindergarten children: A compendium of assessment instruments*, SERVE, Tallahassee, Floride.

Norris, D. J. et L. Dunn (2004), « *Reaching for the Stars* » *Family Child Care Home Validation Study Final Report*, Early Childhood Collaborative of Oklahoma.

Norris, D. J., L. Dunn et L. Eckert (2003), « *Reaching for the Stars* » *Center Validation Study Final Report*, Early Childhood Collaborative of Oklahoma.

OCDE (2001), *Petite enfance, grands défis : Éducation et structures d'accueil*, Éditions OCDE. doi : 10.1787/9789264192826-fr

OCDE (2005), *L'évaluation formative : Pour un meilleur apprentissage dans les classes secondaires*, Éditions OCDE. doi : 10.1787/9789264007420-fr.

OCDE (2006), *Petite enfance, grands défis II : Éducation et structures d'accueil*, Éditions OCDE. doi : 10.1787/9789264035485-fr.

OCDE (2012a), *Petite enfance, grands défis III : Boîte à outils pour une éducation et des structures d'accueil de qualité*, Éditions OCDE. doi : 10.1787/9789264167025-fr

OCDE (2012b), *Regards sur l'éducation 2012 : Les indicateurs de l'OCDE*, Éditions OCDE. doi : 10.1787/eag-2012-fr.

OCDE Réseau sur l'accueil et l'éducation des jeunes enfants (2011), « Les services d'EAJE : Enquête concernant la boîte à outils et le portail », OCDE, Paris.

OCDE Réseau sur l'accueil et l'éducation des jeunes enfants (2012a), *Projet d'ordre du jour de la 12^{ème} réunion du réseau de l'OCDE sur l'éducation et l'accueil des jeunes enfants : la qualité du personnel*. Document de référence pour la 12^e réunion du Réseau EAJE, OCDE, Paris.

OCDE Réseau sur l'accueil et l'éducation des jeunes enfants (2012b), *Draft Position Paper of the Thematic Working Group on Monitoring Quality*, Document de référence pour la 12^e réunion du Réseau EAJE, OCDE, Paris.

Odom, S. L., K. Fleming, K. Diamond, J. Lieber, M. Hanson, G. Butera, E. Horn, S. Palmer et J. Marquis (2010), « Examining different forms of implementation and in early childhood curriculum research », *Early Childhood Research Quarterly*, Vol. 25, n° 3, pp. 314-328.

Office of Child Development and Early Learning (2010), « Keystone Stars: Reaching Higher for Quality Early Education », *Program Report*, Department of Public Welfare, Pennsylvania.

Ofsted (Office for Standards in Education, Children's Services and Skills) (2011), *The Annual Report of Her Majesty's Chief Inspector of Education Children's Services and Skills 2010/11*, Ofsted, Londres.

Oliver, E., L. de Botton, M. Soler et B. Merril (2011), « Cultural intelligence to overcome educational exclusion », *Qualitative Inquiry*, Vol. 17, n° 3, pp. 267-276.

Østrem, S., H. Bjar, L. Føsker Rønning, H. Hogsnes Dehnæs, T. Jansen Thorsby, S. Nordtømme, S., et K. Tholin Rydjord (2009), *Alle teller mer. En evaluering av hvordan Rammepplan for barnehagens innhold og oppgaver blir innført, brukt og erfart*, Høgskolen i Vestfold 1/2009 [Vestfold University College], Tønsberg, Norvège.

Peterson, K., C. Wahlquist, J. Esparza Brown et S. Mukhopadhyay (2003), « Parents Surveys for Teacher Evaluation », *Journal of Personnel Evaluation in Education*, Vol. 17, n° 4, pp 317-330.

Philips, D., D. Mekos, S. Scarr, K. McCartney et M. Abbott-Shim (2000), Within and Beyond the Classroom Door: Assessing Quality in Child Care Centers, *Early Childhood Research Quarterly*, Vol. 15, n° 4, pp. 475-496.

Pianta, R. C., A. J. Mashburn, J. R. Downer, B. K. Hamre et L. Justice (2008), « Effects of web-mediated professional development resources on teacher-child interactions in pre-kindergarten classrooms », *Early Childhood Research Quarterly*, Vol. 23, pp 431-451.

Picchio, M., D. Giovannini, S. Mayer et T. Musatti (2012), « Documentation and analysis of children's experience: an ongoing collegial activity for early childhood professionals », *Early Years: An International Research Journal*, Vol. 32, n° 2, pp, 159-170.

Pramling, N. et I. Pramling Samuelsson (2011), *Educational encounters: Nordic studies in early childhood didactics*, Springer, Dordrecht, Pays-Bas.

Pramling Samuelsson, I. et M. Asplund Carlsson (2008), The playing learning child: Towards a pedagogy of early childhood, *Scandinavian Journal of Educational Research*, Vol. 52, n° 6, pp 623-641.

Puigvert, L., M. Christou et J. Holdford (2012), « Critical Communicative Methodology: including vulnerable voices in research through dialogue », *Cambridge Journal of Education*, Vol. 42, n° 4, pp. 513-526.

RAND (2008), « Assessing Child-Care Quality: How Well Does Colorado's Qualistar Quality Rating and Improvement System Work? », *Policy Brief*, RAND Corporation, Santa Monica, CA.

Raudenbush, Sd. W., A. Martinez, H. Bloom, P. Zhu, P. et F. Lin (2008), *An eightstep paradigm for studying the reliability of group-level measures*, document de travail, Université de Chicago.

Raver, C. (2002), « Emotions Matter: Making the case for the role of young children's emotional development for school readiness », *Society for Research in Child Development's Social Policy Report*, Vol. 16, n° 3, pp 3-19.

Rivas, S. et A. Sobrino (2011), « Determining quality of early childhood education programmes in Spain: a case study », *Revista de Educación*, n° 355, pp 257-283.

Rosenkvist, M. A. (2010), *Using Student Test Results for Accountability and Improvement: A Literature Review*, Document de travail de l'OCDE sur l'éducation n° 54, Paris.

Ruhm, C. et J. Waldfogel (2012), « Long-term effects on early childhood care and education », *Nordic Economic Policy Review*, n° 1, Conseil nordique des ministres.

Safer, N. et S. Fleishman (2005), « Research Matters: How Student Progress Monitoring Improves Instruction », *How Schools Improve*, Vol. 62, n° 5, pp 81-83.

Sattler, J. R. (1998), *Assessment of children (3rd ed.)*, J. R. Sattler Publishing, San Diego, CA.

Sheridan, S. (2011), « Pedagogical quality in preschool: A commentary », in N. Pramling et I. Pramling Samuelsson (dir. ed.), *Educational encounters: Nordic studies in early childhood didactics*, Springer, Dordrecht, Pays-Bas.

Sheridan, S., I. Pramling Samuelsson et E. Johansson. (Eds.) (2009), *Barns tidiga lärande. En tvärsnittstudie av förskolan som miljö för barns lärande*, Acta Universitatis Gothoburgensis, Göteborg, Suède.

Sheridan, S. (2009), « Discerning pedagogical quality in preschool », *Scandinavian Journal of Educational Research*, Vol. 53, n° 3, pp. 245-261.

Sheridan, S. (2001), « Quality Evaluation and Quality Enhancement in Preschool - A Model of Competence Development », *Early Child Development and Care*, n° 166, pp. 7-27.

Sheridan, S. (2001), *Pedagogical quality in preschool: An issue of perspectives*, Acta Universitatis Gothoburgensis, Göteborg, Suède.

Sheridan, S. (2000), « A comparison of external and self-evaluations of quality in Early Childhood Education », *Early Child Development and Care*, n° 164, pp. 63-78.

Shore, R. (1998), *Ready schools*, National Education Goals Panel, Washington, DC.

Siraj-Blatchford, I. (2007), « Creativity, communication and collaboration: The identification of pedagogic progression in sustained shared thinking », *Asia- Pacific Journal of Research in Early Childhood Education*, n° 2, pp. 3-23.

Siraj-Blatchford, I., K. Sylva, S. Muttock, R. Gilden et D. Bell (2002), *Researching Effective Pedagogy on the Early Years*, Rapport de recherche 356, Institute of Education, University of London, Londres.

Snow, K.L. (2007), « Integrative views of the domains of child function: Unifying school readiness », in R.C. Pianta, M.J. Cox et K.L. Snow (Eds.), *School Readiness & the Transition to Kindergarten in the Era of Accountability*, Paul H. Brookes Publishing Co., Baltimore, Maryland.

Stuart, D., H. Aiken, K. Gould et A. Meade (2008), *Evaluation of the Implementation of Kei Tua o te Pae Assessment for Learning: Early Childhood Exemplars: Impact evaluation of the Kei Tua o te Pae 2006 professional development*, ministère de l'Éducation de Nouvelle-Zélande, Wellington.

Sylva, K., E. Melhuish, P. Sammons, I. Siraj-Blatchford et B. Taggart (2010), *Early Childhood Matters. Evidence from the Effective Pre-school and Primary Education project*, Routledge, Londres.

Taguma, M., I. Litjens et K. Makowiecki (2012), *Quality Matters in Early Childhood Education and Care: New Zealand*, OCDE, Paris.

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.

Visscher, A., S. Karsten, T. de Jong, et R. Bosker (2000), « Evidence on the intended and unintended effects of publishing school performance indicators », *Evaluation and Research in Education*, n° 14, pp 254-267.

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. , n° 1, pp 46-54.

Weiss, H., M. Caspe et M. E. Lopez. (2008), « Family Involvement Promotes Success for Young Children: A Review of Recent Research », in M. M. Cornish (dir.pub.), *Promising Practices for Partnering with Families in the Early Years*, Information Age Publishing, Plymouth.

Winswold, A. et L. Gulbrandsen (2009), *Kvalitet og kvantitet. Kvalitet i en barnehagesektor i sterk vekst*, NOVA [Norwegian Social Research], Oslo, Norvège.

Woodhead, M. (1998), « Quality in early childhood programmes: a contextually appropriate approach », *International Journal of Early Years Education*, Vol. 6, n° 1, pp 5-17.

Zaslow, M., K. Tout, T. Halle et N. Forry (2009), « Multiple Purposes for Measuring Quality in Early Childhood Settings: Implications for collecting and communicating information on quality », *Issue Brief No. 2*, Office of Planning, Research and Evaluation, U.S. Department of Health and Human Services, Washington, DC.

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, CA.

Zellman, G. et M. Perlman (2008), *Child care Quality Rating and Improvement Systems in five pioneer states: implementation issues and lessons learned*, RAND Corporation, Santa Monica, CA.

Zucker, S. (2004), *Administration Practices for Standardized Assessments*, Pearson Assessment Report.