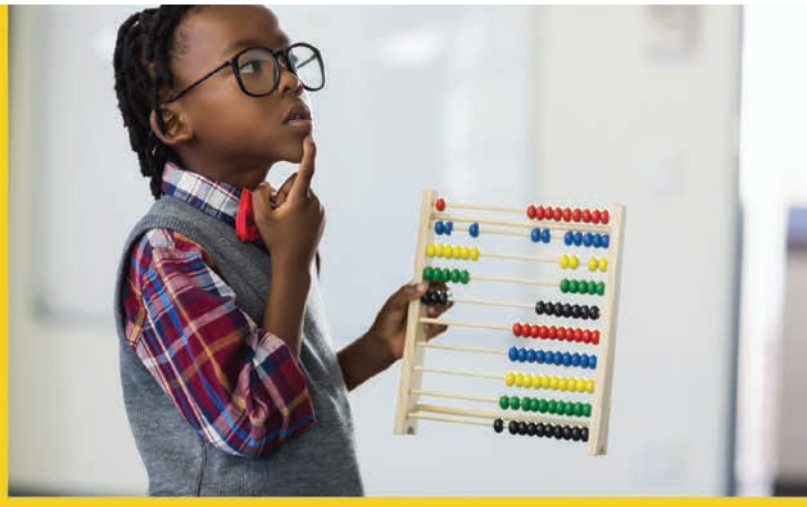
Petite enfance, grands défis 2017

LES INDICATEURS CLÉS DE L'OCDE SUR L'ÉDUCATION ET L'ACCUEIL DES JEUNES ENFANTS



OCDE

Petite enfance, grands défis 2017

LES INDICATEURS CLÉS DE L'OCDE
SUR L'ÉDUCATION ET L'ACCUEIL DES JEUNES ENFANTS

OCDE
DES POLITIQUES MEILLEURES
POUR UNE VIE MEILLEURE

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

Ce document, ainsi que les données et cartes qu'il peut comprendre, sont sans préjudice du statut de tout territoire, de la souveraineté s'exerçant sur ce dernier, du tracé des frontières et limites internationales, et du nom de tout territoire, ville ou région.

Merci de citer cet ouvrage comme suit :
OCDE (2018), *Petite enfance, grands défis 2017 : Les indicateurs clés de l'OCDE sur l'éducation et l'accueil des jeunes enfants*, Éditions OCDE, Paris.
http://dx.doi.org/10.1787/9789264300491-fr

ISBN 978-92-64-30048-4 (imprimé)
ISBN 978-92-64-30049-1 (PDF)

Série : Petite enfance, grands défis
ISSN 2521-604X (imprimé)
ISSN 2521-6058 (en ligne)

Les données statistiques concernant Israël sont fournies par et sous la responsabilité des autorités israéliennes compétentes. L'utilisation de ces données par l'OCDE est sans préjudice du statut des hauteurs du Golan, de Jérusalem-Est et des colonies de peuplement israéliennes en Cisjordanie aux termes du droit international.

Crédits photo : Couverture Cover © Wavebreakmedia/Shutterstock.com; © Goodmoments/Shutterstock.com

Les corrigenda des publications de l'OCDE sont disponibles sur : *www.oecd.org/about/publishing/corrigenda.htm*.

© OCDE 2018

La copie, le téléchargement ou l'impression du contenu OCDE pour une utilisation personnelle sont autorisés. Il est possible d'inclure des extraits de publications, de bases de données et de produits multimédia de l'OCDE dans des documents, présentations, blogs, sites internet et matériel pédagogique, sous réserve de faire mention de la source et du copyright. Toute demande en vue d'un usage public ou commercial ou concernant les droits de traduction devra être adressée à *rights@oecd.org*. Toute demande d'autorisation de photocopier une partie de ce contenu à des fins publiques ou commerciales devra être soumise au Copyright Clearance Center (CCC), *info@copyright.com*, ou au Centre français d'exploitation du droit de copie (CFC), *contact@cfcopies.com*.

Avant-propos

Tout un ensemble de recherches menées ces dernières années, notamment dans le domaine des neurosciences, montrent que l'éducation et l'accueil des jeunes enfants (EAJE) assure aux apprentissages venant par la suite une assise indispensable en ce qu'elle favorise le développement de compétences, cognitives ou non, qui se révèlent déterminantes pour réussir dans la vie. Ces travaux laissent percevoir également que l'action positive de l'EAJE sur les apprentissages et le développement ultérieurs de l'enfant dépend dans une large mesure de la qualité des services. C'est la raison pour laquelle les pouvoirs publics eux aussi s'intéressent de plus en plus aux comparaisons internationales dont l'EAJE, avec son potentiel et ses retombées, peut faire l'objet comme ils s'emploient à définir des politiques de mobilisation des ressources face à une demande orientée à la hausse.

Depuis plus d'une quinzaine d'années maintenant, la Direction de l'éducation et des compétences de l'OCDE s'associe à ces efforts, se livrant à des analyses des politiques et compilant de nouvelles données sur l'EAJE dans le but d'offrir des informations fiables, actuelles et comparables au plan international et contribuer ainsi à faciliter la tâche des pays révisant et réformant leurs politiques en vue d'améliorer leurs services et systèmes destinés à la petite enfance. La publication ***Petite enfance, grands défis 2017 : Indicateurs clés de l'OCDE sur l'éducation et l'accueil des jeunes enfants*** est une première tentative de compilation de tous les principaux indicateurs de l'OCDE concernant l'EAJE. Elle répond aux besoins et aux intérêts d'un vaste public, à commencer par les responsables nationaux et locaux et les chercheurs désireux de mieux comprendre ce qui se joue dans l'EAJE, sans oublier les statisticiens qui, dans chaque pays, s'emploient à réunir des données sur l'éducation pour les communiquer à des organismes internationaux. En parallèle aux examens que l'OCDE consacre aux politiques suivies par les pays, les indicateurs publiés dans le présent ouvrage peuvent être une aide utile aux pouvoirs publics pour rendre les systèmes d'EAJE plus efficaces et plus justes.

Le présent ouvrage se veut une source d'informations complètes et répertoriées sur les données de l'EAJE à l'échelle internationale. L'utilité pour l'action publique, le respect des normes de qualité et l'ouverture à l'interprétation sont les trois grands critères ayant présidé au choix des indicateurs. Certaines réformes récentes sont également mises en avant dans le présent volume, dans la mesure où elles aident à interpréter les données. Les indicateurs sont organisés en cinq chapitres :

- Le **chapitre 1** donne une vue d'ensemble des principaux résultats à retenir et obstacles aux progrès dans le secteur de l'EAJE.
- Le **chapitre 2**, dédié aux informations conceptuelles, permet de passer en revue un ensemble de facteurs, socioéconomiques ou autres, susceptibles d'avoir une influence déterminante sur la demande de services d'EAJE, les politiques connexes, la nature des services fournis et leurs utilisation par les usagers.

- Le **chapitre 3**, dans lequel on traite des moyens consentis à l'EAJE, renferme des indicateurs sur les ressources investies dans un système, comme le niveau et le type de financement, la réglementation concernant le taux d'encadrement, ainsi que quelques indicateurs sur le personnel enseignant (niveau de qualification, rémunération, temps de travail, par exemple).
- Le **chapitre 4**, sur les résultats des politiques, comprend des indicateurs résultant des moyens consentis, comme le taux d'inscription par âge et type d'établissement, la durée de l'enseignement préprimaire et le contenu des cadres pédagogiques.
- Enfin, le **chapitre 5**, qui a trait aux retombées des politiques, comprend des indicateurs sur les résultats des enfants liés tant aux moyens consentis qu'aux résultats des politiques menées. On y trouve par exemple des indicateurs concernant les résultats scolaires, l'état de santé, le bien-être et les retombées en termes d'emplois.

En dépit des appréciables progrès accomplis depuis quelques années, les pays membres et l'OCDE continuent de s'employer à mettre leurs impératifs d'action en relation étroite avec les meilleures données disponibles se prêtant aux comparaisons internationales. D'où la nécessité de s'attacher plus activement à combler les lacunes qui subsistent au niveau des indicateurs systémiques, ce qui suppose, par exemple, de réunir des indicateurs plus fiables et propices aux comparaisons sur les structures d'EAJE ouvertes aux enfants de moins de trois ans ; d'affiner les définitions applicables aux financements publics et privés ; et de renforcer la couverture nationale et chronologique ainsi que la qualité des indicateurs clés de l'EAJE ayant trait au taux d'encadrement effectif, aux contenus des programmes pédagogiques, aux aides publiques destinées aux familles, et au temps moyen que les enfants consacrent à des activités à finalité pédagogique ou éducative.

L'OCDE continuera de prendre ces défis à bras le corps et de développer des indicateurs sur l'EAJE dès lors qu'il sera possible et intéressant de produire des données ; elle ira également de l'avant dans les domaines qui réclament encore un travail considérable au plan conceptuel. Des efforts internationaux sont toutefois nécessaires, en parallèle, pour définir de nouveaux indicateurs qui porteront en particulier sur les résultats des enfants et la qualité des processus (par exemple, la qualité des interactions pédagogiques entre le personnel d'EAJE et les enfants, la qualité de la communication entre les premiers et les parents des seconds, la qualité des interactions entre les enfants comme de celles qu'ils entretiennent avec les locaux et le matériel). Aussi le programme de travail de l'OCDE pour la période 2017-20 comporte-t-il une série de projets visant à élargir la gamme des données disponibles sur l'EAJE. Ces projets sont notamment les suivants :

- L'**Enquête internationale sur l'enseignement et l'apprentissage (TALIS), Petite enfance**, est la première enquête internationale sur le personnel d'EAJE et la qualité des environnements au regard de l'apprentissage et du bien-être à être menée dans des structures différentes au niveau de l'OCDE et de certaines économies non membres. Cette enquête doit permettre de mieux appréhender la qualité, sur le plan de l'apprentissage et du bien-être, de l'environnement dans lequel évoluent les enfants (mise au point de l'instrument d'enquête et étude pilote en 2015 et 2016, réalisation de l'étude principale en 2018, publication d'un rapport en 2019).

- Le **projet d'Examen de la qualité de l'EAJE** vise à influencer la manière d'interpréter les différentes dimensions de la qualité, en particulier la notion de qualité au-delà de la réglementation, pour lesquelles un consensus reste à réunir à l'échelle internationale. Il permettra aux pays de s'appuyer sur les données internationales les plus récentes concernant l'efficacité des normes de qualité applicables tant aux structures qu'aux processus et de s'inspirer de l'expérience et des difficultés dont d'autres pays peuvent témoigner à cet égard. Lancé en 2017, il se déroulera en plusieurs étapes qui se succéderont jusqu'en 2020.
- L'**étude internationale sur l'apprentissage et le bien-être des jeunes** enfants doit servir à mesurer les acquis cognitifs et non cognitifs des enfants. Les résultats de cette étude pilote révèleront ce que les enfants sont capables d'apprendre dans différents domaines socio-émotionnels et cognitifs et aideront les pays à suivre les progrès au niveau d'un système. Le cadre conceptuel devant servir à l'évaluation des acquis des enfants a été défini en 2015, un exercice de cadrage a eu lieu en 2016 et la publication du rapport d'enquête est attendue pour 2020.

Remerciements

Cette publication a été rédigée par Éric Charbonnier, avec des contributions de Guillaume Bousquet, Arno Engel, Maria Huerta et Victoria Liberatore de la Direction de l'éducation et des compétences. Mernie Graziotin, Sophie Limoges, Rachel Linden, Anne-Lise Prigent, Margaret Simmons, Gabriella Scaduto Mendola Claire Vayssié, Rebekah Cameron, Patricia Figueiras Rama, et Elizabeth Zachary (coordinatrice externe) ont apporté leur précieux concours au processus de rédaction et de production. Les membres du Réseau de l'OCDE sur l'éducation et l'accueil des jeunes enfants ont mis à disposition de très utiles éléments d'appui, études de cas, données et informations nationales, et ont aidé à conduire la réalisation de cette publication. Le Groupe de travail thématique du Réseau EAJE sur les données a fourni des indications utiles pour sélectionner les indicateurs inclus dans le rapport (voir l'annexe B pour une liste des membres y ayant participé). En outre, la publication a également reçu de précieuses contributions de la part de notre collègue Olivier Thevenon de la Direction de l'emploi, du travail et des affaires sociales de l'OCDE, et de celle de Cristina Stringher (chercheuse à l'Institut national italien d'évaluation du système éducatif - INVALSI). La supervision générale a été assurée par Yuri Belfali, chef de la Division Petite enfance et établissements scolaires, Direction de l'éducation et des compétences, et par Miho Taguma (chef de projet EAJE à l'OCDE).

Table des matières

Avant-propos **3**

Remerciements **7**

Résumé **15**

Chapter 1. Vue d'ensemble : pourquoi les indicateurs de l'éducation et l'accueil des jeunes enfants sont-ils nécessaires? **19**

Pourquoi consacrer tout un volume aux indicateurs de l'OCDE sur l'éducation et l'accueil des jeunes enfants ? 20
Indicateurs d'EAJE de l'OCDE : que révèlent les données et quelles sont les grandes tendances ? 22
Gouvernance 22
Financement de l'EAJE 25
Personnel enseignant 28
Accès aux services d'éducation et d'accueil des jeunes enfants 31
Cadres pédagogiques 35
Accès à l'éducation des jeunes enfants et taux d'activité des femmes 35
Nombre d'années d'EAJE et résultats scolaires à 15 ans 37
Quels sont les problèmes majeurs de l'EAJE ? 39
Un enjeu pour l'OCDE : identifier et combler les lacunes statistiques existant sur le terrain, et définir les priorités immédiates en matière de collecte et de suivi des données. 43
Références 46
Tableaux du chapitre 1 47

Chapter 2. Facteurs contextuels ayant une incidence sur les politiques d'éducation et d'accueil des jeunes enfants **53**

Principaux messages 54
L'évolution du paysage démographique au cours des dernières décennies 56
Évolution du taux d'activité des femmes 61
Les sociétés se diversifient de plus en plus sur le plan ethnique, culturel et linguistique 64
Impact des changements démographiques et sociétaux sur l'évolution de la population de jeunes enfants 65
Vue d'ensemble des systèmes et services d'éducation et d'accueil des jeunes enfants 68
Droit légal à une place dans une structure d'éducation et d'accueil des jeunes enfants et droit d'accès gratuit 71
Des tendances se dessinent en matière de gouvernance et d'organisation de l'éducation et de l'accueil des jeunes enfants 74
Références 79
Tableaux du chapitre 2 80

Chapter 3. Moyens consentis à l'éducation et l'accueil des jeunes enfants : Financement, profil des enseignants et conditions de travail **95**

Principaux messages ... 96
Financement de l'éducation et de l'accueil des jeunes enfants ... 98
Dépenses par enfant au titre des établissements d'EAJE ... 98
Dépenses au titre des établissements de l'EAJE par rapport au PIB ... 100
Coût salarial des enseignants par enfant ... 102
Répartition entre dépenses publiques et privées au titre des établissements d'EAJE dans l'enseignement préprimaire ... 104
Part du financement public selon les niveaux de l'exécutif ... 110
Personnel enseignant ... 112
Répartition des enseignants selon leur âge et proportion de femmes ... 113
Niveau de qualification requis pour les enseignants de préprimaire ... 114
Salaires des enseignants ... 117
Organisation du temps d'enseignement durant l'année dans l'enseignement préprimaire ... 120
Taux d'encadrement ... 122
Références ... 125
Tableaux du chapitre 3 ... 127

Chapter 4. Résultats des politiques d'éducation et d'accueil des jeunes enfants : accès, amplitude horaire et cadres pédagogiques ... 129

Principaux messages ... 130
Accès aux services d'EAJE pour les jeunes enfants ... 130
Accès aux services d'EAJE pour les enfants plus âgés ... 131
Les cadres pédagogiques peuvent jouer un rôle majeur dans la qualité des services d'EAJE ... 131
Nombre d'années d'EAJE et résultats scolaires à 15 ans, par profil socio-économique de l'établissement ... 132
Accès aux services d'éducation et d'accueil des jeunes enfants et amplitude horaire ... 134
Accès aux services d'EAJE pour les enfants plus âgés ... 140
Proportions d'enfants inscrits dans des structures d'EAJE publiques et privées ... 143
Cadres pédagogiques ... 145
Initiatives récentes pour améliorer l'accès aux services d'éducation et d'accueil des jeunes enfants et leur qualité ... 150
Références ... 157
Tableaux du chapitre 4 ... 158

Chapter 5. Retombées des politiques d'éducation et d'accueil des jeunes enfants : Résultats à l'âge de 15 ans, impact sur les enfants défavorisés, sur la santé et le bien-être, et sur l'employabilité des mères ... 159

Principaux messages ... 160
Nombre d'années de fréquentation des structures d'éducation et d'accueil des jeunes enfants et résultats à l'âge de 15 ans ... 162
Le fait de fréquenter une structure d'EAJE est bénéfique pour les enfants défavorisés ... 169
Le fait de fréquenter une structure d'EAJE est bénéfique pour la santé ... 174
Références ... 180
Tableaux du chapitre 5 ... 182

Annex A. Glossaire ... 183

Références ... 201

Annex B. Liste des Contributeurs ... 203

Tableaux

Tableau 1.1. Tableau de bord : indicateurs clés de l'OCDE sur l'EAJE (2013, 2014 et 2015) 48
Tableau 2.1. Services d'éducation et d'accueil des jeunes enfants en place dans les pays de l'OCDE et les pays partenaires (2017) 81
Tableau 2.2. Caractéristiques du droit légal d'accès (2015) 89
Tableau 2.3. Répartition des responsabilités en matière d'EAJE entre les niveaux national, régional et local, par domaine (2013) 94

Graphiques

Graphique 1.1. Part des divers facteurs qui jouent sur le coût salarial des enseignants par élève, dans l'enseignement préprimaire (CITE 02), 2014 27
Graphique 1.2. Organisation du temps d'enseignement sur l'année scolaire des enseignants de l'enseignement préprimaire (2014) 30
Graphique 1.3. Taux d'inscription dans l'enseignement préprimaire et primaire, par âge (2014)[1] 31
Graphique 1.4. Taux d'accès aux services d'EAJE et degré de participation (2014) 33
Graphique 1.5. Contenu pédagogique inclus dans les programmes éducatifs d'EAJE (2011 et 2015) 34
Graphique 1.6. Lien entre le taux d'activité des mères (dont le plus jeune enfant a moins de 3 ans) et le taux d'inscription des enfants de moins de 3 ans dans des structures d'accueil formelles (2014) 36
Graphique 1.7. Différence de score moyenne aux épreuves de sciences dans les pays de l'OCDE, selon le nombre d'années passées par des élèves de 15 ans dans une structure d'EAJE (CITE 0) (PISA 2015) 38
Graphique 2.1. Taux de fécondité en 1970, 2000 et 2014 57
Graphique 2.2. Âge moyen des primipares (1970, 2000 et 2014) 58
Graphique 2.3. Proportion d'enfants vivant dans une famille sans emploi (2011) 60
Graphique 2.4. Le nombre de femmes en âge de procréer occupant un emploi rémunéré a augmenté (2014) 62
Graphique 2.5. Relation entre le taux d'emploi et le taux de fécondité des femmes dans les pays de l'OCDE (1980 et 2014) 63
Graphique 2.6. Part des personnes nées à l'étranger en pourcentage de la population totale dans les pays de l'OCDE, 2000 et 2014 65
Graphique 2.7. Proportion d'enfants de moins de 6 ans en pourcentage de la population totale (2005 et 2014) 66
Graphique 2.8. Données et projections relatives à la population infantile dans une sélection de pays de l'OCDE (2016) 67
Graphique 2.9. Nombre d'heures hebdomadaires et âge auxquels les enfants ont le droit d'accéder gratuitement à l'enseignement préprimaire (niveau 02 de la CITE), 2015 73
Graphique 3.1. Dépenses annuelles par élève au titre des établissements d'EAJE (2013) 99
Graphique 3.2. Dépenses au titre des structures d'éducation et d'accueil de la petite enfance (niveau 0 de la CITE) du secteur public et privé, en pourcentage du PIB, (2013) 100
Graphique 3.3. Contribution (en USD) de divers facteurs au coût salarial des enseignants par élève dans l'enseignement préprimaire (2014) 103
Graphique 3.4. Répartition des dépenses publiques et privées au titre des établissements d'EAJE dans l'enseignement préprimaire (2013) 106
Graphique 3.5. Répartition de la provenance initiale du financement public de l'éducation selon les niveaux de l'exécutif de l'éducation et l'accueil des jeunes enfants (CITE 0), 2013 111

Graphique 3.6. Pyramide des âges des enseignants de l'enseignement préprimaire (à plein temps et à temps partiel) (2014)..... 115
Graphique 3.7. Salaire statutaire annuel des enseignants de l'enseignement préprimaire (2014)..... 118
Graphique 3.8. Évolution du salaire statutaire des enseignants de l'enseignement préprimaire (2005, 2010 et 2014) 119
Graphique 3.9. Organisation du temps d'enseignement sur l'année dans l'enseignement préprimaire (2014)..... 121
Graphique 3.10. . Taux d'encadrement dans les structures d'éducation de la petite enfance (2014) 123
Graphique 4.1. Nombre d'années passées par les élèves de 15 ans en structure d'enseignement préprimaire (niveau 0 de la CITE) par profil socio-économique de l'établissement (PISA 2015)..... 133
Graphique 4.2. Taux d'inscription des enfants de moins de 3 ans dans des structures d'accueil formelles (niveau 0 de la CITE et autres services d'EAJE agréés en-dehors de la CITE 2011), 2005 et 2014..... 136
Graphique 4.3. Taux d'accès aux services d'EAJE et degré de participation (2014)..... 139
Graphique 4.4. Taux d'inscription dans l'enseignement préprimaire à l'âge de 3 ans (2005 et 2014)..... 141
Graphique 4.5. Taux d'inscription dans l'enseignement préprimaire et primaire à 3 et 4 ans (2005 et 2014) 142
Graphique 4.6. Pourcentage d'élèves inscrits dans des établissements privés d'accueil de la petite enfance et d'enseignement préprimaire (2014) 144
Graphique 4.7. Contenu pédagogique inclus dans les programmes éducatifs d'EAJE (2011 et 2015)..... 147
Graphique 4.8. Exposition précoce à l'informatique, par statut socio-économique des élèves (PISA 2015)..... 148
Graphique 5.1. Périodes sensibles du développement cérébral (2010) 162
Graphique 5.2. . Différence de score moyenne aux épreuves de sciences dans les pays de l'OCDE, selon le nombre d'années passées par des élèves de 15 ans dans une structure d'EAJE (CITE 0) (PISA 2015) 164
Graphique 5.3. Différence de score en sciences entre les élèves de 15 ans qui ont fréquenté une structure d'EAJE (CITE 0) pendant deux ans ou plus et ceux qui y ont passé moins de deux ans (PISA 2015)..... 166
Graphique 5.4. Proportion d'élèves de 15 ans peu performants en fonction du nombre d'années de fréquentation d'une structure d'EAJE (PISA 2015)..... 167
Graphique 5.5. Les ressources structurelles affectées à l'EAJE améliorent les résultats des élèves de 15 ans (PISA 2015)..... 168
Graphique 5.6. Taux de rendement d'un euro investi dans les interventions éducatives pour les enfants issus de milieux favorisés et défavorisés à différents stades du cycle de la vie (2006) 170
Graphique 5.7. Pourcentage d'élèves de 15 ans ayant fréquenté une structure d'EAJE (niveau 0 de la CITE) pendant plus de deux ans, par profil socio-économique (PISA 2015)..... 171
Graphique 5.8. Différences de résultats en sciences entre les enfants de 15 ans issus de l'immigration ayant fréquenté une structure d'EAJE pendant au moins un an et ceux qui y ont passé moins d'un an (2015)..... 173
Graphique 5.9. Lien entre l'inscription précoce dans une structure d'EAJE et l'augmentation de l'obésité à des stades ultérieurs de la vie (2005 et 2014) 175
Graphique 5.10. Lien entre l'employabilité des mères selon l'âge du plus jeune enfant et le taux d'inscription dans les structures d'EAJE (2014) 177

Graphique 5.11. Lien entre l'emploi à temps partiel et le nombre habituel d'heures hebdomadaires pendant lesquelles les enfants de moins de 3 ans fréquentent une structure d'EAJE (2014) 178

Encadrés

Encadré 2.1. L'intégration de la gouvernance de l'éducation et de l'accueil des jeunes enfants 75
Encadré 3.1. Réforme politique : changements au niveau des frais de garde dans les jardins d'enfant de Norvège 108
Encadré 4.1. Réformes du contenu des programmes d'enseignement mises en œuvre au cours des quelques dernières années 149

Suivez les publications de l'OCDE sur :

http://twitter.com/OECD_Pubs

http://www.facebook.com/OECDPublications

http://www.linkedin.com/groups/OECD-Publications-4645871

http://www.youtube.com/oecdilibrary

http://www.oecd.org/oecddirect/

Ce livre contient des...

StatLinks

Accédez aux fichiers Excel® à partir des livres imprimés !

En bas des tableaux ou graphiques de cet ouvrage, vous trouverez des StatLinks. Pour télécharger le fichier Excel® correspondant, il vous suffit de retranscrire dans votre navigateur internet le lien commençant par : http://dx.doi.org, ou de cliquer sur le lien depuis la version PDF de l'ouvrage.

Résumé

Les premières années de vie jettent les bases de ce que seront le développement des compétences, le bien-être et l'apprentissage futurs.

Les services d'éducation et d'accueil des jeunes enfants (EAJE) peuvent améliorer les capacités cognitives et le développement des compétences socio-émotionnelles des enfants, contribuer à créer les fondations pour un apprentissage tout au long de la vie, rendre les acquis de l'apprentissage des enfants plus équitables, faire baisser la pauvreté et améliorer la mobilité sociale de génération en génération.

Le nombre d'années passées dans des structures d'éducation et d'accueil des jeunes enfants (niveau 0 de la CITE) constitue également un bon indicateur des performances ultérieures, au sein de l'école et en dehors. Les données du PISA 2015 indiquent que les enfants âgés de 15 ans qui ont fréquenté des structures d'EAJE pendant au moins deux ans obtiennent, en moyenne, de meilleurs résultats que les autres. Après prise en compte de la situation socio-économique des élèves et des établissements, la différence reste significative dans la moitié des 57 pays pour lesquels des données sont disponibles.

Les avantages de l'EAJE ne se limitent pas aux acquis de l'apprentissage.

Des services d'EAJE abordables et de qualité, accessibles un nombre suffisant d'heures par semaine, peuvent contribuer à augmenter la participation des femmes à la vie active. La relation entre le taux d'activité des mères et le taux de fréquentation des modes de garde formels est forte, en particulier pour les mères dont le plus jeune enfant a moins de 3 ans.

Ainsi, dans les pays où le taux d'activité des mères est le plus élevé, comme au Danemark, au Luxembourg, aux Pays-Bas, au Portugal, en Slovénie et en Suisse (plus de 70 % d'emploi chez les femmes âgées de 15 à 64 ans dont le plus jeune enfant a moins de 3 ans), la proportion de jeunes enfants inscrits dans une structure d'accueil formelle est également la plus élevée.

Ces dernières décennies, des gouvernements ont reconnu l'importance de l'investissement public dans les structures d'EAJE et ont délégué la responsabilité du financement public de l'EAJE aux autorités locales.

Ces dernières décennies, l'EAJE a suscité une attention croissante chez les responsables de l'action publique dans les pays de l'OCDE. En 2013, les dépenses destinées à l'EAJE (niveau 0 de la CITE) correspondaient à 0.8 % en moyenne du PIB, et près des trois quarts étaient destinés à l'enseignement préprimaire (niveau 02 de la CITE).

Dans la plupart des pays de l'OCDE, l'investissement public en faveur de l'EAJE est important, et les dépenses supportées par les parents sont souvent subventionnées par l'État. Pour les programmes de développement éducatif de la petite enfance (niveau 01 de la CITE), les fonds publics correspondent en moyenne à 69 % des dépenses totales, tandis que pour l'enseignement préprimaire (niveau 02 de la CITE) cette part s'élève à 83 %.

De nombreux gouvernements délèguent la responsabilité du financement public de l'EAJE aux autorités locales. Par conséquent, le financement public est également plus décentralisé dans l'enseignement préprimaire (niveau 0 de la CITE) que dans tous les

autres niveaux d'enseignement. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, seuls 34 % des fonds publics destinés à l'enseignement préprimaire émanaient du gouvernement central, après transferts du financement aux niveaux régional et local.

Le niveau de qualification requis pour devenir enseignant dans l'enseignement préprimaire a augmenté. Toutefois, les salaires demeurent inférieurs à ceux des autres travailleurs diplômés de l'enseignement supérieur.

Les futurs enseignants devraient bénéficier d'une formation initiale de haute qualité. Dans 29 pays sur les 37 dont les données sont disponibles, il est possible d'enseigner au niveau de l'enseignement préprimaire après avoir obtenu un diplôme de licence ou équivalent (niveau 6 de la CITE) à l'issue de la formation initiale. Malgré cette hausse du niveau de qualification requis pour devenir enseignant dans l'enseignement préprimaire, les salaires des enseignants demeurent inférieurs à ceux des autres travailleurs diplômés de l'enseignement supérieur dans la plupart des pays. En moyenne, les enseignants de l'enseignement préprimaire des pays de l'OCDE ne gagnent pas plus de 74 % du salaire moyen d'un travailleur diplômé de l'enseignement supérieur, âgé de 25 à 64 ans, employé à temps plein et en année complète.

L'accès universel ou quasi-universel pendant au moins un an à un programme d'EAJE est devenu la norme. Toutefois, des différences persistent d'un pays de l'OCDE à l'autre sur la forme que prennent les programmes fournis aux enfants de moins de 3 ans.

L'accès aux structures d'EAJE est en augmentation dans tous les pays, en partie grâce à la hausse des dépenses publiques pour étendre le droit légal à une place pour les plus jeunes, mais aussi aux efforts consentis pour garantir un accès gratuit, au moins pour les enfants de certains âges et des groupes de population donnés. En 2015, la plupart des pays de l'OCDE fournissaient un accès gratuit aux structures d'EAJE à tous les enfants au moins pendant la dernière année avant l'entrée dans l'enseignement primaire.

On constate également des taux d'inscription élevés pour les groupes d'âge inférieur. Ainsi, 90 % ou plus des enfants de 4 ans sont déjà inscrits dans l'enseignement préprimaire (ou primaire) dans deux tiers des 37 pays disposant de données, et 70 % des enfants de 3 ans sont déjà inscrits dans une structure d'EAJE.

La part des enfants de moins de 3 ans inscrits dans des structures d'EAJE est également en hausse dans la plupart des pays. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, près d'un tiers des enfants de moins de 3 ans étaient inscrits dans un mode de garde formel en 2014. Ce pourcentage a augmenté de 8 points entre 2005 et 2014. Toutefois, le taux d'inscription et l'amplitude horaire à ces âges varient de manière significative selon les pays. Par exemple, les structures d'EAJE dans certains pays comme l'Estonie, la Finlande, la Grèce, la Hongrie, la Lettonie et la Pologne permettent de longues heures de présence par semaine à une petite proportion d'enfants de moins de 3 ans. À l'inverse, dans un petit groupe d'autres pays, moins d'heures par semaine sont proposées à une proportion d'enfants de moins de 3 ans supérieure à la moyenne.

L'accès universel à l'EAJE n'est pas une garantie de qualité. Dans plusieurs pays de l'OCDE, on constate une tendance à l'intégration du système d'EAJE, en matière de programmes éducatifs et d'autorité de tutelle.

Les tendances internationales récentes indiquent qu'un nombre croissant de pays qui disposent de deux systèmes distincts choisissent d'intégrer les structures d'EAJE en matière de programme éducatif et d'autorité de tutelle. L'existence d'un système d'EAJE

intégré et administré par un ministère (ou un organisme) unique est associée à des services d'EAJE de meilleure qualité et favorise une couverture universelle, un accès plus abordable, un personnel plus qualifié et des transitions plus aisées.

Aujourd'hui, plus de la moitié des pays de l'OCDE disposent d'un système d'EAJE intégré. Les autres disposent de deux systèmes distincts dans lesquels les structures qui accueillent une majorité d'enfants de moins de 3 ans sont souvent placées sous l'autorité du ministère des Affaires sociales alors que les structures d'EAJE qui accueillent les enfants plus âgés relèvent du ministère de l'Éducation. Dans ces pays, des normes différentes s'appliquent souvent dans différents environnements d'EAJE ou pour des catégories d'âge des enfants différentes. À l'inverse, dans tous les pays et territoires où le système est intégré, les mêmes normes s'appliquent à toutes les structures d'EAJE.

Il reste des défis à relever pour améliorer le secteur de l'EAJE.

- **Le financement :** Élaborer des stratégies claires et cohérentes pour allouer efficacement les ressources publiques aux domaines de l'EAJE considérés comme prioritaires.
- **Le personnel enseignant :** Améliorer les conditions de travail et la formation professionnelle du personnel d'EAJE.
- **Les parents :** Impliquer les parents, notamment pour garantir un apprentissage de haute qualité à la maison et améliorer la communication entre le personnel d'EAJE et les parents.
- **Le programme d'enseignement :** Élaborer des directives générales et des normes relatives au programme pédagogique pour tous les services d'EAJE.
- **L'accès et la gouvernance :** Accroître l'offre publique de services pour les enfants de moins de 3 ans et faciliter la transition entre les services de garde et l'éducation préscolaire sont deux enjeux majeurs, en particulier pour les pays qui disposent de deux systèmes distincts.
- **L'équité dans l'accès à l'EAJE :** Garantir à tous les enfants un accès équitable à des services d'EAJE de qualité, avec une attention particulière portée sur les enfants de moins de 3 ans.
- **Les lacunes dans les connaissances :** Combler les lacunes dans les connaissances sur les résultats des enfants à l'aide d'études longitudinales permettrait d'analyser les parcours de développement de certains groupes d'enfants ainsi que les effets à long terme du niveau de qualité des services d'EAJE sur ces groupes.

Chapter 1. Vue d'ensemble : pourquoi les indicateurs de l'éducation et l'accueil des jeunes enfants sont-ils nécessaires?

Au cours des deux dernières décennies, l'éducation et l'accueil des jeunes enfants (EAJE) a suscité une attention plus forte au niveau politique à l'échelle mondiale et des initiatives majeures ont été mises en œuvre récemment au niveau international. L'EAJE fait partie des 10 cibles des Objectifs de développement durable (ODD) et la Classification internationale type de l'éducation (CITE 2011) a été mise en œuvre en 2011 pour mieux tenir compte des programmes destinés à la petite enfance. Depuis plus de 15 ans, l'OCDE conduit des analyses et compile de nouvelles données sur l'EAJE afin de fournir des éléments d'information internationaux fiables, actuels et comparables pour aider les pays à examiner et refonder leurs politiques en vue d'améliorer leurs services et systèmes d'EAJE. Cette publication rassemble pour la première fois tous les indicateurs importants dans un seul et même volume consacré à l'EAJE. Ce chapitre offre une vue d'ensemble sur les principaux résultats de la publication et les défis à relever pour améliorer le secteur de l'EAJE. Le tableau de bord, en fin de chapitre, présente les données qui sous-tendent certains indicateurs clés de l'EAJE .

Les données statistiques concernant Israël sont fournies par et sous la responsabilité des autorités israéliennes compétentes. L'utilisation de ces données par l'OCDE est sans préjudice du statut des hauteurs du Golan, de Jérusalem-Est et des colonies de peuplement israéliennes en Cisjordanie aux termes du droit international.

Pourquoi consacrer tout un volume aux indicateurs de l'OCDE sur l'éducation et l'accueil des jeunes enfants ?

L'éducation et l'accueil des jeunes enfants (EAJE) a suscité une attention plus forte au niveau politique à travers le monde au cours des deux dernières décennies.

L'EAJE a fait l'objet d'une attention croissante chez les responsables de l'action publique dans les pays de l'OCDE au cours des dernières décennies, aussi bien au niveau national qu'international. Mais cet intérêt grandissant n'est pas le seul changement. La nature du débat public a elle aussi largement évolué pendant cette période. Les responsables politiques ont reconnu qu'un accès équitable à un programme d'EAJE de qualité permettait d'asseoir les fondations de l'apprentissage tout au long de la vie pour tous les enfants et de répondre aux besoins des familles en matière d'enseignement et de service social. Ainsi, ils ont augmenté les ressources allouées à ce secteur au cours de la dernière décennie. Dernièrement, face à cette tendance, les gouvernements ont pris des initiatives afin d'améliorer la qualité des services d'EAJE et de garantir un accès plus équitable aux structures d'EAJE. Ceci vient rompre avec les débats publics du passé qui se limitaient à des questions quantitatives et les dépenses publiques principalement accordées aux mesures qui visaient à élargir l'accès à des services d'EAJE abordables.

Cette nouvelle orientation politique est une étape positive étayée par plusieurs études internationales, des évaluations de programmes et des mesures de la qualité qui ont invariablement démontré que l'accès aux programmes d'EAJE avait un effet bénéfique sur le bien-être, l'apprentissage et le développement des enfants. Toutefois, il ne suffit pas de garantir l'accès aux services d'EAJE. Les résultats positifs ne peuvent s'obtenir que si le niveau de qualité de ces services est élevé. Dans le cas contraire, les enfants pourraient même pâtir d'un accueil ou d'une éducation de mauvaise qualité.

Des initiatives majeures ont récemment été mises en œuvre au niveau international : l'EAJE fait partie des 10 cibles des Objectifs de développement durable (ODD)…

Au niveau international, l'attention des responsables de l'action publique s'est elle aussi portée de manière croissante sur les questions d'éducation de la petite enfance. Par exemple, en 2015, des dirigeants de la planète ont défini les ambitions mondiales pour les 15 prochaines années en adoptant 17 Objectifs de développement durable (ODD) lors du sommet des Nations Unies qui s'est tenu à New York. Ils ont tout d'abord considéré que l'« Éducation » était une pierre angulaire de l'agenda pour le développement durable. Ils insistaient alors sur la pertinence du sujet lorsqu'il s'agit de vouloir vivre dans un monde plus inclusif. Ensuite, ils ont décidé qu'un des 10 objectifs principaux en matière d'éducation serait de faire en sorte que, d'ici 2030, « toutes les filles et tous les garçons aient accès à des programmes de développement et d'accueil de la petite enfance et à une éducation préscolaire de qualité qui les préparent à suivre un enseignement primaire » (Cible 4.2 du projet ODD). Cette initiative constitue une incitation supplémentaire à élaborer des indicateurs pertinents, comparables et fiables afin d'apprécier, au cours de la prochaine décennie, la réalisation de cet objectif à travers le monde.

…et la classification internationale type de l'éducation révisée (CITE 2011) tient davantage compte des programmes destinés à la petite enfance fournis par les structures d'EAJE (niveau 01 de la CITE).

Les grands changements ne se limitent pas à une hausse de la place accordée à l'EAJE dans le débat public. Des améliorations techniques ont également été apportées aux

indicateurs de l'EAJE afin de produire des statistiques internationales et comparables sur l'éducation (OCDE/Eurostat/Institut de statistique de l'UNESCO, 2015). Par exemple, la classification internationale type de l'éducation (CITE), la classification de référence des programmes d'enseignement par niveaux d'éducation, a été révisée en 2011 pour y intégrer pour la première fois les programmes à destination de la petite enfance (enfants de moins de 3 ans) qui répondent à plusieurs critères (durée de la préscolarisation, amplitude horaire, qualification du personnel, gouvernance, contenu du programme d'enseignement).

Précédemment, le premier niveau (niveau 0 de la CITE) couvrait uniquement les programmes de l'enseignement préprimaire destinés aux enfants à partir de 3 ans jusqu'à l'âge officiel d'entrée à l'école primaire. Dans la nouvelle version, ce niveau a été élargi afin d'ajouter une sous-catégorie qui concerne les programmes éducatifs ou pédagogiques destinés aux enfants de moins de 3 ans. Face à la prise de conscience que l'apprentissage commence dès la naissance et que la qualité de l'accueil et du soutien apporté est essentielle au bon développement et à l'apprentissage des plus jeunes, ces types de programmes éducatifs et pédagogiques destinés à la petite enfance gagnent en importance et se répandent largement. Cette nouvelle offre de services permettra ainsi pour la première fois une comparaison des données de cette sous-catégorie.

Cette nouvelle classification constitue un progrès important et a été appliquée dans la collecte des données internationales de 2015. Il reste toutefois encore des progrès à faire car la CITE 2011 ne tient pas encore compte de certains programmes qui font partie intégrante des systèmes d'EAJE des pays mais qui ne répondent pas à un ou plusieurs critères fixés par la CITE. Ainsi, cette publication ira au-delà de la CITE 2011 et présentera également des indicateurs sur la participation aux programmes d'EAJE, en tenant compte des autres structures d'EAJE agréées qui ne répondent pas aux critères de la CITE 2011 (voir cartographie des programmes d'EAJE dans le tableau 2.1 et dans le graphique 4.2).

Cette publication est une première tentative de rassemblement de tous les indicateurs importants d'EAJE de l'OCDE. Ces indicateurs ont été sélectionnés selon trois grands critères : la pertinence pour l'orientation politique, le respect des normes de qualité et la facilité d'interprétation.

Depuis plus de 15 ans, l'OCDE mène des analyses politiques et compile de nouvelles données sur l'EAJE afin de fournir des éléments d'information internationaux qui soient valables, actuels et comparables, pour aider les pays à examiner et réformer leurs politiques dans le but d'améliorer leurs services et leurs systèmes d'EAJE. Cette publication rassemble pour la première fois tous les indicateurs clés d'EAJE existants dans un seul volume.

Le volume de *Petite enfance, grands défis* sur les indicateurs constitue une source de données complètes et répertoriées sur l'EAJE à l'échelle internationale. Chaque chapitre rassemble près de 10 indicateurs. Le présent chapitre propose une vue d'ensemble qui présente les principaux résultats et les défis à relever pour améliorer le secteur de l'EAJE. La sélection des indicateurs répond à trois grands critères : 1) la pertinence en matière d'action publique ; 2) le respect des normes de qualité (c'est-à-dire le respect des concepts et des définitions qui déterminent ce que l'indicateur doit mesurer ; le respect des méthodes de calcul utilisées dans la mise en œuvre des indicateurs ; la qualité/disponibilité des données) ; et 3) une facilité de compréhension de l'indicateur (par exemple, un indicateur peut être difficile à interpréter dans le contexte institutionnel d'un pays lorsque les normes internationales sont différentes des normes nationales).

Certaines réformes récentes sont également abordées dans cet ouvrage lorsqu'elles servent l'interprétation des données. Cette publication sera utile aux responsables de l'action publique et aux chercheurs qui souhaitent mieux comprendre ce qui se passe dans le secteur de l'EAJE, ainsi qu'aux statisticiens nationaux qui collectent des données sur l'éducation et les communiquent aux organisations internationales.

Le tableau de bord, en fin de chapitre (tableau 1.1) présente toutes les données relatives à certains indicateurs importants de l'EAJE. Six thèmes principaux de l'EAJE figurent dans le tableau de bord (accès et amplitude horaire, financement, gouvernance, droit légal à une place, personnel enseignant et équité). Ces thèmes ont tous été tirés des travaux analytiques présentés dans cette publication et à chaque dimension de l'EAJE correspondent plusieurs indicateurs. Les pays sont classés en fonction des indicateurs qui sous-tendent chaque dimension. Le tableau de bord fait apparaître (à l'aide d'un code couleur) les pays qui occupent le dernier quart, les pays du premier quart et ceux qui avoisinent la moyenne de l'OCDE (dans la partie restante de la répartition). Un seuil strict a été appliqué, ce qui signifie que certains pays peuvent être classés dans un groupe (les derniers 25 %, par exemple) tout en étant proches de l'autre groupe (celui de la moyenne).

Indicateurs d'EAJE de l'OCDE : que révèlent les données et quelles sont les grandes tendances ?

Les indicateurs sont organisés en quatre chapitres (information contextuelle, moyens consentis, résultats des politiques et retombées des politiques). Le **premier chapitre sur l'information contextuelle** fournit un aperçu des principaux facteurs contextuels qui influencent les politiques d'EAJE, comme le droit légal d'accéder aux services d'EAJE, la nature des programmes ou l'âge minimum recommandé. Il comprend également des indicateurs qui illustrent le contexte socio-économique, certaines tendances démographiques récentes et certaines évolutions de la structure familiale. Le **deuxième chapitre sur les moyens consentis** présente des indicateurs des ressources investies dans un système, comme le niveau et le type de financement de l'EAJE, les règlementations sur le taux d'encadrement et certains indicateurs sur les enseignants des structures d'EAJE (par exemple le niveau de qualification, le salaire ou le temps de travail des enseignants). Le **troisième chapitre sur les résultats des politiques** comprend des indicateurs qui résultent des moyens consentis, comme les taux d'inscription par âge et type d'établissement, la durée de l'enseignement préprimaire et le contenu des cadres des programmes pédagogiques. Enfin, le **quatrième chapitre sur les retombées des politiques** comprend les indicateurs des résultats des enfants, associés à la fois aux moyens consentis et aux résultats des politiques menées. Par exemple, seront inclus les indicateurs qui analysent la relation entre la fréquentation des établissements d'EAJE et les résultats obtenus plus tard, en s'appuyant principalement sur les données du programme PISA 2015 (OCDE, 2017a). Les parties suivantes exposent les principales conclusions organisées selon les thèmes à la base des indicateurs.

Gouvernance

Plus de la moitié des pays de l'OCDE disposent d'un système d'EAJE intégré, à savoir en matière de programmes éducatifs et d'autorité de tutelle.

Les résultats de l'étude documentaire montrent que l'existence d'un système d'EAJE intégré et administré par un ministère (ou un organisme) unique est associée à des services d'EAJE de meilleure qualité et favorise une couverture universelle, un accès plus

abordable, un personnel plus qualifié et des transitions plus aisées (Bennett, 2008). Une étude menée par Kaga, Bennet et Moss (2010) dans cinq pays (Brésil, Jamaïque, Nouvelle-Zélande, Slovénie et Suède) suggère que l'intégration des systèmes d'EAJE dès l'âge de 1 an à celui de l'entrée dans l'école obligatoire a plusieurs effets positifs : 1) un accès facilité et une inscription en hausse (en particulier pour les programmes à destination des enfants de moins de 3 ans) ; 2) une amélioration des conditions de travail et du statut du personnel ; 3) une hausse du niveau de qualification requis pour le recrutement du personnel et de son niveau de formation ; 4) un impact positif sur l'élaboration de pratiques pédagogiques et du programme d'enseignement.

On observe une tendance à l'intégration des structures d'EAJE dans plusieurs pays de l'OCDE. Aujourd'hui, dans plus de la moitié des pays disposant de données (Allemagne, Australie, Estonie, Finlande, Kazakhstan, Norvège, Nouvelle-Zélande, Slovénie et Suède), les structures d'EAJE qui inscrivent une majorité d'enfants âgés de moins de 3 ans ou plus, sont placées sous la responsabilité d'un ministère unique ou disposent d'un programme éducatif intégré. Le principal avantage des systèmes intégrés est de pouvoir proposer une continuité en matière d'apprentissages et de services. Le choix de confier la responsabilité de toutes les structures d'EAJE au ministère de l'Éducation ou à celui des Affaires sociales revient à chaque pays et les deux stratégies présentent des avantages et des inconvénients.

Dans les autres pays, comprenant notamment la Belgique, la Corée, les États-Unis, la France, Israël, l'Italie, le Japon, les Pays-Bas, le Portugal, la Suisse et la Turquie, certaines structures d'EAJE destinées aux enfants de moins de 3 ans sont officiellement agréées mais dispensées dans des environnements différents et sous la responsabilité de différents ministères (modèle fractionné). Parmi ces pays, la Corée et l'Italie s'orientent vers des systèmes d'EAJE intégrés en matière de programme éducatif et/ou d'autorité de tutelle (voir encadré 2.1 pour l'Italie). Dans les systèmes fractionnés, les structures qui accueillent la plupart des enfants de moins de 3 ans sont souvent sous la responsabilité du ministère des Affaires sociales tandis que les structures d'EAJE qui accueillent les enfants plus âgés sont sous la responsabilité du ministère de l'Éducation. Dans ces pays, des normes différentes s'appliquent souvent dans différents environnements d'EAJE ou pour des catégories d'âge des enfants différentes. À l'inverse, dans tous les pays et territoires où le système est intégré, les mêmes normes s'appliquent à toutes les structures d'EAJE.

Dans l'éducation et l'accueil des jeunes enfants, de nombreux gouvernements délèguent les responsabilités de l'EAJE aux autorités locales. Par conséquent, le financement public est plus décentralisé dans l'enseignement préprimaire que dans les autres niveaux d'enseignement.

La délégation de certaines tâches dans le domaine de la petite enfance peut être nécessaire non seulement pour reconnaitre en pratique les droits des collectivités locales mais aussi pour des raisons de gestion pratique. Une tendance vers une décentralisation accrue peut aussi être motivée par le désir de rapprocher les instances chargées de la prise de décision et de leur exécution des familles concernées, et d'adapter les services afin qu'ils répondent aux besoins au niveau local en fonction des situations. Ainsi, les gouvernements peuvent confier à des centres ou des structures installées au sein de l'école, la responsabilité de gérer une variété de tâches, y compris la mise en œuvre, le suivi, l'évaluation et la communication. Les autorités locales sont mieux placées pour faire le lien entre les parents et les communautés afin de déterminer la pertinence des objectifs nationaux en matière d'EAJE (Mahon, 2011).

Le financement public est plus décentralisé dans l'enseignement préprimaire (niveau 0 de la CITE) que dans tous les autres niveaux d'enseignement. En 2013, en moyenne dans les pays de l'OCDE, seuls 41 % des fonds publics destinés à l'enseignement préprimaire émanent du gouvernement central, avant transferts aux autorités régionales et locales. Après transferts, cette part chute à 34 % et la part des financements locaux passe de 45 % à 54 %. Le gouvernement central est à l'origine de plus de 80 % des financements après transferts en Australie, Colombie, Irlande et Nouvelle-Zélande. Le gouvernement local est à l'origine de plus de 90 % des financements après transferts dans 11 pays : Brésil, Estonie, Finlande, Islande, Lettonie, Lituanie, Norvège, Pologne, République slovaque, Royaume-Uni et Slovénie (graphique 3.5).

La délégation de certains pouvoirs comporte également certains inconvénients et peut creuser les inégalités entre les régions en termes d'accès et de qualité. Dans le processus de décentralisation, il apparaît essentiel de garantir que les services destinés à la petite enfance fassent partie d'une politique nationale bien conçue, qui octroie des pouvoirs aux autorités locales, d'une part, et adopte une approche nationale, d'autre part, en matière d'objectifs, de législation et de règlementation, de financement, de critères du personnel et de normes des programmes.

La proportion d'enfants inscrits dans des structures de développement éducatif de la petite enfance privées (niveau 01 de la CITE) est largement plus importante que dans l'enseignement préprimaire (niveau 02 de la CITE) et dépasse 50 % dans deux tiers des pays de l'OCDE.

Alors que les pays continuent de multiplier les programmes d'éducation de la petite enfance, il sera important de tenir compte des besoins et des attentes des parents en matière d'accessibilité, de coût, de qualité des programmes et du personnel, et de fiabilité. Lorsque les structures publiques ne répondent pas à ces besoins, certains parents peuvent avoir tendance à envoyer leurs enfants dans des établissements privés.

Dans l'analyse des établissements privés, il convient de faire une distinction entre les établissements subventionnés par l'État et les établissements indépendants : (1) les **établissements d'EAJE privés indépendants** sont contrôlés par une entité non gouvernementale ou par un comité directeur qui n'est pas nommé par l'État et dont moins de 50 % de son financement de base provient d'entités gouvernementales, (2) les **établissements d'EAJE privés subventionnés par l'État** sont contrôlés par une entité non gouvernementale ou par un comité directeur qui n'est pas nommé par l'État dont plus de 50 % de son financement de base émane d'entités gouvernementales.

En moyenne, dans les pays de l'OCDE, près de 10 % des enfants inscrits dans un établissement d'enseignement préprimaire (niveau 02 de la CITE) fréquentent un établissement privé indépendant. 32 % des enfants suivent des programmes préprimaires dans des centres d'EAJE et des écoles privées subventionnés par l'État. Cette proportion dépasse les 45 % en Allemagne, en Australie, en Belgique, au Chili, en Corée, au Japon, en Norvège, en Nouvelle-Zélande et au Portugal. Les proportions d'enfants inscrits dans une structure éducative de la petite enfance privée (niveau 01 de la CITE) sont nettement plus importantes que dans l'enseignement préprimaire. Dans deux tiers des pays qui disposent de données exploitables sur les programmes de développement de la petite enfance, plus de 50 % des enfants sont inscrits dans le privé (graphique 4.6).

Financement de l'EAJE

Les dépenses consacrées à l'EAJE (niveau 0 de la CITE) correspondent en moyenne à 0.8 % du PIB. Toutefois, on observe des différences importantes entre les pays, principalement parce que, selon les pays, les enfants ne passent pas tous le même nombre d'années dans les structures d'EAJE.

Les dépenses consacrées à l'EAJE dans son ensemble (niveau 0 de la CITE) correspondent en moyenne à 0.8 % du PIB commun, réparties de la façon suivante : 0.2 % pour le développement éducatif de la petite enfance (niveau 01 de la CITE) et 0.6 % pour l'enseignement préprimaire (niveau 02 de la CITE). Ces données varient largement d'un pays à l'autre. Par exemple, alors qu'en Irlande, au Japon et en Suisse on consacre moins de 0.2 % du PIB au développement éducatif de la petite enfance (niveau 0 de la CITE), on y consacre plus de 1 % au Chili, au Danemark, en Finlande, en Islande, en Israël, en Norvège, en Fédération de Russie, en Slovénie et en Suède (graphique 3.2).

Ces variations importantes s'expliquent principalement par les différences qui existent entre les pays en termes de participation aux services d'EAJE, de modalités d'inscription (plein temps ou temps partiel), de conditions de travail des enseignants (à savoir le salaire et la durée du travail), de taux d'encadrement, de frais exigés, d'aides publiques octroyées aux familles pour qu'elles puissent inscrire leurs enfants dans des structures d'EAJE et de nombre d'années passées dans les structures d'EAJE. Dans certains pays, comme l'Irlande et le Royaume-Uni, les enfants entrent généralement à l'école primaire à l'âge de 5 ans alors qu'en Estonie, en Finlande, en Lettonie, en Pologne et en Suède, ils y entrent à l'âge de 7 ans. Dans tous les autres pays, les enfants ont 6 ans lors de leur entrée dans l'enseignement primaire.

Certains gouvernements ont reconnu l'importance d'investir des fonds publics dans l'EAJE, en particulier pour l'enseignement préprimaire.

Le financement public de l'EAJE offre une garantie importante d'équité. Sans un apport de fonds publics suffisant, l'accès aux programmes d'EAJE risque fort d'être limité aux familles aisées et la qualité des programmes deviendrait variable. Dans la plupart des pays de l'OCDE, le financement public de l'EAJE est conséquent. Les structures d'EAJE financées par des fonds publics ont tendance à être plus répandues dans les pays européens de l'OCDE que dans les pays non européens.

Toutefois, il convient de distinguer l'enseignement préprimaire (niveau 02 de la CITE) et les programmes conçus pour accueillir les jeunes enfants. Ainsi, dans la plupart des pays qui disposent de données pour ces deux catégories, la part des dépenses publiques allouées au développement éducatif des jeunes enfants (niveau 01 de la CITE) a tendance à être plus limitée que celle consacrée à l'enseignement préprimaire (niveau 02 de la CITE). En moyenne, pour le développement éducatif des jeunes enfants (niveau 01 de la CITE), les fonds publics financent 69 % des dépenses totales tandis que, pour l'enseignement préprimaire (niveau 02 de la CITE), ils en financent 83 % (graphique 3.4 ; OCDE, 2016).

Dans la plupart des pays, les dépenses annuelles par enfant inscrit dans des programmes de développement éducatif de la petite enfance (niveau 01 de la CITE) sont sensiblement plus élevées que celles engagées dans l'enseignement préprimaire (niveau 02 de la CITE).

Dans l'enseignement préprimaire, les dépenses annuelles par enfant dans les établissements publics et privés atteignent environ 8 070 USD dans les pays de l'OCDE.

Les dépenses vont de 4 000 USD ou moins en Turquie, à plus de 14 000 USD au Luxembourg et en Norvège. Les dépenses annuelles par enfant inscrit dans des programmes de développement éducatif de la petite enfance (niveau 01 de la CITE) sont sensiblement plus élevées que celles engagées dans l'enseignement préprimaire (niveau 02 de la CITE) dans 10 des 13 pays de l'OCDE disposant de données pour les deux programmes, et s'élèvent à 12 501 USD environ (graphique 3.1 ; OCDE, 2016).

Un taux d'encadrement plus élevé dans les programmes de développement éducatif de la petite enfance constitue le facteur principal expliquant cette différence. En moyenne, dans les 12 pays de l'OCDE disposant de données pour les deux programmes, le taux est de 14 enfants par enseignant dans l'enseignement préprimaire alors qu'il n'y a que 9 enfants par enseignant dans les programmes de développement de la petite enfance (graphique 3.10 ; OCDE, 2016).

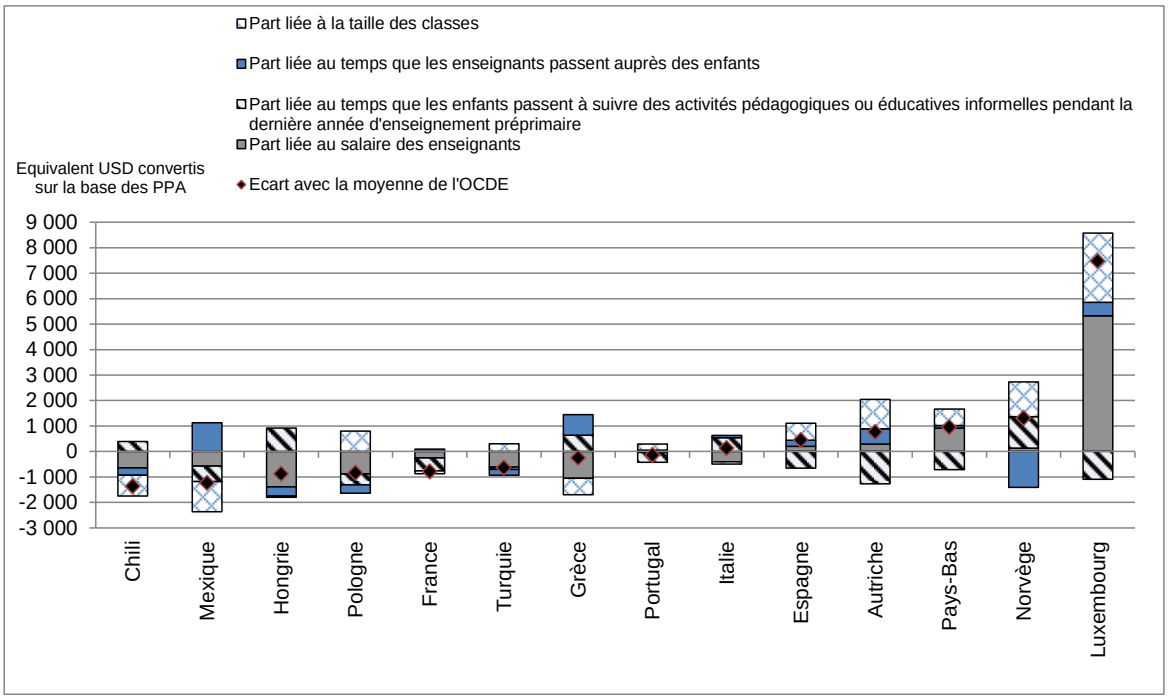
Un niveau de dépenses similaire entre les pays peut occulter la diversité de choix politiques contrastés. Cette situation permet d'expliquer pourquoi il n'existe pas de relation évidente entre les dépenses globales et la qualité des structures d'EAJE.

Quatre facteurs principaux jouent sur le coût salarial des enseignants par élève inscrit dans l'enseignement préprimaire (niveau 02 de la CITE) : 1) le temps que les enfants passent à suivre des activités pédagogiques ou éducatives informelles ; 2) le temps de présence des enseignants auprès des enfants ; 3) le salaire des enseignants ; 4) la taille des classes. Les différents niveaux du coût salarial des enseignants par élève résultent de différentes combinaisons de ces quatre facteurs.

Une hausse des dépenses dans l'enseignement ne peut pas se traduire automatiquement par de meilleurs résultats ultérieurs. Cette constatation n'a rien de surprenant car les pays qui dépensent des montants identiques dans l'éducation n'adoptent pas nécessairement les mêmes politiques et pratiques en la matière. Ainsi, dans l'enseignement préprimaire, les Pays-Bas et la Norvège affichent un niveau similaire (légèrement supérieur à la moyenne OCDE) de coût salarial des enseignants par enfant selon les chiffres de 2014.

En Norvège, cette situation est la conséquence de la combinaison de facteurs suivante : un temps passé par les enfants à suivre des activités pédagogiques ou éducatives informelles supérieur à la moyenne OCDE, un temps de présence des enseignants auprès des enfants supérieur à la moyenne, des enseignants dont le salaire correspond à la moyenne et des classes de taille inférieure à la moyenne. Aux Pays-Bas, les enseignants bénéficient de salaires supérieurs à la moyenne, le temps qu'ils passent auprès des enfants correspond à la moyenne et les classes sont plus petites que la moyenne, mais ces facteurs sont largement compensés par celui du temps que passent les enfants à suivre des activités pédagogiques ou éducatives informelles, bien inférieur à la moyenne (graphique 1.1).

Graphique 1.1. Part des divers facteurs qui jouent sur le coût salarial des enseignants par élève, dans l'enseignement préprimaire (CITE 02), 2014



Notes : **Comment lire ce graphique ?** Ce graphique montre la part (en USD) des facteurs qui jouent sur le coût salarial des enseignants par élève dans le pays et en moyenne dans l'OCDE. Par exemple, en Hongrie, le coût salarial des enseignants par élève est inférieur de 877 USD par rapport à la moyenne de l'OCDE. Ceci s'explique par le fait qu'en Hongrie le salaire des enseignants est inférieur à la moyenne de l'OCDE (- 1 392 USD), le temps que les enfants passent à suivre des activités pédagogiques et éducatives informelles pendant la dernière année d'enseignement préprimaire est supérieur à la moyenne (+ 921 USD), les enseignants passent moins de temps que la moyenne en présence des élèves (357 USD), et la taille des classes est légèrement supérieure à la moyenne (- 49 USD).
Les pays sont classés par ordre croissant selon l'importance de l'écart entre le coût salarial des enseignants par élève et la moyenne de l'OCDE.
Source : OECD (2017b), base de données en ligne de l'OCDE, http://www.oecd.org/fr/education/base-de-donnees.htm.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933718609

La comparaison du coût salarial relatif des enseignants par élève au moyen de cette analyse joue sur le classement de certains pays lorsqu'elle se fait en termes financiers (USD). Par exemple, le Luxembourg affiche des salaires d'un montant très élevé, ce qui fait de ce pays celui dont le coût salarial dans l'enseignement préprimaire est de loin le plus important. Avec 9 729 USD, il est plus de trois fois plus élevé que celui de nombreux pays présentés dans le graphique 1.1. Toutefois, si l'on tient compte des différences de richesse des pays, le Luxembourg occupe toujours la première place mais l'écart par rapport aux autres est nettement moins important.

Personnel enseignant

Peu d'enseignants sont issus de minorités et de communautés ethniques et les femmes constituent l'immense majorité des enseignants de l'EAJE dans les pays de l'OCDE.

La diversité du personnel est un atout qui suscite l'ouverture d'esprit des enfants défavorisés et facilite leur intégration. Il est également important pour les enfants, en particulier les garçons, d'avoir un référent masculin fort dans la classe ou le centre d'accueil. Pourtant, les enseignants de l'EAJE sont principalement des femmes. Il est essentiel que la présence des hommes soit renforcée pour contrer la vision traditionnelle selon laquelle les femmes doivent occuper les postes en lien avec la petite enfance, et pour garantir une neutralité de genre à l'école et dans l'enseignement. Au sein du personnel enseignant, très majoritairement féminin, peu d'enseignants sont issus de minorités et de communautés ethniques.

La répartition de l'âge des enseignants varie considérablement d'un pays de l'OCDE à l'autre. Toutefois, l'analyse du genre des enseignants révèle une tendance commune. Les plus grandes concentrations de femmes enseignantes se trouvent dans les premiers niveaux d'enseignement et diminuent progressivement au fur et à mesure des niveaux. En moyenne, parmi les pays de l'OCDE, près de 97 % des enseignants de l'enseignement préprimaire sont des femmes mais cette moyenne chute à 43 % dans l'enseignement supérieur.

Dans 35 des 39 pays de l'OCDE et partenaires dont les données sont disponibles, 93 % ou plus des enseignants de préprimaire sont des femmes. Les exceptions sont la France, avec 92 %, les Pays-Bas, avec 87 %, la Norvège, avec 91 % et l'Espagne avec 93 % (graphique 3.6).

Dans la majorité des pays, la licence est devenue le diplôme requis pour pouvoir enseigner dans l'enseignement préprimaire. Toutefois, la durée et le contenu pédagogique de la formation initiale des enseignants varient fortement d'un pays à l'autre.

Un personnel d'EAJE mieux formé et ayant suivi une formation spécialisée est plus à même d'améliorer les résultats cognitifs des enfants, grâce à un vocabulaire plus étendu et à une meilleure capacité à résoudre des problèmes et à concevoir des plans de leçons plus ciblés (NIEER, 2004). Mais les résultats ne dépendent pas uniquement de la qualification du personnel. C'est la capacité du corps enseignant à créer un environnement pédagogique favorable qui fait une réelle différence.

En 2014, le diplôme délivré à la fin du programme de formation des enseignants pour la plupart des enseignants d'EAJE était un diplôme de l'enseignement supérieur. Dans 27 des 37 pays disposant de données pertinentes, il est possible d'enseigner dans l'enseignement préprimaire après l'obtention au minimum d'un diplôme de licence ou équivalent (niveau 6 de la CITE) à la fin de la formation initiale des enseignants. Toutefois, la durée de la formation initiale des enseignants du niveau préprimaire varie fortement parmi ces 37 pays : de deux ans, pour un diplôme de base au Japon et deux ans d'Université pour les enseignants de jardin d'enfants ; dîplome de l'enseignement secondaire et une formation d'un an pour les ensignants de la petit enfance en Corée, à cinq ans en Autriche, au Chili, en France, en Islande et en Italie.

On distingue deux modèles de formation des enseignants : simultané ou consécutif (OCDE, 2014). Dans 23 des 35 pays dont les données sont disponibles, la formation

initiale des enseignants du niveau préprimaire suit le modèle simultané, c'est-à-dire que les formations pédagogique et pratique sont délivrées en même temps que les cours disciplinaires (chapitre 3). Dans les autres pays, les formations pédagogique et pratique sont délivrées après les cours disciplinaires (modèle consécutif).

Les salaires des enseignants dans l'enseignement préprimaire varient considérablement en fonction des pays et demeurent inférieurs à ceux des autres travailleurs diplômés de l'enseignement supérieur.

Des salaires compétitifs et de bonnes conditions de travail peuvent attirer les jeunes et les inciter à devenir enseignants dans certains pays et, dans d'autres, permettre de retenir les meilleurs enseignants à leur poste (Huntsman, 2008). Les salaires des enseignants dans l'enseignement préprimaire (niveau 02 de la CITE) sont également très variables selon les pays. Ainsi, le salaire annuel légal d'un enseignant de l'enseignement préprimaire avec 15 ans d'expérience (avant imposition, converti en USD et exprimé en parité de pouvoir d'achat) va de moins de 20 000 USD en République tchèque, en Hongrie et en République slovaque, à plus de 50 000 USD en Australie, aux Pays-Bas et aux États-Unis et peut dépasser les 100 000 USD au Luxembourg (graphique 3.7).

Les systèmes d'EAJE diffèrent non seulement en termes de salaires versés aux enseignants mais aussi dans la structure des grilles des salaires. Les salaires les plus élevés de la grille versés aux enseignants dotés de qualifications ordinaires sont, en moyenne, majorés de 65 % par rapport aux salaires de départ de l'enseignement préprimaire. En 2014, les salaires des enseignants de l'enseignement préprimaire étaient encore inférieurs à ceux des autres travailleurs diplômés de l'enseignement supérieur dans la plupart des pays. En moyenne dans les pays de l'OCDE, un enseignant de préprimaire ne gagne que 74 % du salaire moyen d'un diplômé de l'enseignement supérieur âgé de 25 à 64 ans, employé à temps plein, en année complète (chapitre 3).

Dans l'enseignement préprimaire, 83 % du temps de travail légal des enseignants est dédié à l'enseignement, le reste étant dévolu à d'autres tâches.

Dans la plupart des pays, les enseignants sont tenus légalement de travailler un certain nombre d'heures par an. Ce temps de travail correspond au temps de présence des enseignants dans l'établissement pour enseigner et se consacrer à d'autres tâches. Ce nombre d'heures de travail est légalement fixé par le contrat de travail. En moyenne, dans les pays disposant de données pertinentes, si l'on considère le nombre d'heures d'enseignement et la durée du travail totale des enseignants de l'enseignement préprimaire au sein de l'école, 83 % du temps de travail des enseignants se déroule en présence des enfants, et cette proportion va de moins de 65 % en Angleterre (Royaume-Uni), au Chili, en Colombie et en Grèce, à plus de 90 % en France, en Hongrie, en Israël et en Turquie.

Après conversion en salaire horaire pour les enseignants de l'enseignement préprimaire, le salaire légal moyen par heure d'enseignement et par heure de travail après 15 ans d'expérience s'élève à 44 USD, contre 33 USD. Les salaires par heure d'enseignement au niveau préprimaire s'élèvent à 65 USD ou plus en Australie, dans la Communauté flamande de Belgique, au Luxembourg et en Corée (chapitre 3).

Le salaire et le nombre d'heures d'enseignement par an d'un enseignant de l'enseignement préprimaire varient considérablement en fonction des pays.

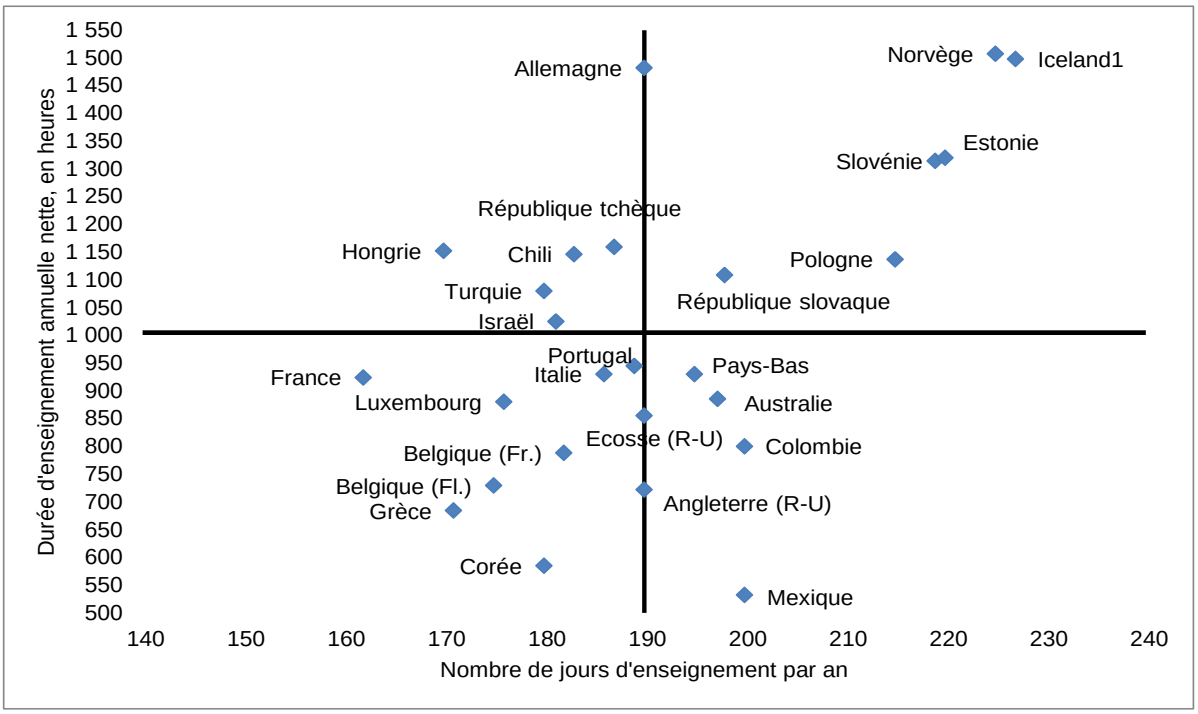
Le salaire des enseignants ne représente qu'un des éléments à prendre en compte pour améliorer la qualité des enseignants. Pour attirer les meilleurs candidats vers la profession

d'enseignant, les pays ne doivent pas seulement proposer un salaire adéquat, qui est lui-même le signe que les enseignants sont reconnus par la société, mais aussi mettre en place un environnement dans lequel les enseignants jouissent d'une autonomie dans leur travail et sont directement impliqués dans l'amélioration de l'école.

Les salaires des enseignants et leur temps de travail ne sont pas fortement corrélés. Toutefois, comme pour le salaire des enseignants, le nombre d'heures d'enseignement annuel demandé en moyenne à un enseignant de l'enseignement préprimaire public varie considérablement d'un pays à l'autre. Par rapport aux autres niveaux, c'est dans l'enseignement préprimaire public que le temps d'enseignement obligatoire varie le plus d'un pays à l'autre.

Le nombre de jours d'enseignement va de 162 en France à plus de 220 jours en Islande et en Norvège. Le temps annuel de présence auprès des enfants va de moins de 700 heures en Corée, en Grèce et au Mexique, à plus de 1 450 heures en Islande et en Norvège. Dans les pays de l'OCDE, les enseignants de ce niveau doivent être en contact avec les enfants en moyenne 1 005 heures par an, réparties sur 40 semaines ou 190 jours (graphique 1.2). Après conversion en nombre d'heures par jour, les enseignants sont donc amenés à être en contact avec les enfants entre quatre et six heures par jour dans 17 des 25 pays disposant des données pertinentes.

Graphique 1.2. Organisation du temps d'enseignement sur l'année scolaire des enseignants de l'enseignement préprimaire (2014)



Note : Année de référence : 2013
Source : OCDE (2017b), base de données en ligne de l'OCDE, OECD, Paris, http://www.oecd.org/fr/education/base-de-donnees.htm.

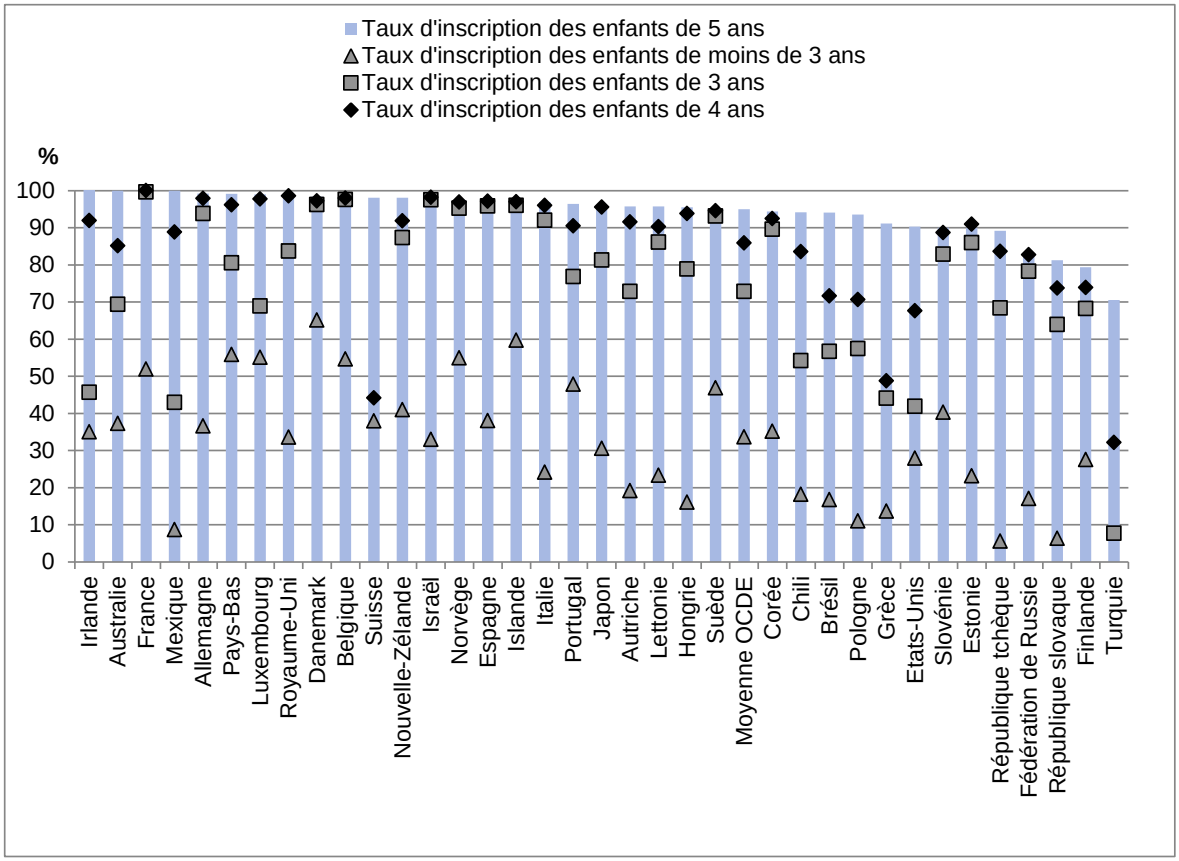
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933718628

Accès aux services d'éducation et d'accueil des jeunes enfants

L'accès universel ou quasi-universel pendant au moins un an à un programme d'EAJE est désormais une réalité dans la plupart des pays ; il s'agit d'un progrès considérable en faveur des Objectifs de développement durable en matière d'éducation.

Dans la plupart des pays, plus de 90 % des enfants sont déjà inscrits à 5 ans dans l'enseignement préprimaire (ou dans l'enseignement primaire dans quelques pays). Ces pays répondent déjà, ou sont sur le point de le faire, aux objectifs de développement durable qui recommandent la participation universelle à un programme d'éducation un an avant l'âge officiel de l'entrée en primaire. Des taux d'inscription élevés sont également observés pour les groupes d'âge inférieur. Ainsi, 90 % ou plus des enfants de 4 ans sont inscrits dans l'enseignement préprimaire (ou primaire) dans deux tiers des 37 pays disposant de données (graphique 1.3).

Graphique 1.3. Taux d'inscription dans l'enseignement préprimaire et primaire, par âge (2014)[1]



1. Les enfants âgés de moins de 3 ans sont inscrits dans des structures d'accueil formelles (CITE 0 et autres services d'EAJE agréés) ; les enfants de 4 et 5 ans peuvent déjà être inscrits dans l'enseignement primaire dans un petit nombre de pays.

Sources : OCDE (2017c) ; base de l'OCDE sur la famille, OCDE, Paris, http://www.oecd.org/fr/els/famille/basededonnees.htm et OECD (2016), Regards sur l'éducation 2016 : indicateurs de l'OCDE, Editions OCDE, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/eag-2016-fr.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933718647

La fréquentation des structures d'EAJE a continué de progresser au cours des dix dernières années, en partie du fait de l'extension du droit légal à une place dans une structure d'EAJE et des efforts consentis pour garantir l'accès gratuit, au moins pour certains âges et groupes de population.

L'amélioration de l'accès a été rendue possible, en partie, grâce à l'extension du droit légal à une place pour les plus jeunes et aux efforts consentis pour garantir un accès gratuit aux enfants plus âgés (de 3 à 5 ans, par exemple). Toutefois, on constate des différences majeures entre les pays concernant les groupes d'âge concernés par le droit légal à une place dans une structure d'EAJE. Ainsi, dans certains pays, comme l'Allemagne et la Norvège, le droit légal concerne les enfants de 1 à 5 ans (voire même 7 ou 8 ans dans certains cas en Allemagne), tandis qu'ailleurs, en République tchèque ou au Portugal notamment, il ne garantit une place aux enfants qu'un an avant leur entrée à l'école primaire.

De la même manière, le droit légal à une place dans une structure d'EAJE porte sur un nombre d'heures par semaine très variable en fonction du pays ou du territoire. Par exemple, la Norvège finance l'accès universel aux structures d'EAJE à hauteur de 41 heures, la France ne garantit que 24 heures d'enseignement préprimaire, l'Autriche offre entre 16 et 20 heures pendant l'année qui précède l'entrée à l'école primaire, et l'Écosse (Royaume-Uni) ne garantit que 16 heures pour les enfants âgés de 3 à 4 ans (tableau 2.2 et OCDE, 2015).

Le droit légal d'accès à une place dans une structure d'EAJE ne garantit pas un accès gratuit, en particulier pour les plus jeunes enfants. La plupart des pays disposant de données pertinentes fournissent cependant un accès gratuit aux structures d'EAJE à tous les enfants, au moins pendant la dernière année avant l'entrée dans l'enseignement primaire (graphique 2.9).

La part des enfants de moins de 3 ans inscrits dans une structure d'EAJE est également en augmentation dans la grande majorité des pays.

En moyenne dans les pays de l'OCDE, environ un tiers des enfants âgés de moins de 3 ans fréquentent des structures d'accueil formelles (niveau 0 de la CITE et autres services d'EAJE agréés mais en-dehors de la CITE 2011). Toutefois, les taux d'inscription à ces âges varient fortement d'un pays à l'autre, et vont de moins de 10 % au Mexique, en République slovaque, et en République tchèque, à plus de 45 % dans les pays nordiques (à l'exception de la Finlande), les pays du Benelux (Belgique, Luxembourg et Pays-Bas), en France et au Portugal (graphique 4.2 ; OCDE ; 2017b ; OCDE, 2017c).

Malgré les différences importantes observées entre les pays, une tendance commune se dessine : la part des jeunes enfants inscrits dans une structure d'EAJE est en hausse. En moyenne dans les pays de l'OCDE, le taux d'inscription des enfants de moins de 3 ans a augmenté de plus de 8 points de pourcentage entre 2005 et 2014, passant de 26 % à 34 % (graphique 4.4). Ces tendances sont le résultat d'initiatives politiques menées dans les pays de l'OCDE qui ont souhaité élargir l'offre des services d'EAJE tout en améliorant la qualité de l'éducation de la petite enfance (voir la fin du chapitre 4 pour plus de détails).

Cette tendance est particulièrement visible dans de nombreux pays européens, particulièrement encouragés par les objectifs de 2010 fixés par l'Union européenne (UE) lors de son Conseil à Barcelone en 2002 (par exemple, proposer des places à temps plein en structures subventionnées à un tiers des enfants de moins de 3 ans). En 2014, quatorze

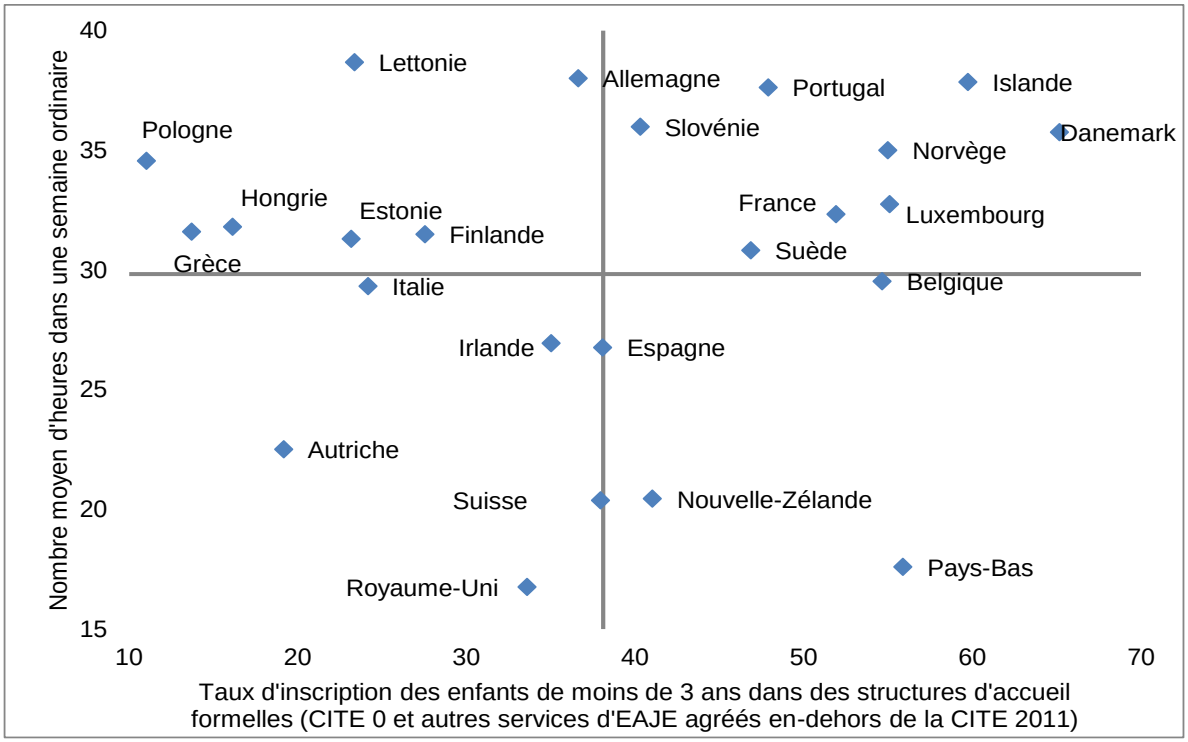
pays de l'UE (l'Allemagne, la Belgique, le Danemark, l'Espagne, la France, l'Irlande, l'Islande, le Luxembourg, la Norvège, les Pays-Bas, le Portugal, le Royaume-Uni, la Slovénie et la Suède) avaient atteint les objectifs de Barcelone, avec différents niveaux de qualité et de degrés de participation (voir chapitre 4).

Toutefois, des différences persistent au sein des pays de l'OCDE en ce qui concerne la qualité des programmes d'EAJE fournis aux jeunes enfants et le nombre d'heures moyen par semaine pendant lesquelles les enfants fréquentent ces programmes.

Le taux d'inscription par âge permet d'estimer pendant combien de temps les enfants fréquentent des services d'EAJE au cours de leur enfance (en années, par exemple), mais ne fournit aucune information sur l'amplitude horaire (par exemple quelques heures par jour ou à temps plein), ni même généralement sur la qualité de ces services d'EAJE. La qualité des structures d'EAJE est un sujet complexe et les pays n'en sont pas tous aux mêmes niveaux de développement de leur système de suivi de la qualité (voir OCDE, 2015 pour une vue d'ensemble sur les systèmes de suivi de la qualité et les difficultés posées).

Graphique 1.4. Taux d'accès aux services d'EAJE et degré de participation (2014)

Taux d'inscription dans les structures d'accueil formelles (CITE 0 et autres services d'EAJE agréés non pris en compte dans la CITE 2011) des enfants de moins de 3 ans et degré de participation à ces services au cours d'une semaine ordinaire



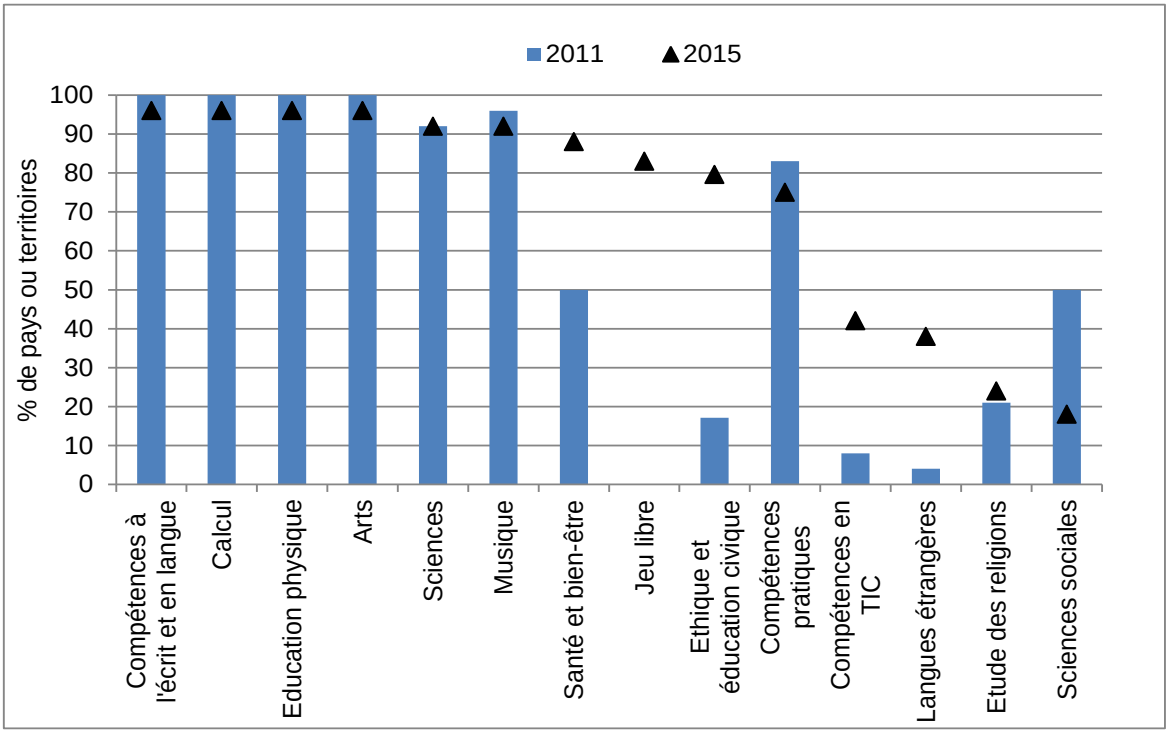
Source : OCDE (2017b), base de données en ligne de l'OCDE sur l'éducation, http://www.oecd.org/fr/education/base-de-donnees.htm et OCDE (2017c), base de données de l'OCDE sur la famille, http://www.oecd.org/fr/els/famille/basededonnees.htm.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933718666

L'amplitude horaire est plus facile à mesurer et des différences importantes sont observées d'un pays à l'autre et à l'intérieur même des pays pour les jeunes enfants. Ainsi, lorsque le taux d'inscription et le nombre d'heures moyen par semaine sont analysés ensemble, plusieurs tendances apparaissent, reflétant certains choix politiques des pays. Par exemple, les structures d'EAJE de certains pays, comme l'Estonie, la Finlande, la Grèce, la Hongrie, la Lettonie et la Pologne, permettent de nombreuses heures de présence par semaine à une petite proportion d'enfants âgés de moins de 3 ans. On observe la situation inverse en Nouvelle-Zélande et aux Pays-Bas où moins d'heures par semaine sont proposées à une proportion d'enfants âgés de moins de 3 ans supérieure à la moyenne (graphique 1.4).

Graphique 1.5. Contenu pédagogique inclus dans les programmes éducatifs d'EAJE (2011 et 2015)

Proportion des pays et territoires ayant déclaré en 2011 et 2015 que les contenus pédagogiques suivants étaient inclus dans leurs programmes éducatifs d'EAJE



Notes : Les chiffres sont indiqués en tant que pourcentage du nombre total de réponses. Le diagramme est limité aux 24 pays et territoires qui ont participé à l'enquête en 2011 et 2015. Des données sur le jeu libre n'étaient pas disponibles pour 2011.
Les contenus sont classés dans l'ordre décroissant du pourcentage des pays et des territoires qui ont déclaré que les contenus pédagogiques suivants étaient inclus dans leurs programmes éducatifs d'EAJE en 2015.
Source : OCDE (2017d), *Petite enfance, grands défis V: Cap sur l'école primaire*, http://dx.doi.org/10.1787/9789264300620-fr, et OCDE (2012), *Petite enfance, grands défis III : Boîte à outils pour une éducation et des structures d'accueil de qualité*, http://dx.doi.org/10.1787/9789264167025-fr.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933718685

Cadres pédagogiques

L'accès à l'EAJE n'en garantit pas la qualité. Par conséquent, dans de nombreux pays, les cadres pédagogiques applicables dans l'enseignement préprimaire ont récemment été étendus en vue d'améliorer la qualité de l'EAJE et de permettre de meilleures transitions entre les enseignements préprimaire et primaire.

Les cadres pédagogiques peuvent jouer un rôle majeur dans la qualité des services d'EAJE. En 2015 comme en 2011, la plupart des territoires et des pays de l'OCDE, disposant de données pour ces deux années de référence, accordaient toujours beaucoup d'importance aux arts, aux lettres, à la musique, au calcul, à l'éducation physique et aux sciences dans les programmes élaborés pour l'enseignement préprimaire. En revanche, les compétences pratiques étaient des domaines légèrement moins présents dans les programmes et directives de 2015 par rapport à 2011, tout comme les sciences humaines dont la place accordée par les pays dans leurs cadres pédagogiques a diminué entre 2011 et 2015. Les données sur le temps consacré au jeu n'ont été recueillies qu'en 2015. Toutefois, les pays accordent de l'importance au « jeu libre » dans leurs cadres pédagogiques. De plus, comme plusieurs pays l'ont souligné, cette pratique est désormais intégrée à d'autres domaines du programme afin de stimuler l'apprentissage par le jeu (graphique 1.5).

Une proportion sensiblement plus élevée de pays répondants ont intégré de nouvelles matières dans leurs programmes préprimaires, ce qui répond à une évolution des besoins de la société actuelle. En intégrant ces nouveaux domaines, comme les compétences en TIC, les langues étrangères, l'éthique et l'éducation civique, l'étude des religions ou la santé et le bien-être, les programmes préprimaires ont été alignés sur les contenus pédagogiques de l'enseignement primaire. La hausse entre 2011 et 2015 est particulièrement marquée pour les compétences en TIC, citées par près de 40 % des pays répondants (Chili, Corée, Espagne, Finlande, Grèce, Italie, Mexique, Norvège, Nouvelle-Zélande, Portugal, République slovaque, Suède, certaines provinces canadiennes et certaines régions allemandes) comme figurant parmi les contenus pédagogiques de leurs programmes éducatifs en 2015 (graphique 1.5).

Accès à l'éducation des jeunes enfants et taux d'activité des femmes

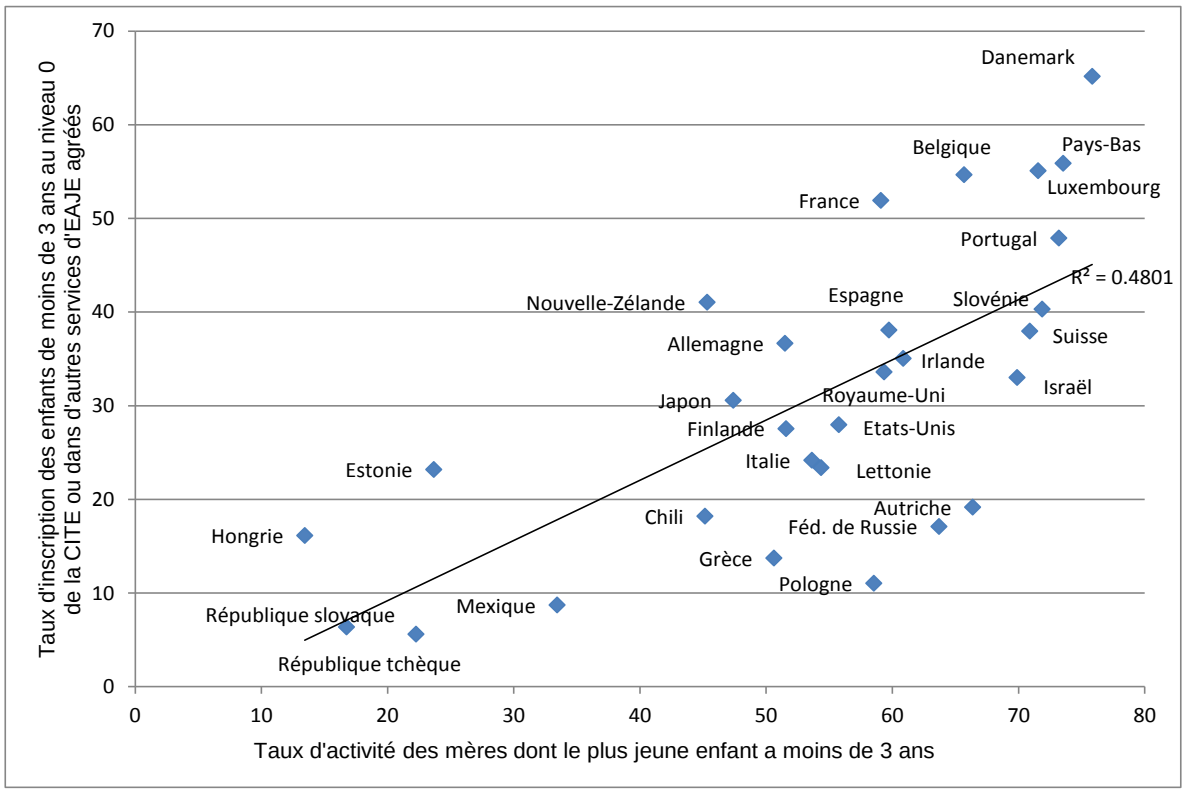
Des services d'EAJE abordables et de qualité, accessibles un nombre suffisant d'heures par semaine peuvent contribuer à augmenter le taux d'activité des femmes.

Ces dernières décennies, les politiques mises en œuvre dans la plupart des pays pour les enfants âgés de moins de 3 ans ont cherché à augmenter l'offre des services d'EAJE considérés comme un soutien indispensable à l'emploi des mères dans une économie forte plutôt que comme un service public qui profite à la fois aux enfants et aux parents. Des signes récents de convergence apparaissent toutefois entre les pays de l'OCDE et l'image des services destinés aux enfants de moins 3 ans s'est progressivement éloignée du « moyen de garde », qui vient en aide aux parents qui travaillent, pour intégrer des objectifs éducatifs et pédagogiques, d'égalité des sexes, d'intégration sociale et d'aide aux familles.

Les parents qui travaillent, en particulier les mères, ont plus souvent tendance à sortir du marché du travail ou à réduire leur temps de travail pour garder leurs enfants, surtout lorsqu'ils sont jeunes. Par conséquent, les femmes ont besoin de pouvoir recourir à des services d'EAJE de qualité et abordables pour pouvoir reprendre le chemin de l'emploi, rassurées sur le fait que leurs enfants sont bien encadrés, et pour trouver un meilleur

équilibre professionnel (OCDE, 2011). Par exemple, au Canada, la province du Québec a mis en œuvre une mesure pour proposer un mode de garde d'enfants peu coûteux au milieu des années 90 qui s'est traduit par une hausse conséquente du taux d'activité des femmes.

Graphique 1.6. Lien entre le taux d'activité des mères (dont le plus jeune enfant a moins de 3 ans) et le taux d'inscription des enfants de moins de 3 ans dans des structures d'accueil formelles (2014)



Source : OCDE (2017b), base de données en ligne de l'OCDE sur l'éducation, http://www.oecd.org/fr/education/base-de-donnees.htm et OCDE (2017c), base de données de l'OCDE sur la famille, http://www.oecd.org/fr/els/famille/basededonnees.htm.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933718704

La relation est très forte entre le taux d'activité des mères et le taux d'inscription dans des structures d'accueil formelles, en particulier pour les mères dont le plus jeune enfant a moins de 3 ans. Ainsi, dans les pays où le taux d'activité des mères est le plus élevé, comme au Danemark, au Luxembourg, aux Pays-Bas, au Portugal, en Slovénie et en Suisse (plus de 70 % d'emploi chez les femmes âgées de 15 à 64 ans dont le plus jeune enfant a moins de 3 ans), la proportion de jeunes enfants inscrits dans des structures d'accueil formelles (niveau 0 de la CITE et autres services d'EAJE agréés en-dehors de la CITE 2011) est aussi la plus élevée. À l'inverse, le taux d'inscription des enfants de moins de 3 ans dans des structures d'accueil formelles est inférieur à 10 % en République slovaque, en République tchèque et au Mexique, là où l'emploi chez les femmes de 15 à 64 ans dont le plus jeune enfant a moins de 3 ans est largement inférieur à la moyenne de l'OCDE (graphique 1.6).

Le lien est également fort entre le taux d'inscription des enfants âgés de 3 à 5 ans et l'emploi des mères âgées de 15 à 64 ans dont le plus jeune enfant a entre 3 et 5 ans, mais la corrélation est plus faible que lorsque l'on considère les enfants plus jeunes (graphique 5.10).

Les recherches sur le développement de l'enfant à propos des avantages des programmes à plein temps par rapport aux programmes à temps partiel donnent des éléments moins probants que lorsque l'on analyse des périodes de préscolarisation plus longues. Toutefois, du point de vue du taux d'activité, la disponibilité de services d'EAJE à temps plein est un facteur fondamental pour que les jeunes parents, en particulier les mères, puissent travailler à temps plein ou presque et s'assurer un revenu plus important. Un nombre adapté d'heures de présence par semaine dans ces services peut également permettre d'augmenter le taux d'activité à temps plein des femmes. Le nombre d'heures hebdomadaire ordinaire pendant lesquelles les enfants de moins de 3 ans fréquentent des structures d'accueil formelles est fortement corrélé avec l'emploi à temps partiel des femmes qui ont au moins un enfant âgé de 0 à 14 ans.

Dans certains pays (comme la Lettonie, le Portugal et la Slovénie) où le nombre d'heures d'accueil par semaine ordinaire correspond en moyenne à plus de 35 heures, moins de 10 % des femmes de 15 à 64 ans ayant au moins un enfant âgé de 0 à 14 ans sont employées à temps partiel. À l'extrême inverse, en Autriche, aux Pays-Bas et au Royaume-Uni, les enfants de moins de 3 ans passent en moyenne 22 heures ou moins dans des structures d'accueil formelles au cours d'une semaine ordinaire et plus de 25 % des femmes ayant au moins un enfant âgé entre 0 et 14 ans sont employées à temps partiel (graphique 5.11).

Nombre d'années d'EAJE et résultats scolaires à 15 ans

Des services d'EAJE de qualité peuvent contribuer à de meilleurs résultats aux étapes ultérieures de la vie. Le nombre d'années passées dans des structures d'EAJE (niveau 0 de la CITE) est un bon indicateur des performances ultérieures. Toutefois, l'étendue des bénéfices dépend fortement de la qualité des services d'EAJE.

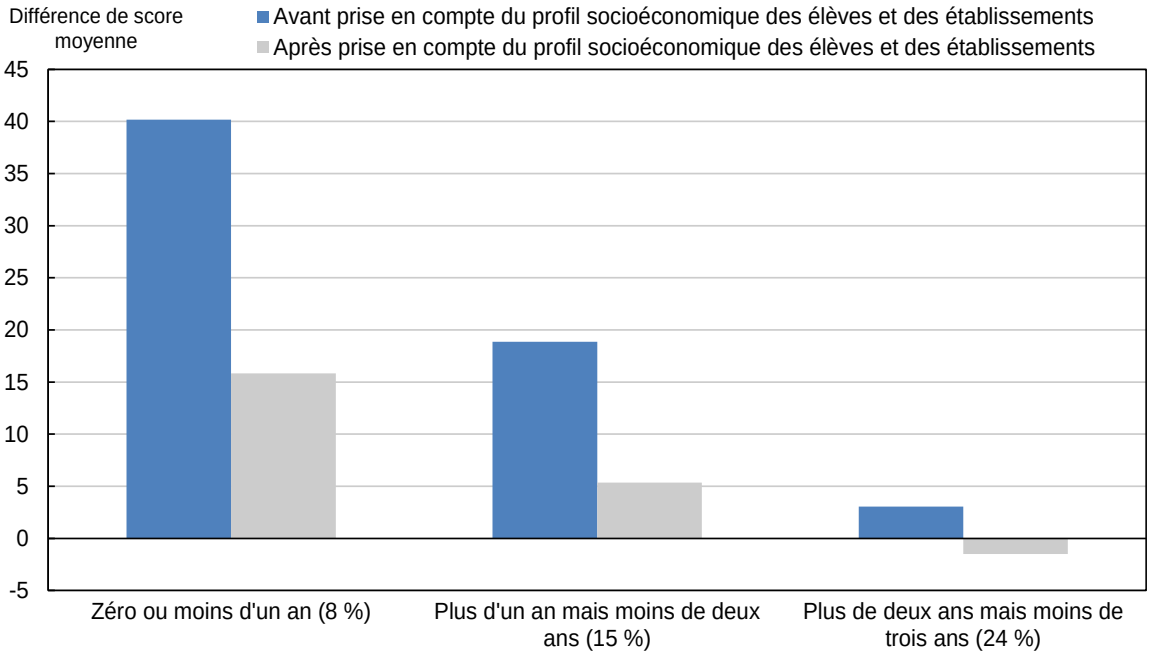
D'après les recherches, sans cesse enrichies, les programmes d'EAJE permettent d'améliorer les capacités cognitives et le développement des compétences socio-émotionnelles, de bâtir les fondations pour l'apprentissage tout au long de la vie, de rendre les acquis de l'apprentissage des enfants plus équitables, de réduire la pauvreté et d'améliorer la mobilité sociale de génération en génération. D'après les données du PISA 2015 qui reposent sur les déclarations de jeunes de 15 ans faites rétrospectivement (par exemple des étudiants participant au PISA qui ont fréquenté des services d'EAJE il y a 10 à 15 ans, entre 2000 et 2005), comme dans les éditions précédentes du PISA, dans presque tous les pays de l'OCDE, les élèves âgés de 15 ans en 2015 qui ont fréquenté des structures d'EAJE obtiennent de meilleurs résultats que ceux qui n'en ont pas fréquenté, du moins avant de prendre en compte la situation socio-économique des élèves et des établissements.

Par exemple, entre les élèves qui ont fréquenté une structure d'EAJE pendant plus d'un an (niveau 0 de la CITE) et ceux qui n'ont fréquenté ce type d'établissement que pendant un an ou moins, l'écart est en moyenne de 41 points à l'épreuve de sciences du PISA 2015. Une année d'enseignement formel correspond à un écart de 30 points environ. L'écart entre les résultats se réduit mais reste significatif lorsque l'on compare des élèves issus de milieux similaires. Après prise en compte de la situation socio-économique des élèves et des établissements, les élèves qui ont fréquenté un programme

d'éducation de la petite enfance pendant un an ou plus obtiennent 25 points de plus à l'épreuve de sciences du PISA comparé à ceux qui n'ont pas fréquenté de tel programme (chapitre 5).

Graphique 1.7. Différence de score moyenne aux épreuves de sciences dans les pays de l'OCDE, selon le nombre d'années passées par des élèves de 15 ans dans une structure d'EAJE (CITE 0) (PISA 2015)

La comparaison est faite avec tous les élèves de 15 ans des pays de l'OCDE qui ont fréquenté une structure d'EAJE pendant au moins trois ans (>3)



Notes : **Comment lire ce graphique ?** Par exemple, avant de prendre en compte le niveau socioéconomique des élèves et des établissements, les élèves qui ont passé au moins trois ans dans une structure d'EAJE obtiennent un score moyen supérieur de 40 points à l'épreuve de sciences du PISA comparativement à ceux qui ont passé moins d'un an dans une structure d'EAJE. La différence reste significative après prise en compte de la situation socio-économique des élèves et des établissements, avec 16 points d'écart.
En moyenne, chez les élèves de 15 ans qui se souviennent avoir été inscrits dans des services d'EAJE (CITE 0), 53 % d'entre eux ont fréquenté une structure pendant au moins trois ans. Les pourcentages des élèves de 15 ans qui ont fréquenté une structure d'EAJE (CITE 0) dans chacune des autres catégories sont présentés entre parenthèse à côté de chaque catégorie.
Source : OCDE (2017a), base de données PISA en ligne sur l'éducation, http://www.oecd.org/pisa/data/.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933718723

L'étendue des bénéfices de l'EAJE dépend largement de la qualité de ces services. Les données du PISA 2015 indiquent que la corrélation entre l'inscription dans un programme d'éducation préprimaire et les résultats obtenus à l'âge de 15 ans est généralement plus forte dans les systèmes éducatifs où la préscolarisation (niveau 0 de la CITE) dure plus de deux ans (graphique 5.3). Par ailleurs, cette relation est plus étroite dans les établissements où le taux d'encadrement est plus élevé et où les dépenses publiques par enfant sont plus importantes. En d'autres termes, l'action publique, comme la définition du taux d'encadrement, a un impact sur les acquis de l'apprentissage. Toutefois, le nombre d'années passées dans des structures d'EAJE reste, parmi toutes ces variables, le meilleur indicateur de mauvais résultats à l'âge de 15 ans (graphique 5.5).

Au cours des deux dernières décennies, de nombreux pays ont pris des initiatives pour faciliter l'accès aux services d'EAJE, en particulier aux enfants défavorisés. Toutefois, les données du PISA montrent que les inégalités persistent dans de nombreux pays.

En moyenne, parmi les élèves de 15 ans qui se souviennent avoir fréquenté des services d'EAJE (niveau 0 de la CITE), 92 % déclarent dans le PISA 2015 avoir fréquenté ces établissements pendant « au moins un an » et 77 % pendant « au moins deux ans ». En revanche, les élèves de 15 ans issus de milieux aisés avaient plus tendance que les autres à avoir fréquenté les services d'EAJE lorsqu'ils étaient jeunes, dans la majorité des pays. Par exemple, en moyenne 72 % des élèves de 15 ans issus de milieux défavorisés en 2015 avaient fréquenté une structure d'EAJE pendant au moins deux ans contre 82 % des élèves de milieux aisés.

L'écart entre les taux d'inscription des élèves favorisés et défavorisés est le plus important (entre 15 et 30 points de pourcentage) aux États-Unis, en République slovaque, en Slovénie, et en Turquie. Ceci signifie que les élèves qui pourraient tirer le meilleur profit des programmes d'EAJE (les élèves issus de milieux défavorisés) sont les moins susceptibles d'y participer (graphique 5.7).

Quels sont les problèmes majeurs de l'EAJE ?

Les chapitres de cette publication présentent les indicateurs clés de l'EAJE et mettent en lumière certains problèmes majeurs rencontrés par les pays au sujet de différents aspects de l'EAJE présentés dans le tableau de bord : la gouvernance, le financement, le personnel enseignant, l'accès et l'amplitude horaire, l'équité de l'accès et la qualité des structures d'EAJE (tableau 1.1). Beaucoup de ces problèmes ont déjà été soulignés dans les éditions précédentes de *Petite enfance, grands défis*. Pour certains d'entre eux, des efforts internationaux sont nécessaires pour recenser et combler les lacunes statistiques existant sur le terrain, et définir les priorités immédiates en matière de collecte et de suivi des données. Les problèmes mis en évidence par les indicateurs de l'EAJE sont les suivants :

- **Le financement** : Élaborer des stratégies claires et cohérentes pour allouer de manière efficace les ressources publiques aux domaines de l'EAJE considérés comme prioritaires.

Des données probantes indiquent qu'un financement public significatif est nécessaire pour contribuer à la mise en place d'un système pour la petite enfance durable et équitable. Sans cet investissement, on peut s'attendre à une pénurie de programmes de qualité, à un accès inégal et à la ségrégation des enfants en fonction des revenus. Il est donc essentiel d'investir non seulement pour élargir l'accès, mais aussi pour améliorer la qualité de services d'EAJE abordables pour tous les enfants (âgés de moins ou de plus de trois ans).

Dans les systèmes performants, les pouvoirs publics élaborent des stratégies claires et cohérentes pour affecter les ressources de manière efficace, notamment par le biais d'investissements dans la programmation à long terme et d'initiatives en matière de qualité. Les investissements doivent viser la réalisation d'objectifs pédagogiques de haute qualité, plutôt que la simple création de places. Pour les pays, définir des objectifs qualitatifs n'est pas sans poser quelques difficultés : 1) parvenir à un consensus sur les objectifs ; 2) aligner les objectifs d'EAJE sur ceux d'autres niveaux éducatifs ou d'autres services dédiés aux enfants ; et 3) traduire ces objectifs en action.

- **La profession d'enseignant :** Améliorer les conditions de travail et la formation professionnelle du personnel d'EAJE.

Pour garantir un niveau de qualité, il est important de prêter attention au niveau de recrutement des travailleurs du secteur de la petite enfance, à leur développement professionnel et à leurs conditions de travail. Dans plusieurs pays, une telle démarche est également essentielle pour le développement des enseignants et la pérennité à long terme du recrutement dans les services de la petite enfance. Les indicateurs ont révélé plusieurs points faibles au niveau des politiques qui touchent au personnel tels que : un recrutement et des niveaux de salaire insuffisants, en particulier dans les services d'accueil (sur la base de données nationales en l'absence d'indicateurs internationaux) ; la féminisation de la main d'œuvre ; le manque de représentativité au sein des équipes pédagogiques de la diversité du public concerné.

De bonnes conditions de travail peuvent contribuer à améliorer la qualité des services d'EAJE. D'après certaines études, la satisfaction des personnels et leur fidélisation – et donc, la qualité de l'environnement des services d'EAJE - peuvent être améliorées par : 1) un taux d'encadrement élevé et des petits groupes ; 2) des salaires et avantages sociaux compétitifs ; 3) des horaires et une charge de travail raisonnables ; 4) un faible taux de rotation du personnel ; 5) un environnement physique de qualité ; et 6) un directeur de centre compétent et attentif. Pour promouvoir la qualité de leur encadrement, les pays sont confrontés à quatre principaux défis : 1) améliorer le niveau de qualification du personnel ; 2) recruter, fidéliser et diversifier une main-d'œuvre qualifiée ; 3) favoriser le perfectionnement continu des effectifs ; et 4) garantir la qualité des personnels dans le secteur privé. Le chapitre 3 aborde certains de ces défis.

- **Les parents** : Impliquer les familles et les communautés.

Les parents et les collectivités devraient être considérés comme des « partenaires » qui se sont fixé les mêmes objectifs. L'environnement dans lequel les enfants travaillent chez eux et leur entourage sont des facteurs essentiels pour permettre aux enfants d'apprendre et de se développement sainement. De plus en plus, l'implication des parents et de la collectivité est considérée comme un moyen d'action important pour favoriser l'apprentissage et le développement des enfants dans un environnement sain. Il est fondamental que les parents agissent en partenariat avec le personnel d'EAJE afin de les aider à mieux connaitre les enfants. La mobilisation des parents, particulièrement dans l'apprentissage à la maison et la communication avec les personnels d'EAJE, est intimement liée à la réussite scolaire ultérieure de l'enfant, à l'achèvement de ses études secondaires, à son bon développement socio-émotionnel et à son adaptation au sein de la société (OCDE, 2015).

Les pays rencontrent les difficultés suivantes : 1) un manque d'information et de motivation de la part des parents ; 2) un manque de communication et de contacts avec les parents au sujet des services d'EAJE ; 3) des contraintes de temps pour les parents ; et 4) des parents dont l'inégalité et la diversité des profils s'accentuent. La participation des parents issus de minorités ethniques constitue également un défi particulier.

L'implication de la collectivité est également considérée de manière croissante comme un moyen d'action important. Cette participation pose également des problèmes qui lui sont propres comme les difficultés posées par la gestion de collectivités dysfonctionnelles ou la coopération entre les services d'EAJE et les autres services, ainsi qu'entre l'EAJE et les autres niveaux éducatifs. Les indicateurs internationaux devraient être davantage développés afin de tenir compte de l'aspect essentiel que constitue la qualité de l'EAJE,

en particulier pour les établissements d'EAJE qui accueillent les enfants de moins de 3 ans.

- **Le programme d'enseignement :** Concevoir des directives générales et des normes pour tous les services d'EAJE.

Les cadres pédagogiques permettent de promouvoir un niveau de qualité plus uniforme parmi les différents groupes d'âge et l'offre de services, de guider et soutenir le personnel, et de faciliter la communication entre le personnel et les parents. Les cadres pédagogiques gagnent en efficacité lorsqu'ils sont élaborés en coopération avec les principaux acteurs. Presque tous les pays de l'OCDE ont défini un programme éducatif ou des normes d'apprentissage pour les enfants à partir de 3 ans et jusqu'au début de la scolarité obligatoire. Depuis quelques années, les programmes ou les normes d'apprentissage font souvent partie intégrante d'une stratégie axée sur l'apprentissage tout au long de la vie ou aux différentes étapes de la vie, et un nombre croissant de pays et de régions ont entrepris de définir un cadre pour le développement continu de l'enfant, de la petite enfance à l'entrée dans l'enseignement primaire (graphique 1.5).

Les groupes d'âge concernés peuvent varier mais il n'en reste pas moins que des programmes alignés avec les contenus de ceux de l'enseignement primaire ou ultérieur facilitent également la transition vers le niveau d'enseignement suivant (Eurydice, 2009 ; Kagan et Kauerz, 2006). Un programme d'enseignement aligné permet de conserver les bénéfices de l'EAJE (Pianta et al., 2009).

Les principales difficultés en matière de programme éducatif ou de normes (OCDE, 2012) sont les suivants : 1) définir les objectifs et les contenus ; 2) les aligner sur le cadre scolaire ; 3) communiquer ces éléments nouveaux ou révisés au personnel concerné ; 4) en assurer l'application effective ; et 5) évaluer les contenus et la mise en œuvre.

- **L'accès et la gouvernance :** Accroître l'offre publique de services pour les enfants de moins de 3 ans et faciliter la transition entre les services de garde et l'éducation préscolaire sont deux enjeux majeurs, en particulier pour les pays qui disposent de deux systèmes distincts.

La notion de services pour les enfants de moins de 3 ans s'étend dans de nombreux pays, en termes de marché du travail ou d'intégration d'objectifs de qualité, en particulier dans les systèmes intégrés. On constate toutefois que des différences significatives persistent d'un pays de l'OCDE à l'autre en ce qui concerne la qualité des programmes d'EAJE et le nombre moyen d'heures par semaine pendant lesquelles les enfants ont accès à ces programmes, surtout dans les pays disposant de systèmes fractionnés.

De la même manière, les étapes de transition chez les jeunes enfants sont essentielles : elles peuvent dynamiser la croissance et le développement mais, si elles sont trop brutales ou menées sans ménagement, elles comportent un risque, en particulier chez les plus jeunes, de régression et d'échec. Par exemple, certains enfants fréquentent différents types de services dans une même journée. Les indicateurs montrent que de telles transitions sont souvent liées à l'accessibilité financière, à l'absence de services adaptés à temps plein, ou aux systèmes de « créneaux » dans lesquels les parents qui travaillent à temps partiel sont encouragés à confier leurs enfants à un service de garde sur un créneau de quelques heures par jour ou par semaine (voir chapitres 3 et 4). Une place à temps plein peut ainsi être partagée par plusieurs enfants dans la même journée, ce qui complique la tâche des personnels chargés de suivre le développement de chaque enfant et empêche les enfants de créer des liens entre eux. Ces risques sont d'autant plus grands dans les systèmes où le personnel n'a pas d'expérience et reste peu de temps en poste.

En principe, la transition entre les services de garde et l'éducation préprimaire ne pose pas de problème dans les pays où l'administration des services de la petite enfance est intégrée et où l'on suit généralement un programme d'enseignement commun entre 1 et 5 ans. Plus de la moitié des pays dont les données sont disponibles sont dans ce cas. À l'inverse, les pays qui disposent de systèmes d'EAJE fractionnés ou administrés à deux niveaux, peuvent présenter des différences fondamentales en termes d'objectifs, de moyens et de qualité des secteurs de l'accueil et de l'éducation de la petite enfance. Il peut en résulter un manque de cohérence pour les enfants et les familles, et une confusion en matière d'objectifs, de sources de financement, de procédures opérationnelles, de cadres règlementaires, et au niveau de la formation et de la qualification des personnels.

Les initiatives visant à assurer la continuité entre les services de garde et l'éducation préscolaire ne semblent pas nombreuses, sauf dans les cas où le secteur de l'EAJE a été intégré ou qu'une approche pédagogique commune est utilisée dans les deux secteurs. En outre, de nombreux services de garde d'enfants sont privés (graphique 4.6) et donc susceptibles d'adopter des modèles et des approches très divers dans leurs programmes, contrairement à ce qui se passe dans le système d'éducation préscolaire public.

- **L'équité dans l'accès à l'EAJE :** Garantir à tous les enfants un accès équitable à des services d'EAJE de qualité, avec une attention particulière portée sur les enfants de moins de 3 ans.

Dans les centres d'EAJE, l'inégalité de l'origine économique, sociale et culturelle des enfants ne cesse de croître et constitue un enjeu pour de nombreux pays de l'OCDE. Alors que les enfants des familles défavorisées sont ceux qui ont le plus besoin d'accéder à des services d'EAJE de grande qualité, on constate que ces familles sont aussi celles qui s'intéressent le moins aux programmes d'EAJE, qui sont les moins bien informées et qui manquent de temps pour s'investir auprès de ces services.

L'accroissement de la diversité peut aussi constituer un obstacle à l'implication des parents dans les services d'EAJE ; on cite volontiers à cet égard les différences culturelles, de points de vue ou de langues. Le degré de participation inégal des parents et leur appartenance à un milieu socio-économique différent peuvent contribuer à aggraver les inégalités. C'est pourquoi il est indispensable de faire un réel effort en direction des familles les plus défavorisées. Collaborer avec les parents est particulièrement important dans les familles à faible revenu et/ou appartenant à des minorités, où les difficultés socio-économiques et les conceptions différentes de l'éducation des enfants risquent de peser sur l'environnement pédagogique à la maison.

De nombreuses initiatives ont vu le jour pour pallier cette difficulté, et certaines d'entre elles figurent parmi la panoplie d'indicateurs abordés dans cette publication (« donner la priorité à la préscolarisation des enfants issus de l'immigration ou de milieux peu instruits » ; « fournir des services d'EAJE gratuits aux familles dans le besoin », « apporter une aide en plusieurs langues »). Certaines autres figurent dans une édition précédente de *Petite enfance, grands défis* (« former les parents », « aider les parents à créer un environnement pédagogique de qualité à la maison », « proposer des visites à domicile »), toutefois, il n'existe aucun indicateur fort au niveau international.

- **Le suivi de la qualité** : Développer la collecte, la recherche et le suivi de données

La collecte de données, la recherche et le suivi sont de précieux outils pour permettre aux enfants d'obtenir de meilleurs résultats et favoriser l'amélioration continue de la fourniture de services d'EAJE. La collecte et le suivi de données permettent de relever

des faits, des tendances et des observations et de déterminer si les enfants bénéficient d'un accès équitable à des services d'EAJE de qualité et s'ils en profitent. Ils sont également essentiels pour garantir la transparence de ces services en termes de responsabilité ou pour améliorer les programmes. Ils aident par ailleurs les parents à faire des choix éclairés.

La recherche et le cadre de qualité européen le prouvent : lorsqu'il est en phase avec les objectifs qualitatifs (OCDE, 2015) et que les données relatives aux enfants, aux éducateurs et aux programmes sont reliées les unes aux autres, un système amélioré de collecte de données et de suivi contribue à des résultats en hausse chez l'enfant. Les diverses expériences des pays ont permis d'identifier sept objectifs ou raisons d'assurer un suivi des données : 1) le développement de l'enfant ; 2) la performance des équipes pédagogiques ; 3) la qualité du service ; 4) la conformité à la règlementation ; 5) l'application du programme ; 6) la satisfaction des parents ; et 7) l'offre de main-d'œuvre et les conditions de travail. Malgré des améliorations, il est possible d'en faire davantage, en particulier pour évaluer les services dédiés aux enfants de moins de trois ans.

Un nombre croissant de pays et de régions s'efforcent de développer des systèmes de données efficaces – non pour la collecte de données ou le suivi en soi, mais en définissant au préalable les finalités. Les objectifs de la collecte de données et du suivi de la qualité devraient être alignés avec ceux de l'amélioration du système. Il existe une tendance croissante à l'utilisation de méthodes de recherche quantitatives, par exemple pour comparer l'efficacité de différents types de programmes ou de différentes stratégies pédagogiques.

Toutefois, on se rend compte aussi de plus en plus que la recherche qualitative joue un rôle essentiel pour éclairer les pratiques à la lumière des valeurs locales et de la démocratie. Les études quantitatives comme qualitatives sont nécessaires pour faire avancer la recherche en matière d'EAJE. Dans *Petite enfance, grands défis IV* (OCDE, 2015), les pays ont mentionné des difficultés à faire progresser la recherche liées aux points suivants : 1) un besoin d'analyses plus complètes sur les retombées de l'EAJE et d'une analyse du rapport coût/avantage ; 2) certains domaines sont peu étudiés ou suscitent un intérêt croissant ; et 3) la diffusion. Ces dernières années, les pays se sont efforcés de mettre en lien la recherche avec l'action publique et la pratique, d'améliorer la qualité et la quantité des études dans le domaine de l'EAJE, et de diffuser les résultats au niveau international.

Un enjeu pour l'OCDE : identifier et combler les lacunes statistiques existant sur le terrain, et définir les priorités immédiates en matière de collecte et de suivi des données.

Bien que de réels progrès aient été accomplis ces dernières années, il reste quelques efforts supplémentaires à faire pour combler les lacunes qui persistent dans le domaine des indicateurs du système et afin d'élargir l'éventail de données disponibles sur l'EAJE.

Même si de nombreux progrès ont été accomplis ces dernières années, les pays membres et l'OCDE continuent de renforcer l'adéquation entre les besoins politiques d'information et les données disponibles les plus comparables possible à l'échelle internationale. Ainsi, il reste des efforts supplémentaires à faire pour combler les lacunes qui existent encore dans le domaine des indicateurs du système, par exemple : en collectant des

indicateurs plus fiables et comparables sur les établissements d'EAJE qui accueillent les enfants de moins de 3 ans ; en définissant de manière plus précise les financements publics et privés ; et en améliorant la portée nationale, la fréquence et la qualité des indicateurs d'EAJE qui concernent le taux d'encadrement actuel, les domaines contenus dans les programmes d'enseignement, le soutien public aux familles, et le temps moyen que consacrent les enfants à des activités pédagogiques ou éducatives informelles.

Pour prêter une attention systématique au suivi et à la collecte des données, il est nécessaire de mettre en place des mesures cohérentes pour recueillir et analyser des données sur le statut des jeunes enfants, les services d'EAJE, et les personnels de la petite enfance. L'OCDE continuera de répondre avec ardeur à ces difficultés et d'élaborer des indicateurs d'EAJE là où cela est réalisable et prometteur en termes de données ; l'OCDE développera également les domaines qui nécessitent encore un investissement important au niveau du travail de conception. Ainsi, les efforts internationaux sont également essentiels pour élaborer de nouveaux indicateurs, en particulier sur les résultats des enfants et sur la qualité des processus, autrement dit sur la qualité des interactions pédagogiques entre le personnel d'EAJE et les enfants, sur la qualité de la communication entre les personnels et les parents et, plus important encore, sur la qualité des interactions des enfants entre eux ainsi que sur la qualité du rapport que les enfants entretiennent avec l'espace et le matériel pédagogique. Ainsi, les travaux de l'OCDE prévus pour la période de 2017-2020 comprennent une série de projets ciblés sur l'élargissement de la portée des données disponibles sur l'EAJE. Ces projets sont les suivants :

- L'**Enquête internationale sur l'enseignement et l'apprentissage (TALIS), *Petite enfance, grands défis,*** est la première enquête internationale sur les personnels d'EAJE et la qualité de l'environnement de l'enseignement et du bien-être dans différents établissements d'EAJE parmi les économies membres et non membres de l'OCDE. L'objectif est de recueillir des données sur les caractéristiques des personnels, sur la formation initiale et celle reçue une fois en poste, sur les pratiques et les conceptions pédagogiques, l'organisation et la gestion, et sur les conditions de travail afin de présenter aux pays une évaluation fondée sur des éléments internationaux, sur ce qui se passe réellement dans leurs structures d'EAJE du point de vue de ceux qui les fréquentent en premier lieu : le personnel d'EAJE et les directeurs de centres. Ceci permettra de mieux appréhender la qualité du milieu d'enseignement et le niveau de bien-être des enfants (développement des outils et étude pilote en 2015/2016, étude principale en 2018 et rapport en 2019).
- L'**Examen de la qualité de l'EAJE** est un projet qui a pour objectif d'orienter la manière dont on interprète les dimensions de la qualité, en particulier la qualité au-delà des règlementations qui nécessite encore qu'une compréhension commune soit instaurée au niveau international. Le projet permettra aux pays de s'appuyer sur les éléments internationaux disponibles les plus récents sur l'efficacité des normes de qualité des structures et des processus et d'apprendre des expériences des autres pays et des difficultés qu'ils ont rencontrées dans ce domaine. Le projet permettra d'étudier le champ couvert par les dimensions de la qualité et d'analyser leurs relations ainsi que leurs liens avec les résultats des enfants, sur lesquels des études ont été menées. Il permettra également d'élargir la portée des dimensions de la qualité afin de tenir compte des différentes modalités et cultures institutionnelles dans lesquelles s'inscrit l'EAJE. Le projet a débuté en 2017 et suivra plusieurs étapes qui le mèneront jusqu'en 2020.

- L'**Étude internationale sur l'apprentissage et le bien-être des jeunes enfants** est une évaluation internationale qui cherche à mesurer les résultats cognitifs et non cognitifs des enfants. Les résultats de cette étude pilote indiqueront ce qui est réalisable pendant l'apprentissage précoce des enfants dans les domaines socio-émotionnels et cognitifs, et aideront les pays à suivre la progression au niveau du système. Le cadre conceptuel pour cette étude sur l'apprentissage des enfants a été élaboré en 2015, l'exercice préliminaire a été conduit en 2016 et le rapport est prévu pour 2020.

Les prochaines versions de cette publication incluront certains de ces nouveaux éléments et contribueront à faire porter le débat non plus sur la qualité structurelle mais sur la qualité des processus au sein des établissements d'EAJE.

Références

Bennett, J. (2008), « Early childhood education and care systems in the OECD countries: The issue of tradition and governance », *Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants*, Centre d'excellence pour le développement des jeunes enfants et Réseau stratégique de connaissances sur le développement des jeunes enfants, Montréal, www.child-encyclopedia.com/pages/PDF/BennettANGxp.pdf.

Eurydice (2009), *Réduire les inégalités sociales et culturelles par l'éducation et l'accueil des jeunes enfants en Europe*, Eurydice, Bruxelles.

Huntsman, L. (2008), *Determinants of quality in child care: A review of the research evidence*, Centre for Parenting and Research, NSW Department of Community Services.

Kaga, Y., J. Bennett et P. Moss (2010), *Caring and Learning Together: A cross-national study on the integration of early childhood care and education within education*, UNESCO, Paris.

Kagan, S. et K. Kauerz (2006), « Programmes d'enseignement efficaces au préscolaire », *Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants*, Centre d'excellence pour le développement des jeunes enfants et Réseau stratégique de connaissances sur le développement des jeunes enfants, Montréal.

Mahon, R. (2011), « Child care policy: A comparative perspective », *Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants*, Centre d'excellence pour le développement des jeunes enfants et Réseau stratégique de connaissances sur le développement des jeunes enfants, Montréal, www.child-encyclopedia.com/pages/PDF/MahonANGxp2.pdf.

NIEER (2004a), « Better practitioners, better preschools: Student achievement linked to teacher qualifications », *Policy Brief*, National Institute for Early Education Research, New Jersey.

OCDE (2017a), *Base de données PISA sur l'éducation*, OCDE, Paris, http://www.oecd.org/pisa/data/.

OCDE (2017b), *Statistiques et bases de données sur l'éducation,* OCDE, Paris, http://www.oecd.org/fr/education/base-de-donnees.htm, OECD, Paris.

OCDE (2017c), *Base de données de l'OCDE sur la famille*, OCDE, Paris, http://www.oecd.org/fr/els/famille/basededonnees.htm.

OCDE (2017d), *Petite enfance, grands défis V: Cap sur l'école primaire*, Éditions OCDE, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/9789264300620-fr.

OCDE (2016), *Regards sur l'éducation 2016 : Les indicateurs de l'OCDE*, Éditions OCDE, Paris. http://dx.doi.org/10.1787/eag-2016-fr.

OCDE (2015), *Petite enfance, grands défis IV : Le suivi de la qualité dans les services d'éducation et d'accueil des jeunes enfants*, Éditions OCDE, Paris. http://dx.doi.org/10.1787/9789264246171-fr .

OCDE (2014), *Regards sur l'éducation 2014 : Les indicateurs de l'OCDE*, Éditions OCDE, Paris. http://dx.doi.org/10.1787/eag-2014-fr.

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

OCDE (2011), *Assurer le bien-être des familles*, Éditions OCDE, Paris. http://www.oecd.org/fr/els/famille/assurerlebien-etredesfamilles.htm.

OCDE/Eurostat/Institut de statistique de l'UNESCO (2016), *Guide opérationnel CITE 2011 : Directives pour la classification des programmes éducatifs nationaux et des certifications correspondantes,* Institut de statistique de l'UNESCO, Paris. http://dx.doi.org/10.1787/9789264248823-fr .

Pianta, R.C. et al. (2009), « The effects of preschool education: What we know, how public policy is or is not aligned with the evidence base, and what we need to know », *Psychological Science in the Public Interest*, Vol.10/2, pp.49-88.

Tableaux du chapitre 1

Tableau 1.1. Tableau de bord : indicateurs clés de l'OCDE sur l'EAJE (2013, 2014 et 2015)

Tableau 1.1. Tableau de bord : indicateurs clés de l'OCDE sur l'EAJE (2013, 2014 et 2015)

	Accès et degré de participation (2014)						Financement (2013)			
Nom de l'indicateur :	Taux d'inscription des enfants de moins de 3 ans dans une structure d'accueil formelle, divisé entre les programmes du niveau 0 de la CITE et les autres structures d'EAJE agréées mais n'entrant pas dans le classement de la CITE 2011.			Nombre d'heures de fréquentation par semaine généralement constaté chez les enfants de moins de 3 ans	Taux d'inscription des enfants âgés de 3 à 5 ans	Nombre d'heures annuel durant lesquelles les enfants reçoivent un enseignement au cours de leur dernière année d'EAJE	Dépenses annuelles réservées aux établissements d'EAJE par enfant		Financement public en pourcentage par rapport aux dépenses totales des structures d'EAJE.	
Niveau de la CITE 2011 :	CITE 0	Hors classement CITE 2011	Total	Total	CITE 0 et CITE 1	CITE 02	CITE 01	CITE 02	CITE 01	CITE 02
Tableau/ Graphique :	Graphique 4.2	Graphique 4.2	Graphique 4.2	Graphique 4.3	Graphique 5.10	Graphique 3.3	Graphique 3.1	Graphique 3.1	Graphique 3.4	Graphique 3.4
Colonne :	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)
Moyenne de l'OCDE	**20**	**15**	**34**	**30**	**85**	**911**	**12,555**	**7,927**	**69**	**83**
Australie	37	0	37	-	85	584	-	-	4	42
Autriche	16	3	19	22	87	720	10,307	8,737	73	88
Belgique	18	37	55	30	98	-	-	7,576	-	96
Canada	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Chili	21	0	21	-	84	1417	7,032	6,408	86	85
République tchèque	4	2	6	-	80	-	-	4,655	-	92
Danemark	61	5	65	36	98	-	X(8)	16,341	-	-
Estonie	23	0	23	31	90	-	X(8)	1,987	-	-
Finlande	28	0	28	31	74	700	18,668	10,477	91	89
France	4	48	52	32	100	864	-	7,507	-	93
Allemagne	37	0	37	38	97	-	14,886	9,167	71	79
Grèce	14	0	14	32	71	1480	-	-	-	-
Hongrie	X(3)	X(3)	16	32	90	720	-	5,074	-	91
Islande	45	14	60	38	93	-	14,167	10,956	89	84
Irlande	0	35	35	27	79	570	-	-	-	100
Israël	33	0	33	-	98	-	4,219	4,302	25	90
Italie	5	19	24	29	95	1400	-	6,233	-	92
Japon	0	30	31	-	91	780	-	6,247	-	44
Corée[1]	35	0	35	-	92	-	-	6,227	-	78
Lettonie	X(3)	X(3)	23	39	91	-	-	4,854	-	98
Luxembourg	2	53	55	33	88	936	-	19,233	-	98
Mexique	3	6	9	-	82	800	X(8)	2,575	-	-
Pays-Bas	0	56	56	18	92	880	-	8,305	-	88
Nouvelle-Zélande	41	0	41	20	92	924	13,579	10,252	72	86
Norvège	55	0	55	35	97	1680	24,329	14,704	93	93
Pologne	2	9	11	35	74	905	-	5,552	-	77
Portugal	0	48	48	38	88	950	-	6,604	-	65
République slovaque	4	2	6	-	73	-	-	4,996	-	85
Slovénie	37	4	40	36	87	-	11,857	8,101	75	76
Espagne	33	5	38	27	97	875	8,160	6,021	58	82
Suède	46	1	47	31	94	630	14,787	12,833	94	94
Suisse	0	38	38	20	48	608	-	-	-	-
Turquie	-	-	-	-	37	1080	-	3,172	-	73
Royaume-Uni	7	27	34	17	94	-	8,668	8,727	60	66
Etats-Unis	X(3)	X(3)	28	-	67	-	-	9,986		74
Brésil	17	0	17	-	-	-	-	-		
Fédération de Russie	17	0	17	-	81	-	-	-	69	83
Source des données[2]	**EAJE**	**EAJE**	**EAJE**	**FD**	**EAG**	**EAJE**	**EAG**	**EAG**	**EAG**	**EAG**

	Gouvernance				Droit légal à une place (2015)		
Nom de l'indicateur :	Systèmes d'EAJE intégré ou fractionné, à savoir en matière de programmes éducatifs et d'autorité de tutelle (2015)	% de financement final émanant du niveau central du gouvernement (après transferts) (2013)	Pourcentage d'établissements d'EAJE privés (2014)		Groupe d'âge concerné par le droit à un accès libre pour tous les enfants	Droit libre à une place : sous conditions (soumis certaines conditions) ou sans conditions (pour tous les enfants)	Nombre d'heures par semaine durant lesquelles l'enfant peut accéder librement aux services d'EAJE
Niveau de la CITE 2011 :	CITE 02	CITE 02	CITE 01	CITE 02	CITE 02		
Tableau/Graphique :	T : 1.1, 1.3	Graphique 3.5	Graphique 4.6	Graphique 4.6	Graphique 2.9 et tableau 2.2		
Colonne :	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)	(17)
Moyenne de l'OCDE	**I : 60 %, P : 40 %**	**32**	**56**	**32**	**-**	**-**	**-**
Australie	Intégré	83	-	77	-	-	-
Autriche	Intégré	0	67	28	6	Sans conditions	16-20
Belgique	Fractionné	23	-	53	2.5-5	Sans conditions	23-28
Canada	-	-	-	-	-	-	-
Chili	Intégré	76	31	56	4-5	Sans conditions	22
République tchèque	Fractionné	8	-	3	5	Sans conditions	>=40
Danemark	Intégré	-	53	17	-	-	-
Estonie	Intégré	0	-	-	-	-	-
Finlande	Intégré	2	12	9	6	Sans conditions	20
France	Fractionné	49	-	13	2.5-5	Sans conditions	24
Allemagne	Intégré	0	73	65	3-5	Différent selon les landers	
Grèce	m	-	-	-	-	-	-
Hongrie	Intégré	-	-	9	-	-	-
Islande	Intégré	0	19	13	-	-	-
Irlande	Fractionné	100	-	-	3-5	Sans conditions	15
Israël	Fractionné	62	100	38	-	-	-
Italie	Fractionné	71	-	29	3-5	Sans conditions	40
Japon	Fractionné	5	-	73	3-5	Sous conditions	20-50
Corée[1]	Fractionné	-	92	81	3-5	Sans conditions	20-25
Lettonie	Intégré	0	-	6	-	-	-
Luxembourg	Intégré	72	-	-	3-5	Sans conditions	<=26
Mexique	Intégré	-	63	14	3-5	Sans conditions	15-20
Pays-Bas	Fractionné	80	-	29	-	-	-
Nouvelle-Zélande	Intégré	100	98	98	3-5	Sans conditions	20
Norvège	Intégré	0	51	46	3-5	Sous conditions	20
Pologne	Fractionné	0	-	20	-	-	-
Portugal	Fractionné	75	-	46	3-5	Sans conditions	25
République slovaque	Fractionné	8	-	5	3-6	Sans conditions	m
Slovénie	Intégré	7	5	3	11 mois à 5 ans	Sous conditions	45
Espagne	Intégré	10	48	31	-	-	-
Suède	Intégré	-	20	17	3-6	Sans conditions	15
Suisse	Fractionné	0	-	5	-	-	-
Turquie	Fractionné	-	100	13	-	-	-
Royaume-Uni	m	8	59	30	3-4	Sans conditions	12.5-15
Etats-Unis	m	-	-	41	-	-	-
Brésil	Intégré	1	-	25	-	-	-
Fédération de Russie	Intégré	-	-	-	-	-	-
Source des données[2]	**EAJE**	**EAG**	**EAG**	**EAG**	**EAJE**	**EAJE**	**EAJE**

	Personnel enseignant (2014)						Equité				
Nom de l'indicateur :	Qualification des enseignants (secondaire du deuxième cycle : CITE 3 ; Supérieur de cycle court : CITE 5 ; Licence : CITE 6 ; Master : CITE 7)	Salaire légal des enseignants après 15 ans de métier	Temps de présence légal des enseignants auprès des élèves en nombre d'heure, établissements publics	Temps de travail légal à l'école des enseignants en heures par an, établissements publics	Taux d'encadrement (nombre d'enfants pour un membre du personnel)	Taux d'encadrement (nombre d'élèves pour un enseignant)	Taux d'activité des mères, dont au moins un enfant a moins de 3 ans	Taux d'activité des mères, dont au moins un enfant a entre 3 et 5 ans	% d'enseignants des programmes d'EAJE qui sont des femmes (2014)	Pourcentage des élèves âgés de 15 ans qui ont suivi un programme d'éducation des jeunes enfants (CITE 0) pendant "deux ans pou plus", selon son contexte socioéconomique (2015)	
Niveau de la CITE 2011 :	CITE 02						Femmes âgées de 15 à 64 ans (2014)		CITE 02	Milieu défavorisé (quart inférieur)	Milieu favorisé (quart supérieur)
Tableau/Graphique :	EAG 2014	Graphique 3.7	Graphique 3.9	EAG 2016	Graphique 3.10	Graphique 3.10	Graphique 5.10	Graphique 5.10	Graphique 3.6	Graphique 5.7	Graphique 5.7
Colonne :	(18)	(19)	(20)	(21)	(22)	(23)	(24)	(25)	(26)	(27)	(28)
Moyenne de l'OCDE	**L:75%**	**35,664**	**1,047**	**1,417**	**11**	**14**	**53**	**66**	**97**	**72**	**82**
Australie	Licence	57,445	885	1226	4	5	-	-	-	43	57
Autriche	CITE 5	-	-	-	9	14	66	75	99	84	94
Belgique	Licence	-	-	-	15	15	66	70	97	94	98
Canada	Licence	-	-	-	-	-	66	72	-	40	55
Chili	Licence	23,199	1,146	2,006	12	26	45	55	99	51	63
République tchèque	CITE 3, 6 et 7	16,790	1,159	1,664	13	14	22	72	100	90	95
Danemark	Licence	45,898	1,417	1,680	6	10	76	80	-	91	95
Estonie	Licence	-	1,320	1,610	-	-	24	81	99	86	95
Finlande	Licence	-	-	-	-	10	52	78	97	62	79
France	Master	31,865	924	972	15	22	59	76	92	89	97
Allemagne	Post sec.	-	1,482	1,757	9	10	52	70	97	87	94
Grèce	Licence	21071	684	1140	12	12	51	50	99	76	82
Hongrie	Licence	17,858	1,152	1,152	13	13	13	68	100	95	99
Islande	Master	-	-	-	-	-	-	-	-	94	97
Irlande	Sec. 2e cycle	-	-	-	-	-	61	58	-	44	54
Israël	Licence	27,588	1,025	1,051	-	-	70	75	-	87	94
Italie	Master	30,048	930	-	13	13	54	55	-	91	92
Japon	Licence	-	-	1,891	14	15	47	61	97	92	94
Corée[1]	CITE 5 et 6	40,548	585	1,520	14	14	-	-	99	81	83
Lettonie	Licence	-	-	-	-	11	54	70	100	88	91
Luxembourg	Licence	90,208	880	1,060	11	11	72	80	96	81	91
Mexique	Licence	22,148	532	772	25	25	33	43	-	76	89
Pays-Bas	Licence	44,847	930	1,659	14	16	74	73	-	-	-
Nouvelle-Zélande	Licence	-	-	-	-	7	45	63	98	76	81
Norvège	Licence	40,520	1,508	1,508	5	11	-	-	91	81	94
Pologne	Licence	20,325	1,137	1,800	-	16	59	65	98	41	78
Portugal	Licence	35,270	945	1,095	-	17	73	76	99	23	32
République slovaque	Sec.2e cycle	11,648	1,109	1,568	12	13	17	59	100	73	92
Slovénie	Licence	29,594	1,314	-	9	9	72	79	98	66	85
Espagne	Licence	39,371	880	1,140	-	15	60	59	93	88	96
Suède	Licence	35,086	-	1,792	6	6	-	-	-	83	93

	Personnel enseignant (2014)						Equité				
Nom de l'indicateur :	Qualification des enseignants (secondaire du deuxième cycle : CITE 3 ; Supérieur de cycle court : CITE 5 ; Licence : CITE 6 ; Master : CITE 7)	Salaire légal des enseignants après 15 ans de métier	Temps de présence légal des enseignants auprès des élèves en nombre d'heure, établissements publics	Temps de travail légal à l'école des enseignants en heures par an, établissements publics	Taux d'encadrement (nombre d'enfants pour un membre du personnel)	Taux d'encadrement (nombre d'élèves pour un enseignant)	Taux d'activité des mères, dont au moins un enfant a moins de 3 ans	Taux d'activité des mères, dont au moins un enfant a entre 3 et 5 ans	% d'enseignants des programmes d'EAJE qui sont des femmes (2014)	Pourcentage des élèves âgés de 15 ans qui ont suivi un programme d'éducation des jeunes enfants (CITE 0) pendant "deux ans pou plus", selon son contexte socioéconomique (2015)	
Niveau de la CITE 2011 :	CITE 02						Femmes âgées de 15 à 64 ans (2014)		CITE 02	Milieu défavorisé (quart inférieur)	Milieu favorisé (quart supérieur)
Tableau/Graphique :	EAG 2014	Graphique 3.7	Graphique 3.9	EAG 2016	Graphique 3.10	Graphique 3.10	Graphique 5.10	Graphique 5.10	Graphique 3.6	Graphique 5.7	Graphique 5.7
Colonne :	(18)	(19)	(20)	(21)	(22)	(23)	(24)	(25)	(26)	(27)	(28)
Moyenne de l'OCDE	**L:75%**	**35,664**	**1,047**	**1,417**	**11**	**14**	**53**	**66**	**97**	**72**	**82**
Suisse	Licence	59122	-	-	-	16	71	76	99	79	82
Turquie	Licence	27,746	1,080	1,160	-	17	22	30	95	10	33
Royaume-Uni	Master	-	-	-	10	18	59	62	96	63	70
Etats-Unis	Licence	52,076	-	1,365	10	12	56	63	94	51	77
Brésil	Licence	-	-	-	15	17	-	-	-	69	80
Fédération de Russie	Licence	-	-	-	-	-	64	86	-	72	90
Source des données[2]	**EAG**	**EAG**	**EAG**	**EAG**	**EAG**	**EAG**	**FD**	**FD**	**EAG**	**PISA**	**PISA**

Notes : le tableau de bord met en exergue les pays du quart inférieur (bleu clair), les pays du quart supérieur (bleu foncé) et ceux avoisinant la moyenne de l'OCDE (en blanc). Un seuil strict a été appliqué ce qui signifie que certains pays peuvent être classés dans un groupe (les derniers 25 %, par exemple) tout en étant proche du groupe voisin (dans la moyenne).

1. Les données tirées de Regards sur l'éducation ne concernent que la maternelle.

2. Base de données en ligne de Regards sur l'éducation (EAG) ; Base de données de l'OCDE sur la famille (FD) ; Base de données PISA 2015 (PISA) et ensemble des données du réseau d'EAJE de l'OCDE (EAJE).

Sources: OECD (2017a), Base de données PISA sur l'éducation, http://www.oecd.org/pisa/data/, OCDE (2017b), Statistiques et bases de données sur l'éducation, http://www.oecd.org/fr/education/base-de-donnees.htm, OCDE (2017c), Base de données de l'OCDE sur la famille, http://www.oecd.org/fr/els/famille/basededonnees.htm, OCDE (2016), *Regards sur l'éducation 2016 : Les indicateurs de l'OCDE,* http://dx.doi.org/10.1787/eag-2016-fr.

Chapter 2. Facteurs contextuels ayant une incidence sur les politiques d'éducation et d'accueil des jeunes enfants

Ces dernières décennies, le paysage démographique a évolué : les populations vieillissent, le taux de fécondité baisse, et de plus en plus d'enfants vivent dans des familles monoparentales, entre autres observations. En outre, les sociétés se diversifient de plus en plus sur le plan ethnique, culturel et linguistique. Dans le même temps, le taux d'activité des femmes a sensiblement augmenté dans la plupart des pays. Les tendances actuelles concernant la démographie et le marché du travail poussent d'autant plus les gouvernements à considérer l'éducation et l'accueil des jeunes enfants (EAJE) avec sérieux. Le taux d'inscription dans les établissements d'EAJE n'a cessé d'augmenter ces dix dernières années, en partie du fait de l'extension du droit légal à une place dans une structure d'EAJE et des efforts consentis pour garantir l'accès gratuit, au moins pour certains âges et groupes de population. Ce chapitre propose un examen général d'une série de facteurs socio-économiques et autres qui peuvent avoir une influence déterminante sur le besoin d'EAJE, la politique d'EAJE, la nature des systèmes d'EAJE proposés et l'intérêt qu'ils suscitent. Le présent chapitre contient également un tableau récapitulatif donnant un aperçu complet des systèmes et services d'EAJE proposés dans les pays de l'OCDE.

Les données statistiques concernant Israël sont fournies par et sous la responsabilité des autorités israéliennes compétentes. L'utilisation de ces données par l'OCDE est sans préjudice du statut des hauteurs du Golan, de Jérusalem-Est et des colonies de peuplement israéliennes en Cisjordanie aux termes du droit international.

Principaux messages

Le paysage démographique et la structure familiale ont beaucoup changé ces dernières décennies.

- Le taux de fécondité a diminué dans la plupart des pays de l'OCDE pour atteindre un niveau bien inférieur à celui nécessaire au renouvellement des générations. Parmi les pays de l'OCDE, Israël est celui dont le taux de fécondité est le meilleur avec 3 enfants par femme en 2014, alors que le taux de fécondité est inférieur à 1,3 en Corée, en Espagne, en Grèce, en Pologne et au Portugal.
- L'âge moyen auquel les femmes ont leur premier enfant a augmenté au cours des 40 dernières années dans tous les pays de l'OCDE dont les données sont disponibles. En 2000, cet âge était passé à 26 ans en moyenne dans les pays de l'OCDE et, en 2013, il avait continué de progresser pour atteindre les 29 ans.
- En 2014, de plus en plus d'enfants vivaient dans une famille monoparentale ou avec des parents en union libre. En moyenne, la proportion d'enfants qui vivent avec deux parents mariés a diminué entre 2005 et 2014 et est passée de 72 % à 67 %.
- Les données et les projections indiquent qu'en moyenne, dans les pays de l'OCDE, la population des enfants âgés de moins de 6 ans a chuté entre 1970 et 2000, qu'elle était relativement stable entre 2000 et 2014, et qu'elle devrait légèrement diminuer d'ici 2030. Dans les pays de l'OCDE, les enfants de moins de 6 ans représentaient en moyenne 7 % de la population totale en 2014.
- Les populations des pays de l'OCDE deviennent de plus en plus hétérogènes en raison des migrations. En moyenne dans les pays de l'OCDE, la part de la population née à l'étranger est passée de 6 % à 9 % ces deux dernières décennies. La hausse de la mobilité entraîne une grande diversité et nécessite que des efforts spécifiques soient faits pour faciliter l'intégration, en particulier dès les premières étapes de l'éducation.
- L'intégration des jeunes enfants immigrés à leurs nouvelles communautés est essentielle à long terme. Les systèmes d'éducation peuvent apporter leur soutien en les encourageant à s'inscrire dans des programmes d'éducation et d'accueil des jeunes enfants (EAJE).

Le taux d'activité.

- Le chômage touche généralement beaucoup plus largement les familles monoparentales que les couples avec enfant, et l'augmentation du nombre de familles monoparentales contribue largement aux tendances du chômage qui touche les familles. Près d'un enfant sur trois en famille monoparentale vit dans un foyer touché par le chômage.
- Les parents isolés, essentiellement des femmes, doivent assumer la double responsabilité d'être la principale source de revenu du foyer et la personne principalement en charge des enfants. En 2011, le taux d'activité des parents isolés augmentait avec l'âge du plus jeune enfant. Ainsi, les parents isolés qui travaillent et dont le plus jeune enfant est âgé entre 6 et 14 ans étaient presque deux fois plus nombreux que les parents isolés qui travaillent mais qui ont un enfant de moins de 3 ans.
- Depuis 1980, le taux d'activité des femmes augmente de manière conséquente dans la plupart des pays, sauf pour les femmes les plus jeunes (20 à 24 ans) qui, pour la plupart, n'ont pas encore terminé leurs études. En moyenne dans les pays

de l'OCDE, entre 1980 et 2014, l'emploi des femmes est passé de 53 % à 73 % chez les femmes de 25 à 54 ans.

Les tendances actuelles concernant la démographie et le marché du travail poussent d'autant plus les gouvernements à tenir réellement compte des services d'EAJE.

- Tous les pays de l'OCDE s'accordent à dire que les besoins en matière d'EAJE ne cessent de croître mais les types de services d'EAJE proposés aux enfants et aux parents varient beaucoup selon les pays et les territoires de l'OCDE.
- On constate des différences dans les groupes d'âge concernés, la gouvernance des centres, le financement des services, l'amplitude horaire (c'est-à-dire le nombre d'heures habituel par semaine), le type de service (à plein temps ou à temps partiel), l'approche choisie pour l'éducation ou le mode de garde, et le lieu de l'activité (dans des centres/écoles ou à domicile).
- La définition de l'EAJE adoptée pour les publications Petite enfance, grands défis de l'OCDE est plus large que celle de la CITE 2011. Elle inclut tous les dispositifs assurant l'accueil ou l'accueil et l'éducation des enfants d'âge inférieur à celui de la scolarité obligatoire, quels que soient le dispositif, le financement, les heures d'ouverture ou le contenu des programmes.

L'offre d'EAJE varie selon les pays en termes de gouvernance et de droit légal mais des tendances se dessinent.

Les études indiquent ce qui suit :

- Les publications montrent que l'existence d'un système d'EAJE intégré et administré par un ministère (ou un organisme) unique est associée à des services d'EAJE de meilleure qualité et favorise une couverture universelle, un accès plus abordable, un personnel plus qualifié et des transitions plus aisées.
- À l'inverse, les systèmes qui disposent de deux gouvernances distinctes ont des retombées négatives, en particulier pour les services de garde car ils sont moins répandus et moins abordables, les personnels sont moins qualifiés et les conditions de travail sont moins intéressantes.

Les comparaisons internationales révèlent des tendances fortes :

- On observe une tendance à l'intégration des structures d'EAJE en matière de programmes éducatifs et d'autorité de tutelle dans plusieurs pays de l'OCDE. En 2014, plus de la moitié des pays de l'OCDE avait un système d'EAJE intégré. Dans les autres pays, les structures d'EAJE étaient officiellement agréées mais ces services étaient proposés par des établissements différents et sous la responsabilité de ministères différents (modèle fractionné).
- Dans les systèmes fractionnés, les établissements qui accueillent la plupart des enfants de moins de 3 ans sont souvent sous la responsabilité du ministère des Affaires sociales alors que les structures d'EAJE qui accueillent les enfants plus âgés relèvent du ministère de l'Éducation. Dans ces pays, des normes différentes s'appliquent souvent dans différents environnements d'EAJE ou pour des catégories d'âge des enfants différentes. À l'inverse, dans tous les pays et territoires où le système est intégré, les mêmes normes s'appliquent à toutes les structures d'EAJE.
- La fréquentation des structures d'EAJE a continué de progresser au cours de ces dix dernières années, en partie du fait de l'extension du droit légal à une place

dans une structure d'EAJE et des efforts consentis pour garantir l'accès gratuit, au moins pour certains âges et groupes de population. Toutefois, on constate des différences majeures entre les pays par rapport aux groupes d'âge concernés par le droit légal à une place dans une structure d'EAJE.

- Le droit légal d'accès à une place dans une structure d'EAJE ne garantit pas un accès gratuit, en particulier pour les plus jeunes enfants. Toutefois, la majorité des pays offrent un accès gratuit à tous les enfants, au moins pendant la dernière année avant l'entrée dans l'enseignement primaire.

L'évolution du paysage démographique au cours des dernières décennies

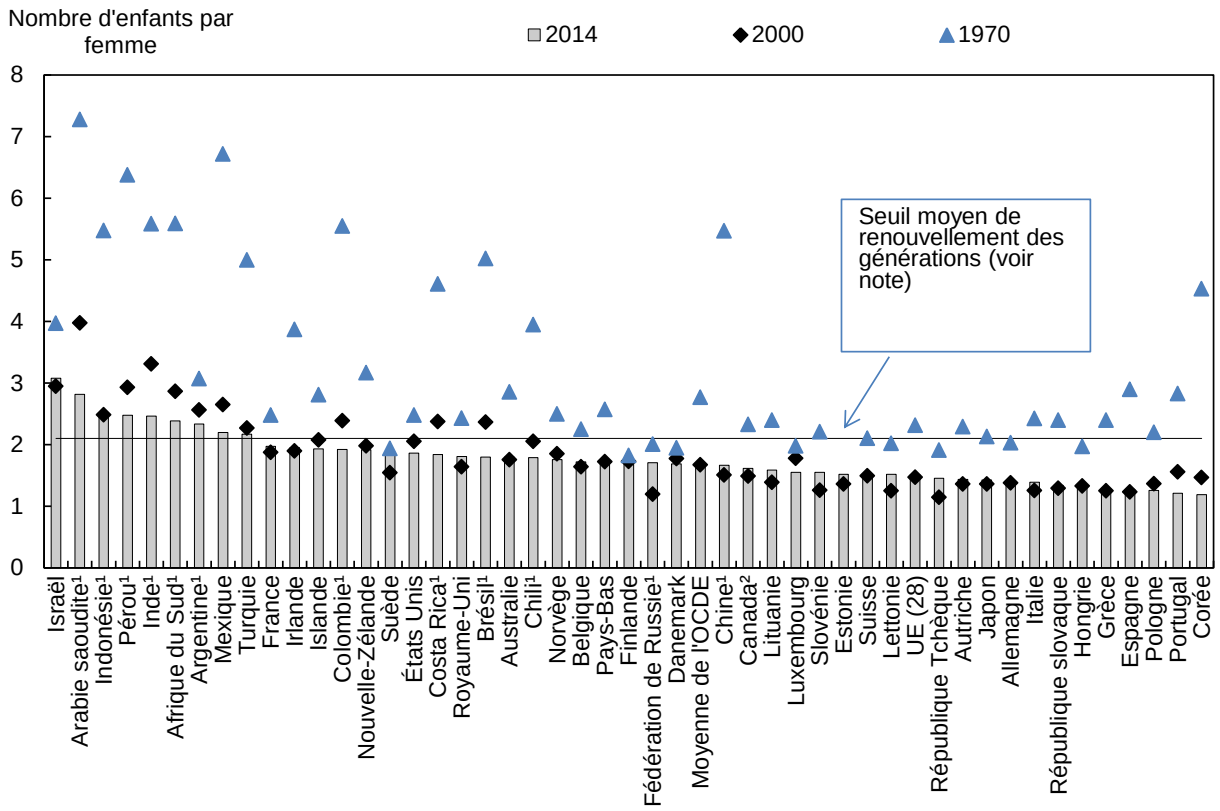
Le taux de fécondité a diminué dans la plupart des pays de l'OCDE jusqu'à atteindre un niveau nettement inférieur à celui nécessaire pour permettre le renouvellement des générations.

Le paysage démographique a sensiblement changé en ce qui concerne les familles depuis 1970. La baisse du taux de fécondité, ainsi que l'allongement de l'espérance de vie et la baisse du taux de mortalité, ont contribué à la mutation de la pyramide des âges de la population des pays de l'OCDE (OCDE, 2011 et OCDE, 2017a). Du fait de cette baisse du taux de fécondité, le renouvellement des générations a aujourd'hui du mal à se faire dans un nombre croissant de pays. En 1970, la plupart des pays de l'OCDE et des pays partenaires affichaient un taux de fécondité supérieur ou égal à 2.1 enfants par femme, ce qui correspond au taux permettant le renouvellement des générations. Seuls l'Allemagne, le Danemark, la Fédération de Russie, la Finlande, la Hongrie, la Lettonie, le Luxembourg, la République tchèque et la Suède enregistraient déjà un taux de fécondité ne permettant pas le renouvellement des générations. En revanche, le taux de fécondité était supérieur à cinq enfants par femme en Corée, au Mexique et en Turquie en 1970 (graphique 2.1).

Le taux de fécondité a sensiblement évolué ces quarante dernières années. En 2000, la plupart des pays affichaient un taux de fécondité nettement inférieur à celui nécessaire au renouvellement des générations. La situation s'est aggravée jusqu'en 2014, où seulement trois pays de l'OCDE (Israël, le Mexique et la Turquie) et six pays partenaires (l'Argentine, l'Inde, l'Indonésie, le Pérou, l'Arabie Saoudite et l'Afrique du Sud) enregistraient un taux de fécondité supérieur ou égal à 2 enfants Par femme. Le besoin de développement des structures d'EAJE se fera sentir davantage dans ces pays que dans les pays dont le taux de fécondité est resté stable ou a diminué entre 2000 et 2014.

Parmi les pays de l'OCDE, Israël a le taux de fécondité le plus élevé, soit 3 enfants par femme en 2014. Le taux de fécondité est inférieur à 1.3 en Grèce, en Corée, en Pologne, au Portugal et en Espagne. Les enjeux démographiques sont différents dans les pays en développement, où le taux de fécondité est souvent beaucoup plus élevé que dans les pays de l'OCDE. Ainsi, la Chine, l'Inde et l'Indonésie ont élaboré des politiques actives de maîtrise de la fécondité, ce qui a contribué à faire passer le taux de fécondité de plus de 5 enfants par femme au début des années 70 à 2.5 enfants par femme en Inde et en Indonésie et à 1.7 en Chine en 2014 (OCDE, 2017a).

Graphique 2.1. Taux de fécondité en 1970, 2000 et 2014



Notes : La ligne en pointillés représente le seuil moyen de renouvellement des générations. À supposer qu'il n'y ait pas de migrations et que le taux de mortalité reste stable, un taux de fécondité de 2.1 enfants par femme est généralement suffisant pour garantir la stabilité de la population dans un pays donné.
Les pays sont classés par ordre décroissant du taux de fécondité en 2014.
1. L'année de référence est 2013 et non 2014.
2. L'année de référence est 2012 et non 2014.
Source : OCDE (2017a), Base de données de l'OCDE sur la famille, http://www.oecd.org/fr/els/famille/basededonnees.htm.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933718742

La diminution du taux de fécondité observée dans de nombreux pays de l'OCDE tient notamment au fait que les hommes et les femmes attendent souvent plus longtemps avant de fonder une famille.

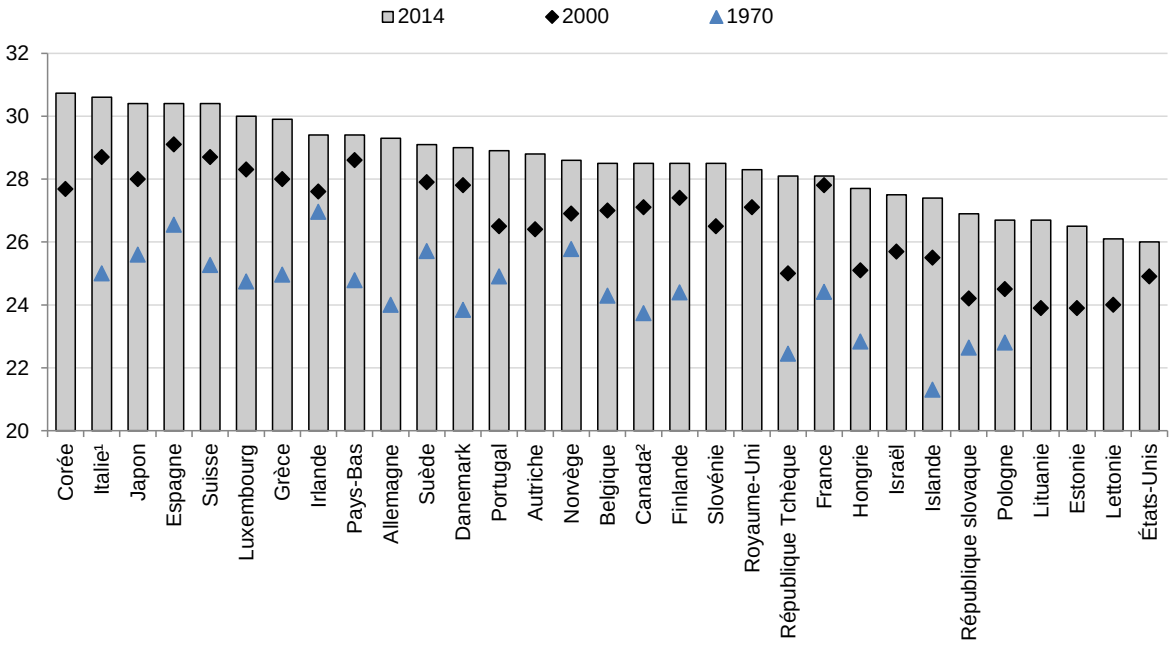
Si les structures familiales évoluent, l'âge relatif des parents aussi. La baisse du taux de fécondité observée dans de nombreux pays tient notamment au fait que les hommes et les femmes attendent souvent plus longtemps avant de fonder une famille (OCDE, 2017a). Ce phénomène s'explique par le fait que les hommes et les femmes prévoient une plus grande sécurité financière, mettent davantage de temps à trouver une relation stable et se consacrent à leur carrière avant de s'investir dans un projet d'enfants. Le report de la procréation s'explique également par l'augmentation du nombre de femmes dans les pays de l'OCDE qui accèdent à l'enseignement supérieur et entreprennent des études plus longues que par le passé (voir l'effet sur le taux d'emploi dans le graphique 2.4). Les femmes qui font des études universitaires sont beaucoup moins enclines à avoir des enfants.

Par conséquent, le nombre de pays où l'âge moyen des primipares est supérieur ou égal à 30 ans a considérablement augmenté. L'âge moyen auquel les mères ont leur premier enfant a également augmenté dans tous les pays de l'OCDE dont on dispose de données relatives aux 40 dernières années. En 1970, l'Islande était le pays de l'OCDE qui affichait l'âge moyen auquel les mères donnent naissance à leur premier enfant le plus bas (un peu plus de 21 ans). Sur les 23 pays pour lesquels les données de 1970 sont disponibles, 5 autres pays affichaient un âge moyen de moins de 23 ans à la première naissance, et l'âge moyen dans tous les pays était d'un peu plus de 24 ans. En 2000, l'âge moyen était passé à plus de 27 ans dans les pays de l'OCDE, et en 2014, il avait augmenté de nouveau, passant à 29 ans (graphique 2.2).

Pourtant, l'âge moyen à la première naissance reste très variable d'un pays à l'autre. En 2014, la Corée, l'Espagne, l'Italie, le Japon et la Suisse affichaient l'âge moyen à la première naissance le plus élevé, soit plus de 30 ans. En revanche, les États-Unis affichaient l'âge moyen le plus bas, soit 26 ans seulement.

Graphique 2.2. Âge moyen des primipares (1970, 2000 et 2014)

Âge moyen des mères à la naissance de leur premier enfant.



Note: les pays sont classés par ordre décroissant de l'âge moyen des mères à la naissance de leur premier enfant en 2014.
[1] L'année de référence est 1997 et non 2000.
[2] L'année de référence est 2011 et non 2014.
Source : OCDE (2017a), base de données de l'OCDE sur la famille, http://www.oecd.org/fr/els/famille/basededonnees.htm.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933718761

La structure familiale évolue également : de plus en plus d'enfants vivent dans un foyer monoparental ou avec des parents en union libre.

Aujourd'hui, il est de plus en plus fréquent de vivre avec deux parents en union libre ou dans un foyer monoparental. Dans les pays européens, la notion de « parents mariés » désigne, en principe, les parents ayant contracté mariage ou conclu un partenariat, la pratique pouvant varier d'un pays à l'autre. Ces tendances s'expliquent notamment par l'augmentation du nombre de divorces et de séparations observée dans de nombreux pays de l'OCDE, ainsi que par la hausse du nombre de naissances hors mariage ou partenariat. En moyenne, dans les pays pour lesquels on dispose de données détaillées, la proportion d'enfants vivant avec deux parents mariés a légèrement diminué entre 2005 et 2014, passant de 72 % à 67 %, tandis que la proportion d'enfants vivant dans un foyer monoparental est restée stable, passant de 17 % à 18 %. Au milieu des années 1980, seulement 6 % des enfants grandissaient dans ce type de foyer (OCDE, 2017a).

La proportion d'enfants vivant avec des parents en union libre est passée de 10 % en 2005 à 15 % en 2014, soit une augmentation de près de 50 %. Cependant, certains pays de l'OCDE font figure d'exceptions. Ainsi, en Suède, la proportion d'enfants vivant dans un foyer biparental reste stable depuis le début des années 2000 (et donc la garde partagée n'augmente pas). En Norvège et en Suède, un grand nombre d'enfants dont les parents sont séparés vivent en garde partagée, et les chiffres ne cessent d'augmenter. Cela signifie que les pères s'impliquent aujourd'hui davantage dans l'éducation des enfants (OCDE, 2017a).

La proportion de familles monoparentales variait sensiblement d'un pays à l'autre en 2014. En Lettonie et aux États-Unis, plus de 25 % des enfants de 0 à 17 ans grandissent dans une famille monoparentale, contre moins de 10 % en Grèce, en Croatie, en Pologne, en Roumanie et en Turquie. En moyenne, dans 85 % des familles monoparentales, le chef de famille est une femme. En Estonie, en Islande et en Lituanie, plus de 90 % des parents célibataires sont des mères (OCDE, 2017a). Cette tendance générale devrait se poursuivre et, d'ici à 2030, le pourcentage de familles monoparentales va augmenter dans tous les pays de l'OCDE. Dans des pays comme l'Autriche, le Japon et la Nouvelle-Zélande, la proportion de familles monoparentales devrait atteindre entre 30 % et 40 % d'ici à 2030 (OCDE, 2014 et OCDE, 2017a).

Les enfants qui vivent dans un foyer monoparental ont davantage de probabilités de vivre dans un foyer touché par le chômage que les enfants qui vivent dans une famille où les deux parents vivent ensemble.

La vulnérabilité économique des familles est liée à l'incapacité des parents de concilier travail et famille (OCDE, 2011). Les familles avec enfants les plus défavorisées sont celles dans lesquelles aucun adulte n'a un emploi rémunéré. En moyenne, près de 9 % des enfants âgés de 0 à 14 ans vivent dans un foyer où aucun adulte n'occupe un emploi rémunéré. Cependant, ce pourcentage est très variable d'un pays à l'autre de l'OCDE et de l'Union européenne (UE). En 2011, en Autriche, en Finlande, au Japon, au Luxembourg, en Slovénie et en Suède, moins de 5 % des enfants vivaient dans un foyer touché par le chômage, contre 14 % ou plus en Australie, en Hongrie, en Nouvelle-Zélande, en Turquie et au Royaume-Uni (graphique 2.3).

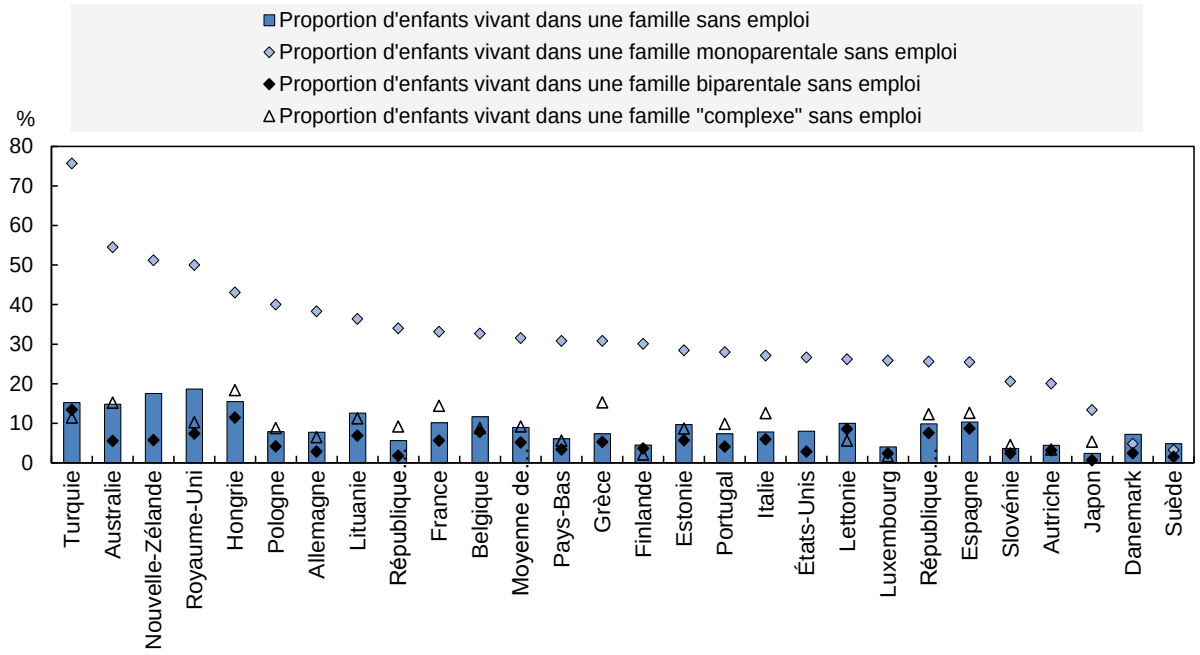
Les enfants qui vivent dans une famille sans emploi sont des enfants dont le foyer ne compte aucun adulte ayant un travail rémunéré, quel que soit le nombre d'adultes (et leurs liens de parenté) au sein du foyer. Le chômage est généralement beaucoup plus élevé dans les familles monoparentales que dans les foyers biparentaux avec enfants ;

l'augmentation du nombre de familles monoparentales a donc contribué de manière significative à l'augmentation du nombre de familles sans emploi. Ainsi, près d'un enfant sur trois avec un parent célibataire vivait dans un foyer sans emploi. La proportion d'enfants vivant dans un foyer monoparental sans emploi était d'environ 50 % en Australie, en Nouvelle-Zélande et au Royaume-Uni et de plus de 70 % en Turquie.

Les foyers biparentaux désignent les foyers composés de deux adultes qui sont soit mariés ou en partenariat soit en union libre. Le « risque » de vivre avec des parents inactifs est beaucoup plus faible dans les foyers autres que les foyers monoparentaux : 5 % seulement des enfants vivant dans un foyer biparental et 9 % environ des enfants vivant dans un foyer « complexe » (foyers composés soit de plusieurs membres n'appartenant pas à la même famille soit de membres de deux ou plusieurs familles vivant sous le même toit, par exemple) vivent dans un foyer sans emploi (graphique 2.3)

Graphique 2.3. Proportion d'enfants vivant dans une famille sans emploi (2011)

Proportion (%) d'enfants de moins de 15 ans pour chaque type de foyer



Note : Les pays sont classés par ordre décroissant de la proportion d'enfants vivant dans un foyer monoparental sans emploi.
Source : OCDE (2017a), base de données de l'OCDE sur la famille, http://www.oecd.org/fr/els/famille/basededonnees.htm.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933718780

Les parents isolés sont confrontés à maintes difficultés qui ont de nombreuses incidences sur la politique en matière d'EAJE.

Les parents isolés, essentiellement des femmes, doivent assumer la double responsabilité d'être la principale source de revenu du foyer et la principale personne à s'occuper des enfants. Il se peut que ces femmes souhaitent entrer sur le marché du travail, mais leur rôle de mère au foyer n'y est pas toujours reconnu, et elles sont confrontées au fait que la société continue souvent de considérer comme allant de soi la capacité d'adaptation des

mères (à l'emploi du temps scolaire, aux services de garde d'enfants proposés, aux horaires d'ouverture des magasins, aux administrations, par exemple). En 2011, le taux d'activité des parents isolés augmentait avec l'âge du plus jeune enfant. Ainsi, les parents isolés qui travaillent et dont le plus jeune enfant est âgé de 6 à 14 ans étaient presque deux fois plus nombreux que les parents isolés qui travaillent et dont les enfants ont de moins de 3 ans. La plupart des parents isolés avec un enfant âgé de 6 à 14 ans travaillent à plein-temps, sauf en Allemagne et aux Pays-Bas, où le travail à temps partiel est le plus répandu (OCDE, 2017a et graphique 5.11).

Cette tendance a de nombreuses incidences sur la politique en matière d'EAJE. Pour que les mères seules puissent entrer sur le marché du travail et y rester, il faut qu'elles puissent avoir davantage accès à des services d'EAJE abordables. Ainsi, les horaires d'ouverture, les tarifs et les objectifs d'engagement parental définis dans le cadre des services d'EAJE proposés doivent tenir compte des contraintes temporelles et financières des mères seules. Le marché du travail doit également faire preuve de davantage de souplesse afin que les parents isolés puissent, comme les autres parents, trouver un équilibre entre vie professionnelle et vie de famille (voir le chapitre 5 et OCDE, 2011).

Évolution du taux d'activité des femmes

Le paysage démographique en ce qui concerne les familles évolue sensiblement depuis 1970. Dans le même temps, le taux d'activité des femmes augmente de manière conséquente dans la plupart des pays.

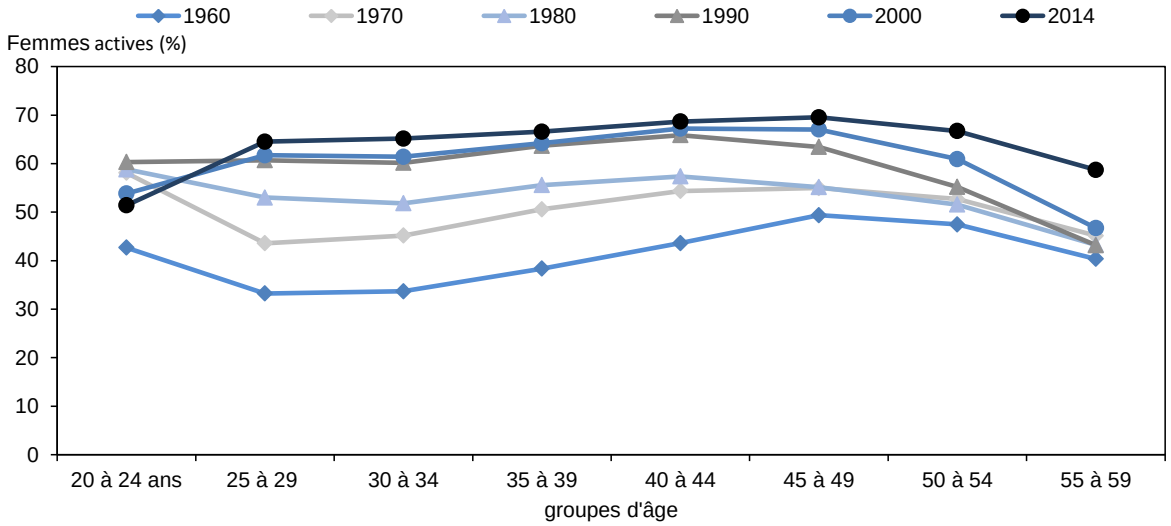
L'évolution du marché du travail semble avoir une incidence non négligeable sur la décision de fonder une famille. Les jeunes attendent d'avoir terminé leurs études et que la situation professionnelle de l'un des deux parents voire des deux parents se stabilise pour se marier et avoir des enfants. Tout cela prend plus de temps qu'auparavant, comme l'illustre, par exemple, l'âge croissant au premier mariage et à la naissance du premier enfant (graphique 2.2).

L'évolution la plus spectaculaire de ces vingt dernières années dans de nombreux pays est l'augmentation du taux d'activité des femmes. La plupart des femmes sont contraintes de jongler entre vie de famille et vie professionnelle. La disponibilité et l'accessibilité du système d'EAJE et les autres facilités permettant de concilier vie de famille et vie professionnelle, telles que le congé parental, qui permet un retrait temporaire du marché du travail, ont une grande incidence sur la nécessité, pour les mères, de faire un choix entre activité professionnelle et éducation des enfants (voir le chapitre 5 pour des compléments d'analyse).

Le nombre élevé de femmes sans enfants (observé notamment chez les femmes ayant un niveau élevé d'instruction) illustre également la difficulté de concilier emploi rémunéré et maternité. Par conséquent, depuis ces dernières années, les gouvernements veillent davantage à l'élargissement des possibilités offertes par le système d'EAJE et augmentent le montant des dépenses qui y sont consacrées (voir le chapitre 3 pour de plus amples informations).

Graphique 2.4. Le nombre de femmes en âge de procréer occupant un emploi rémunéré a augmenté (2014)

Profils âge-emploi des femmes, 1960-2014



Source: OCDE (2017b), base de données de l'OCDE sur l'emploi, http://www.oecd.org/fr/emploi/emp/basededonneesdelocdesurlemploi.htm.

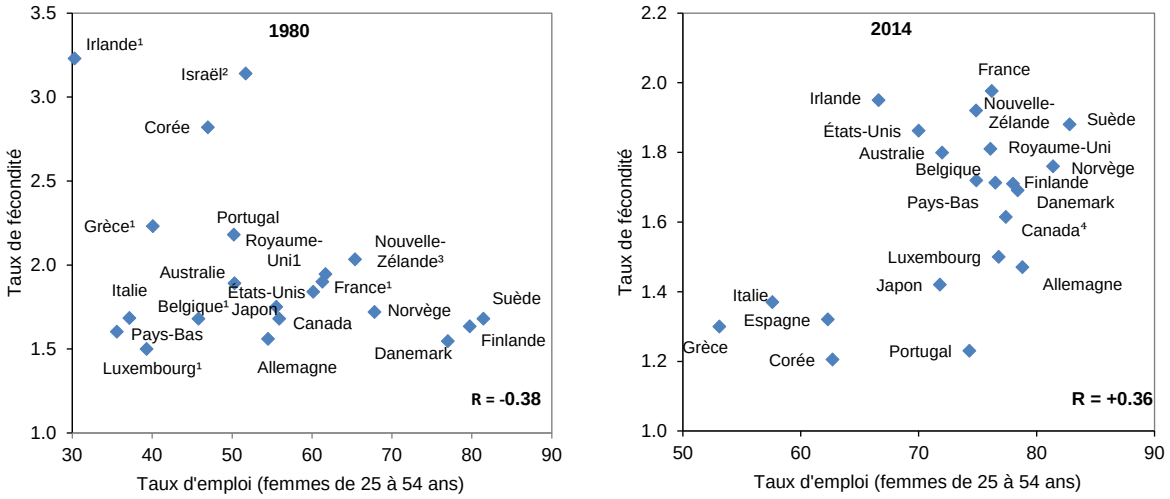
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933718799

Comme le montre le graphique 2.4, l'alternance des femmes entre des périodes d'emploi et des périodes de chômage a sensiblement évolué au cours des dernières décennies. Avant 1990, en moyenne, dans la zone OCDE, le profil âge-emploi des femmes était à son point le plus bas pendant la période de procréation (de 25 à 34 ans). Il s'est progressivement lissé sachant que de plus en plus de femmes restent sur le marché du travail une fois devenues mères. Le taux d'emploi des femmes a augmenté dans les pays de l'OCDE, tous âges confondus, à l'exception du groupe d'âge le plus jeune (20-24 ans), où beaucoup de femmes n'ont pas encore fini leurs études. Ce n'était pas nécessairement le cas il y a 30 ans.

Le profil âge-emploi est quelque peu différent d'un pays à l'autre. Ainsi, dans les pays nordiques, le profil âge-emploi des femmes ressemble souvent à celui des hommes, alors que dans des pays comme la République tchèque, la Hongrie, le Japon, la Corée et la République slovaque, le profil observé est davantage traditionnel, car les mères ont plus de difficultés à concilier vie professionnelle et vie de famille (OCDE, 2012a et OCDE, 2003a).

Le fort taux d'activité des femmes n'est pas incompatible avec le taux élevé de fécondité, notamment dans les pays qui proposent des services d'EAJE bien développés ou qui offrent des facilités telles que le congé parental, qui permet un retrait temporaire du marché du travail.

Graphique 2.5. Relation entre le taux d'emploi et le taux de fécondité des femmes dans les pays de l'OCDE (1980 et 2014)



1. L'année de référence est 1983 et non 1980.
2. L'année de référence est 1985 et non 1980.
3. L'année de référence est 1986 et non 1980.
4. L'année de référence est 2013 et non 2014.

Source: OCDE (2017a), *Base de données de l'OCDE sur la famille*, http://www.oecd.org/fr/els/famille/basededonnees.htm et OCDE (2017b), *Base de données de l'OCDE sur l'emploi*, http://www.oecd.org/fr/emploi/emp/basededonneesdelocdesurlemploi.htm.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933718818

Le graphique 2.5 montre que, dans les pays de l'OCDE, la relation entre l'emploi et la fécondité des femmes a évolué au cours de ces quarante dernières années. Outre l'augmentation générale du taux d'emploi des femmes observée entre 1980 et 2014 (passant de 53 % à 73 % chez les 25-54 ans dans les pays de l'OCDE, les données étant disponibles pour les deux années), une légère corrélation négative (R = -0.38) a été observée entre le taux d'emploi et le taux de fécondité des femmes en 1980, alors que la corrélation était positive en 2014 (R = +0.36).

Autrement dit, en 1980, la plupart des pays enregistrant une augmentation du taux d'emploi des femmes affichaient un faible taux de fécondité. En revanche, en 2014, les pays enregistrant un faible taux d'emploi des femmes affichaient également un faible taux de fécondité. L'incompatibilité entre travail rémunéré et vie de famille existe encore dans certains pays, mais elle s'est atténuée. Cependant, il existe d'importantes différences d'un pays à l'autre : l'éducation des enfants et le travail sont le plus difficilement conciliables dans certains pays méditerranéens (l'Espagne, la Grèce, l'Italie et le Portugal), ainsi qu'en Corée. En revanche les deux semblent tout à fait conciliables dans les pays nordiques (OCDE, 2006 et OCDE, 2012a).

Il n'est pas étonnant que la tendance se soit inversée entre 1980 et 2014, car pendant cette période, la plupart des pays ont élargi leur offre de services d'EAJE, et les parents se sont vu proposer de nouvelles possibilités de retrait temporaire du marché du travail par le biais du congé parental. Ainsi, le cas des pays nordiques montre que l'augmentation du taux d'activité des femmes et le développement des établissements d'EAJE qui s'en est suivi ont entraîné un accroissement du taux de fécondité au cours de ces quarante dernières années. En outre, la relation entre l'employabilité de la mère et le taux d'inscription des enfants dans des structures d'accueil institutionnelles a été forte en 2014, notamment s'agissant des mères dont le plus jeune enfant est âgé de moins de 3 ans (voir le chapitre 5 pour d'autres analyses sur les retombées de l'action publique).

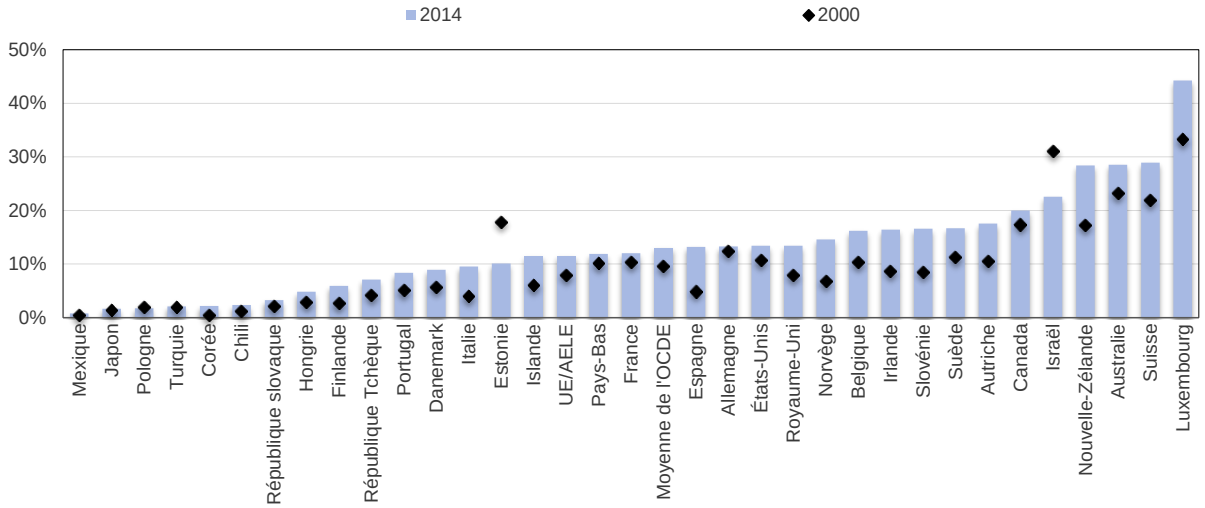
Les sociétés se diversifient de plus en plus sur le plan ethnique, culturel et linguistique

Les populations des pays de l'OCDE sont de plus en plus hétérogènes du fait des mouvements migratoires. En moyenne, dans l'ensemble de la zone OCDE, la part de la population née à l'étranger est passée de 6 % à plus de 9 % au cours de ces vingt dernières années. Cette mobilité accrue, qui engendre une plus grande diversité, exige des efforts particuliers d'intégration, notamment aux premiers stades de l'éducation.

Le nombre total de personnes nées à l'étranger vivant dans des pays de l'OCDE a augmenté, passant à 120 millions de personnes en 2014. En moyenne, cela représente quelque 3 millions de personnes supplémentaires par an depuis 2000. Cependant, la cadence a ralenti au cours de la période 2010-2014. Entre 2000 et 2010, la population née à l'étranger a augmenté d'un peu plus de 3 millions de personnes chaque année, mais depuis lors, elle n'a augmenté que de 2 millions par an. Sur ces 120 millions de personnes nées à l'étranger, 46 % vivent dans un pays de l'UE/l'AELE et 35 % aux États-Unis. La proportion moyenne de personnes nées à l'étranger dans les pays de l'OCDE est passée de 10 % en 2000 à 13 % en 2014 (graphique 2.6). À l'exception de l'Estonie, d'Israël et de la Pologne, tous les pays ont contribué à cette croissance, et la moitié des pays ont vu la part de leur population née à l'étranger augmenter de plus de 5 points de pourcentage au cours de cette période (OCDE, 2016a).

L'intégration des jeunes enfants issus de l'immigration dans leur nouvelle société est capitale à long terme. Les systèmes éducatifs peuvent favoriser leur intégration, notamment en encourageant leur inscription aux programmes d'EAJE. Cependant, dans la plupart des pays, le taux de préscolarisation des enfants issus de l'immigration est sensiblement inférieur à celui des enfants autochtones. Cependant, la participation pendant au moins un an à un programme d'EAJE est particulièrement bénéfique aux enfants issus de l'immigration et aux enfants dont le niveau d'instruction de la mère ne dépasse pas le premier cycle de l'enseignement secondaire (graphique 5.8, Magnuson, Lahaie et Waldfogel, 2006).

Graphique 2.6. Part des personnes nées à l'étranger en pourcentage de la population totale dans les pays de l'OCDE, 2000 et 2014



Note : L'année de référence est 2000 ou l'année la plus proche pour laquelle on dispose de données, ainsi que 2014 ou l'année la plus récente disponible. La moyenne de l'OCDE désigne la moyenne des pays présentés. La valeur de l'UE/l'AELE est le pourcentage de la population née à l'étranger vivant dans tous les pays de l'UE/l'AELE présentés dans la population totale de ces pays. Les données désignent la population étrangère et non la population née à l'étranger s'agissant du Japon et de la Corée.
Source : « Base de données sur les migrations internationales », Statistiques de l'OCDE sur les migrations internationales, http://dx.doi.org/10.1787/data-00342-fr (consulté le 24 avril 2017).

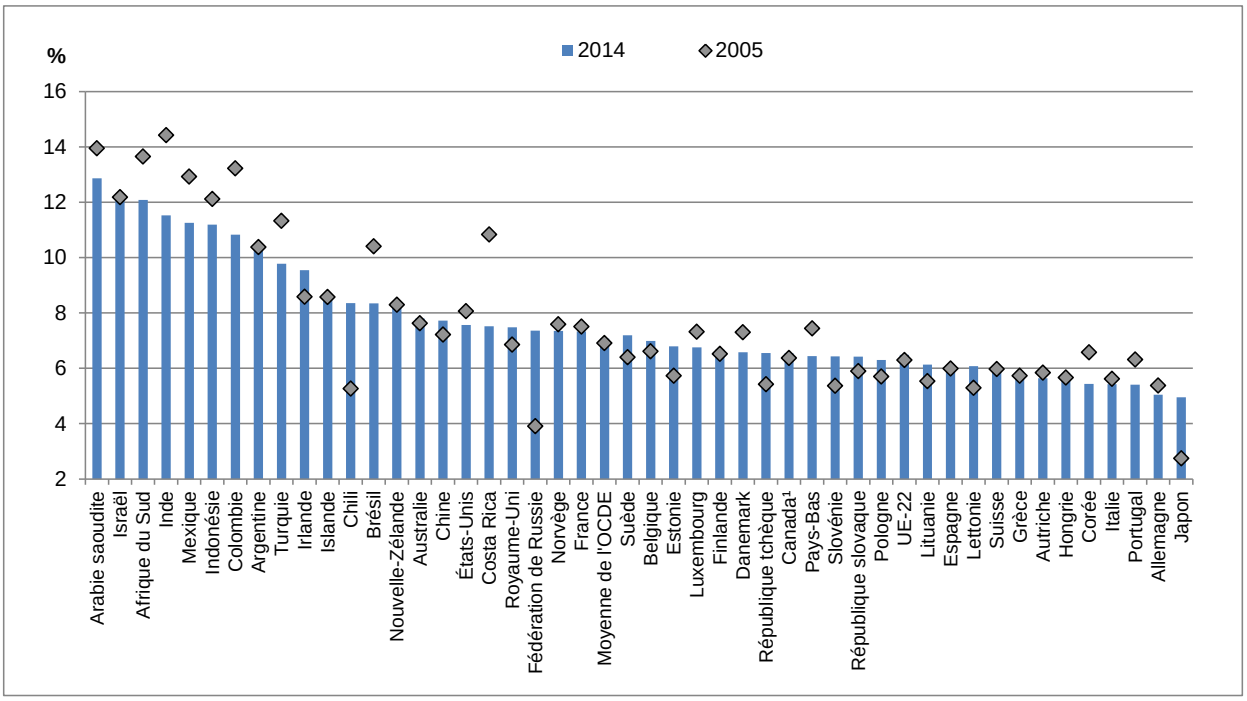
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933718837

Impact des changements démographiques et sociétaux sur l'évolution de la population de jeunes enfants

En moyenne, dans l'ensemble de la zone OCDE, les enfants de moins de 6 ans représentaient 7 % de la population totale en 2005 et en 2014. Dans la plupart des pays de l'OCDE, la variation de la proportion d'enfants de moins de 6 ans n'a pas été significative au cours de cette période, dépassant 1 point de pourcentage seulement au Chili, en République tchèque, en Estonie, au Japon, en Corée, au Mexique, aux Pays-Bas, en Slovénie et en Turquie. En 2014, les enfants de moins de 6 ans représentaient entre 6 % et 10 % de la population totale dans 32 pays de l'OCDE et pays partenaires sur 48 pour lesquels les données sont disponibles.

L'Arabie saoudite est le pays qui enregistre la plus forte proportion d'enfants de moins de 6 ans (13 %). L'Irlande, Israël, le Mexique et la Turquie sont les pays de l'OCDE qui enregistrent la plus forte proportion de jeunes enfants en pourcentage de la population (plus de 9.5 %) (graphique 2.7). En revanche, l'Allemagne, l'Autriche, la Corée, la Grèce, la Hongrie, l'Italie, le Japon et le Portugal enregistrent les pourcentages les plus faibles. Ainsi, les enfants de moins de 6 ans représentent moins de 6 % de la population totale dans ces 8 pays (OCDE, 2017a et Commission européenne/EACEA/Eurydice/Eurostat, 2014).

Graphique 2.7. Proportion d'enfants de moins de 6 ans en pourcentage de la population totale (2005 et 2014)



1. L'année de référence est 2013 et non 2014.
Note : Les pays sont classés par ordre décroissant de la proportion d'enfants de moins de 6 ans en 2014.
Source: OCDE (2017d), Statistiques et bases de données sur l'éducation, http://www.oecd.org/fr/education/base-de-donnees.htm.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933718856

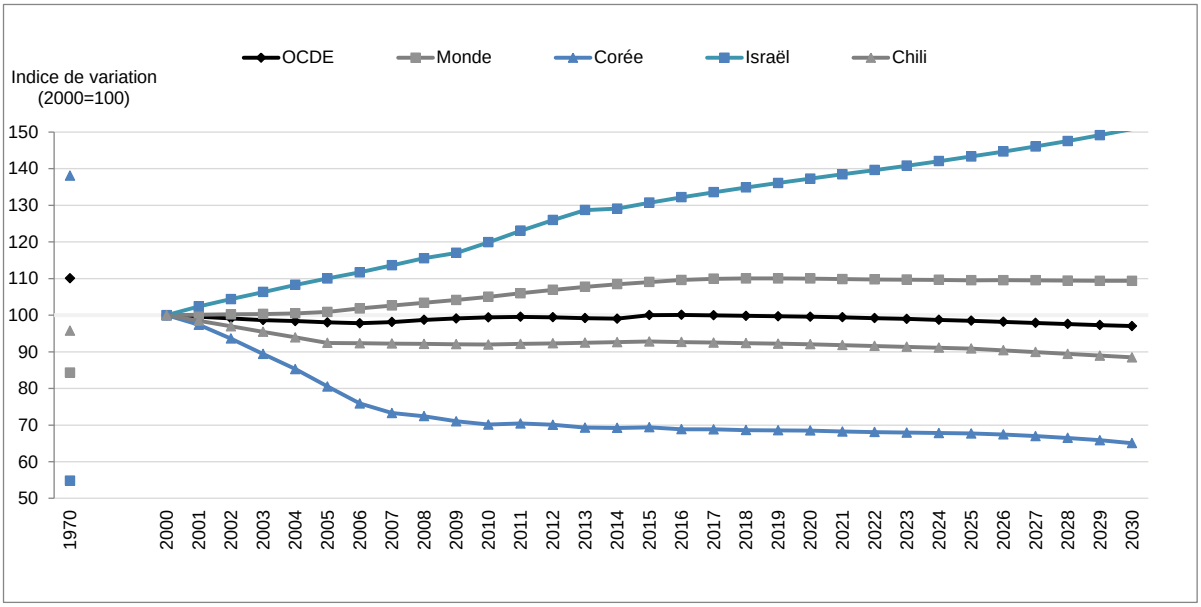
Dans la plupart des pays de l'OCDE et des pays partenaires, les tendances et fluctuations en ce qui concerne la taille de la population infantile s'expliquent en partie par l'évolution du taux de fécondité et de l'âge des primipares au cours des dernières décennies (graphiques 2.1 et 2.2). Cependant, la vaste tendance à la diminution de la taille des cohortes de jeunes enfants dans les pays de l'OCDE est plus visible si l'on compare l'évolution du nombre d'enfants de moins de 6 ans sur quarante ans que sur les 10 dernières années (graphique 2.7).

D'après les données et projections relatives à la zone OCDE, la population d'enfants de moins de 6 ans a chuté entre 1970 et 2000, elle était relativement stable entre 2000 et 2014, et elle devrait diminuer légèrement jusqu'en 2030 (graphiques 2.8 et OCDE, 2016b :, données historiques et projections de population). En chiffres absolus, en 2000 et en 2014, les pays de l'OCDE comptaient environ 91 millions de jeunes enfants de moins de 6 ans, soit environ 10 millions de moins qu'en 1970. Les projections de population laissent à penser que d'ici à 2030, le nombre d'enfants de moins de 6 ans va continuer de diminuer jusqu'à s'établir à 89 millions en 2030 dans la zone OCDE (graphique 2.8).

Étant donné que les enfants de moins de 6 ans sont ceux qui bénéficient des services d'EAJE, ces observations aident les dirigeants dans leur prise de décision, sachant que ces derniers devront allouer des ressources aux établissements d'EAJE et cibler leurs investissements en fonction des besoins au fil du temps. Les dirigeants devront également

gérer les changements démographiques à l'échelle locale, à savoir des situations où, par exemple, l'urbanisation engendre une augmentation du nombre d'enfants de moins de 6 ans dans une région et une baisse du nombre d'enfants de moins de 6 ans dans une autre. Si le nombre de jeunes enfants augmente, l'offre de services d'EAJE doit être élargie ; si le nombre de jeunes enfants diminue, les dirigeants peuvent cibler leurs investissements en matière d'EAJE afin d'améliorer la qualité des structures et des processus d'EAJE (par exemple, réduire le nombre d'enfants par membre du personnel, augmenter le salaire de l'enseignant, accroître l'amplitude horaire, c'est-à-dire le nombre d'heures hebdomadaires alloué à l'EAJE).

Graphique 2.8. Données et projections relatives à la population infantile dans une sélection de pays de l'OCDE (2016)



Source : OCDE (2016b), Données historiques et projections de population (1950-2050), https://stats.oecd.org/Index.aspx?DataSetCode=POP_PROJ.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933718875

Tous les pays de l'OCDE ne sont pas confrontés aux mêmes difficultés, en partie du fait de la diversité des tendances en matière de population infantile. Ainsi, plus de la moitié des pays de l'OCDE (19 sur les 34 pays pour lesquels les données sont disponibles) ont enregistré de petites variations au cours de la période 2000-2014, avec des augmentations/diminutions du nombre d'enfants de moins de 6 ans ne dépassant pas 8 points de pourcentage dans ces pays (voir le Chili, par exemple, dans le graphique 2.8). En revanche, dans 11 pays de l'OCDE, le nombre d'enfants de moins de 6 ans a augmenté considérablement à partir de l'an 2000. Ainsi, l'augmentation a été supérieure à 20 % entre 2000 et 2014 en Irlande, en Israël et en Espagne (voir Israël dans le graphique 2.8).

Dans 5 pays de l'OCDE (l'Allemagne, la Corée, la Hongrie, le Japon et le Portugal), la tendance est différente. Ainsi, le nombre d'enfants de moins de 6 ans a chuté entre 2000 et 2014, notamment en Corée (-31 %). Dans ces pays, le renouvellement des générations représente un enjeu prioritaire, d'autant que les projections démographiques prévoient

une nouvelle diminution de la population infantile entre 2014 et 2030 (OCDE, 2016b ; voir la Corée dans le graphique 2.8).

Vue d'ensemble des systèmes et services d'éducation et d'accueil des jeunes enfants

Les tendances démographiques actuelles poussent d'autant plus les gouvernements à considérer l'EAJE avec sérieux. De plus, les parents étant davantage susceptibles d'être actifs aujourd'hui, le besoin d'EAJE est croissant.

Sachant que la population en âge de travailler va probablement décroître à long terme, les femmes seront de plus en plus amenées à exercer leurs compétences dans le cadre d'un emploi rémunéré pour préserver le niveau de compétitivité des pays de l'OCDE. Certes, le nombre d'enfants appartenant au groupe d'âge visé par l'EAJE devrait diminuer dans de nombreux pays, mais la demande d'EAJE et de personnel d'EAJE continuera généralement d'augmenter, sachant que la fourniture de services dédiés aux plus jeunes enfants n'a pas permis de répondre à la totalité de la demande dans de nombreux pays et que le nombre de femmes entrant sur le marché du travail va augmenter. De plus, le fait que la taille des familles diminue signifie que beaucoup d'enfants grandissent dans une famille avec peu de frères et sœurs voire aucun. Les possibilités informelles de socialisation, tant dans les zones rurales que dans les zones urbaines, se raréfient, d'où un besoin accru de structures d'EAJE où les jeunes enfants peuvent interagir avec d'autres enfants et adultes (OCDE, 2015 et OCDE, 2012).

En outre, on prend de plus en plus conscience du rôle essentiel que joue l'éducation des jeunes enfants dans le bien-être et le développement cognitif et socio-émotionnel des enfants. En conséquence, la qualité de l'EAJE est désormais une priorité pour la plupart des pays de l'OCDE. L'inscription des enfants dans un établissement d'EAJE permet également d'atténuer les inégalités sociales et d'améliorer les résultats scolaires (voir le chapitre 5). Les inégalités observées au sein des systèmes éducatifs se manifestent souvent d'emblée lorsque les enfants entrent dans le système scolaire ; ces inégalités persistent (voire s'accentuent) à mesure que les enfants progressent dans le système scolaire.

Aujourd'hui, les types de services d'EAJE proposés aux enfants et aux parents sont très variables selon les pays de l'OCDE.

Tous les pays de l'OCDE s'accordent à dire que les besoins en matière d'EAJE ne cessent de croître, mais les types de services d'EAJE proposés aux enfants et aux parents sont très variables selon les pays et les territoires de l'OCDE. Les différences concernent les groupes d'âge ciblés, la gouvernance des centres, le financement des services, l'amplitude horaire (le nombre habituel d'heures par semaine, par exemple) et le type de service (à plein-temps ou à temps partiel), l'approche choisie en matière d'éducation ou d'accueil, ainsi que le lieu où les services d'EAJE sont proposés (centres/écoles ou domicile) (voir les publications *Petite enfance, grands défis* de l'OCDE). Malgré ces différences, la plupart des structures d'EAJE entrent généralement dans l'une des cinq catégories suivantes :

- **Centre d'EAJE ordinaire :** les centres d'EAJE institutionnalisés appartiennent généralement à l'une des trois sous-catégories suivantes :
  - *Centre d'EAJE pour les enfants de moins de 3 ans* : souvent dénommées « crèches », ces structures peuvent avoir une fonction éducative, mais elles sont généralement rattachées au secteur de la protection sociale et centrées sur les soins et l'éveil des jeunes enfants. Elles proposent souvent un accueil à

temps partiel et sont souvent implantées dans les écoles, mais il peut également s'agir de centres d'EAJE spécifiquement désignés.

- *Centre d'EAJE pour les enfants de 3 ans et plus* : souvent dénommées maternelles ou établissements préscolaires, ces structures sont, en général, plus institutionnalisées et souvent liées au système scolaire.
- *Centre d'EAJE intégré pour tout le groupe d'âge de l'EAJE* : ces structures accueillent les enfants de la naissance ou de 1 an jusqu'au début de l'école primaire. Elles peuvent être dénommées maternelles, établissements préscolaires ou établissements préprimaires, et proposent une démarche holistique d'enseignement et d'accueil (souvent à plein-temps). Ces structures sont de plus en plus rattachées au système scolaire.

- **Accueil familial de jour** : services agréés d'EAJE à domicile, structure très répandue pour les enfants de moins de 3 ans. Ces structures peuvent avoir une fonction éducative ou non et faire partie du système d'EAJE ordinaire. Les exigences minimales définies pour les services agréés d'accueil familial de jour varient beaucoup d'un pays à l'autre. Ainsi, elles vont de l'agrément assorti d'une vérification initiale de la santé et de la sécurité à l'agrément assorti de vérifications annuelles de la santé et de la sécurité (la forme la plus courante d'agrément imposée aux prestataires), en passant par - dans les cas les plus avancés – l'agrément assorti d'exigences quant au personnel et aux normes à respecter en matière de programme pédagogique, d'une inspection pédagogique annuelle, d'exigences de formation et d'une surveillance pédagogique régulière menée par un organisme de surveillance accrédité. L'accueil familial de jour agréé désigne les prestataires qui sont recrutés, rémunérés et, dans certains cas, employés par un organisme public ou par un organisme privé financé par des fonds publics.
- **Les centres d'EAJE en libre-service agréés ou institutionnalisés** : ces centres accueillent souvent des enfants qui appartiennent à tout le groupe d'âge couvert par l'EAJE et même au-delà. Ils complètent la garde à domicile ou les services des autres centres d'EAJE et permettent aux parents de compléter la garde au domicile de l'enfant par un membre de la famille ou l'accueil familial de jour par des services plus institutionnalisés. Ils peuvent également accueillir les enfants en dehors des heures d'ouverture d'autres centres d'EAJE, comme les écoles maternelles. Ce type de structure d'EAJE permet aux enfants et aux enfants accompagnés d'une personne qui s'occupe d'eux (parent ou autre membre de la famille, tuteur ou assistante maternelle) de fréquenter une garderie dirigée par des prestataires d'EAJE en libre-service (sans avoir à demander une place attitrée).

Dans la pratique, la frontière entre ces catégories reste floue dans de nombreux pays et territoires. Par exemple, l'accueil familial de jour agréé fonctionne parfois pour des enfants plus âgés, également en combinaison avec l'accueil dans des centres à des heures d'ouverture plus limitées. En outre, dans certains pays ou territoires, les personnes qui assurent l'accueil familial de jour mettent en place des réseaux ou travaillent en collaboration avec des centres d'EAJE.

Malgré le développement des services d'EAJE institutionnalisés et agréés, les services de garde non agréés continuent de jouer un rôle important dans de nombreux pays et territoires participants. Pour les enfants de moins de 3 ans, il peut s'agir d'un mode de garde à plein-temps dans plusieurs pays, qui devient souvent un aménagement à temps partiel pour les enfants plus âgés, en attendant qu'ils atteignent l'âge d'entrée à l'école.

Ces prestations de services peuvent être assurées par des parents, des amis, des voisins, des baby-sitters, des nourrices ou des centres non agréés ou non réglementés. Cette prestation de services non agréés peut se faire à domicile (accueil familial de jour non agréé, par exemple) ou en dehors du domicile parental (services non réglementés d'accueil en libre-service et assistantes maternelles non agréées, par exemple). Dans le cas de l'accueil familial de jour non agréé, par exemple, les prestataires sont indépendants et conviennent d'un mode de garde privé directement avec les parents. En règle générale, ces services sont d'autant moins utilisés que la couverture des services d'EAJE agréés est large. Ainsi, en Finlande, en Suède et en Norvège, moins de 10 % des enfants n'ayant pas atteint l'âge de la scolarité obligatoire sont pris en charge par des modes de garde non agréés (OCDE, 2017a et UE, 2013).

Dans les indicateurs de l'OCDE sur l'EAJE, les structures d'EAJE « agréées » peuvent être réparties en deux catégories : celles qui répondent aux critères de la CITE 2011 et les autres services d'EAJE agréés, non couverts par la CITE 2011.

Le type de services d'EAJE varie considérablement d'un pays à l'autre quant à l'offre mais aussi quant à l'âge des enfants qui fréquentent différents types de structures, l'amplitude horaire (le nombre d'heures et le nombre de jours), la qualification du personnel et quant au programme d'enseignement. Il existe également une série de démarches différentes permettant de délimiter la frontière entre l'éducation des jeunes enfants et l'accueil des jeunes enfants. Globalement, les structures d'EAJE agréées peuvent être classées en deux catégories : celles qui sont conformes aux critères de la classification CITE 2011 et celles qui sont chargées de l'éducation et de l'accueil des enfants n'ayant pas atteint l'âge de la scolarité obligatoire. Les services de garde non agréés (généralement les modes de garde non réglementés, organisés par le parent de l'enfant soit au domicile de l'enfant soit ailleurs, assurés par des membres de la famille, des amis, des voisins, des baby-sitters ou des nourrices) n'entrent pas dans cette nomenclature.

- Les services d'EAJE répondant aux critères de la CITE 2011

Dans la CITE 2011, le niveau 0 couvre l'EAJE pour tous les âges, y compris les très jeunes enfants. Les propriétés éducatives des programmes de niveau 0 de la CITE pouvant être difficiles à évaluer directement, plusieurs critères sont utilisés en vue d'une définition technique. Pour être classé au niveau 0 de la CITE, le programme d'une structure d'EAJE doit répondre aux critères suivants : avoir des propriétés éducatives ou pédagogiques intentionnelles adéquates ; être dispensé par un personnel qualifié ; être dispensé dans un cadre institutionnalisé ; avoir une amplitude/durée minimale (une amplitude d'au moins 2 heures par jour et une durée d'au moins 100 jours par an) et être destiné aux enfants de la naissance à l'âge de passage au niveau 1 de la CITE.

Dans la CITE 2011, les programmes sont subdivisés en deux catégories en fonction de l'âge et du niveau de complexité du contenu éducatif : développement éducatif de la petite enfance (niveau 1 de la CITE) et enseignement préprimaire (niveau 2 de la CITE). Les programmes de niveau 1 sont généralement conçus pour les enfants de moins de 3 ans. Il s'agit d'une nouvelle catégorie non couverte par la CITE 1997. Le niveau 2 de la CITE est conçu pour les enfants de l'âge de 3 ans à l'âge d'entrée dans l'enseignement primaire. Il correspond exactement au niveau 0 de la CITE 1997 (voir le Guide opérationnel CITE). Les services d'EAJE intégrés pour tout le groupe d'âge de l'EAJE sont rapportés en fonction de l'âge des enfants (OCDE/Eurostat/Institut de statistique de l'UNESCO, Guide opérationnel CITE 2011, 2015).

- Les autres services d'EAJE agréés

La définition de l'EAJE adoptée pour les publications Petite enfance, grands défis de l'OCDE est plus large que celle de la CITE 2011. Elle inclut tous les dispositifs assurant soit l'accueil soit l'accueil et l'éducation des enfants n'ayant pas atteint l'âge de la scolarité obligatoire, quels que soient la structure, le financement, les horaires d'ouverture ou le contenu des programmes. Cela signifie que les structures considérées comme faisant partie intégrante de l'offre d'EAJE des pays, mais qui ne sont pas couvertes par la classification CITE, relèvent toujours de la terminologie sur l'EAJE.

Ainsi, l'Irlande propose des programmes intégrés d'éducation et d'accueil des jeunes enfants. Cependant, les programmes de développement éducatif de la petite enfance destinés aux enfants de moins de 3 ans (niveau 1 de la CITE), tels que définis dans la CITE 2011, ne sont pas très structurés en Irlande, bien que certains services d'EAJE destinés aux enfants de moins de 3 ans soient conçus pour offrir un ensemble intentionnel d'activités d'apprentissage. Ces programmes ne sont pas couverts par la définition de la CITE 2011, mais entrent dans cette catégorie. La Belgique (hormis la Communauté flamande), la République tchèque, la France, l'Italie, le Japon, le Luxembourg, les Pays-Bas, la Pologne, le Portugal, la République slovaque et la Suisse sont dans la même situation que l'Irlande (tableau 2.1).

La classification CITE 2011 ayant été récemment introduite dans les statistiques internationales de l'éducation (par exemple, en 2015), la question de savoir s'il faut classer certains programmes d'EAJE au niveau 1 de la CITE continue d'être débattue dans certains des pays énumérés dans le paragraphe précédent, notamment dans les pays où les services destinés aux jeunes enfants sont généralement confiés aux autorités en charge de l'aide sociale et de la santé. Cependant, tous les indicateurs présentés dans cette publication précisent quelles structures d'EAJE sont rapportées. Certains indicateurs prennent en compte uniquement les programmes classés au niveau 0 de la CITE (couverts par la nomenclature CITE 2011). Les autres indicateurs prennent en compte également les autres services d'EAJE agréés (non couverts par la CITE 2011) (voir, par exemple, le graphique 4.2 sur le taux d'inscription des enfants de moins de 3 ans dans des structures d'accueil agréées). Le tableau 2.1 donne une vue d'ensemble des structures d'EAJE en place dans les pays de l'OCDE, en précisant si elles ont été rapportées comme conformes ou non conformes à la classification CITE 2011.

Droit légal à une place dans une structure d'éducation et d'accueil des jeunes enfants et droit d'accès gratuit

La fréquentation des structures d'EAJE a continué de progresser entre 2005 et 2014, en partie du fait de l'augmentation des dépenses publiques visant à étendre le droit légal à une place dans une structure d'EAJE et des efforts consentis pour garantir l'accès gratuit, au moins pour certains âges et groupes de population.

Dans les pays membres de l'OCDE et les pays partenaires, la part des enfants fréquentant des structures d'EAJE, notamment celle des enfants de moins de 3 ans, augmente (voir le chapitre 4). Cela s'explique, en partie, par l'extension du droit légal à une place dans une structure d'EAJE et par les efforts consentis pour garantir l'accès gratuit au groupe d'âge plus âgé (3-5 ans, par exemple) et à certains groupes de population, tels que le groupe d'âge plus jeune (0-2 ans, par exemple) ou les populations défavorisées. Dix-huit territoires participant à l'édition précédente de la publication Petite enfance, grands défis (OCDE, 2015) ont répondu qu'ils encouragent l'accès aux services d'EAJE en accordant

un droit légal à une place dans une structure d'EAJE à tous les enfants ou à certains groupes d'enfants.

Toutefois, ce droit légal varie sensiblement d'un territoire à l'autre, ce qui reflète la diversité des systèmes d'EAJE. Certains pays, comme la Norvège et l'Allemagne, garantissent une place aux enfants de 1 à 5 ans, (voire aux enfants de 7 ou 8 ans dans certains cas, en Allemagne), tandis que d'autres, comme la République tchèque, ne garantissent une place que pour l'année précédant l'entrée à l'école primaire. Dans certains pays, notamment en Allemagne, en Norvège, en Slovénie et en Suède, les enfants n'ont pas droit à une place à la naissance mais à 1 an, car les congés parentaux sont bien rémunérés et s'étendent à peu près sur une année (OCDE, 2015 et tableau 1.1).

La durée hebdomadaire couverte par le droit légal à une place diffère également beaucoup selon les pays/territoires. Ainsi, la Norvège accorde l'accès universel à l'EAJE à raison de 41 heures par semaine ; 24 heures d'EAJE sont assurées dans les écoles maternelles françaises, 20 heures en Finlande, entre 16 et 20 heures en Autriche pour l'année précédant l'entrée à l'école primaire, et seulement 16 heures pour les 3-4 ans en Ecosse (Royaume-Uni). Au Chili et au Japon, le droit légal à une place pour les plus jeunes enfants est déterminé sur la base de certaines conditions, telles que le bas niveau de revenus et les droits aux prestations (tableau 2.2). Tout au long du tableau 2.2, la limite supérieure de la tranche d'âge doit être retenue comme comprise dans la définition du cadre ou de la règle correspondante (par exemple, l'expression « 3-5 ans » comprend tous les enfants qui sont entre leur troisième et leur sixième anniversaire).

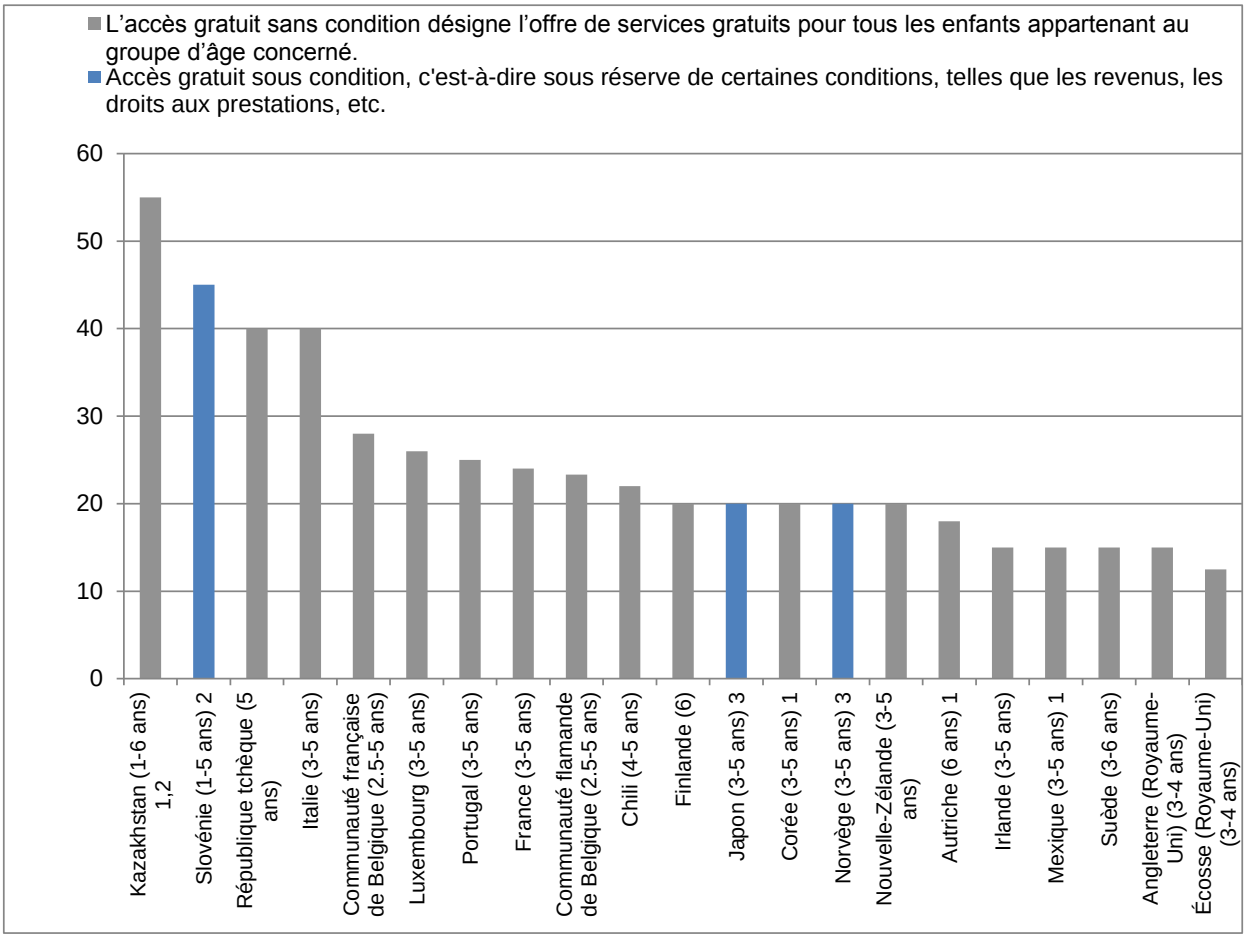
Le droit légal à une place dans une structure d'EAJE ne signifie pas nécessairement que la place est gratuite, notamment en ce qui concerne les plus jeunes enfants. Les deux variables sont indépendantes. Dans l'enseignement préprimaire (niveau 2 de la CITE), la plupart des pays offrent l'accès gratuit à l'EAJE à tous les enfants au moins pour l'année précédant l'entrée à l'école primaire. Cependant, le Japon, la Norvège et la Slovénie font figure d'exceptions ; en effet, ces pays offrent l'accès gratuit la dernière année d'EAJE, mais uniquement en fonction des besoins. En Slovénie, environ 3 % des enfants âgés de 11 mois à 5 ans accèdent gratuitement l'EAJE. Dans les autres pays, l'accès gratuit à l'EAJE est courant, mais le nombre d'années et le nombre d'heures couverts varient sensiblement.

La République tchèque (uniquement pour l'année précédant l'entrée à l'école primaire), l'Italie et le Kazakhstan (pour tous les enfants âgés de 3 à 5 ans) offrent un minimum de 40 heures gratuites d'EAJE à tous les enfants fréquentant un établissement d'enseignement préprimaire. En Finlande, tous les enfants ont un droit légal d'accès à l'EAJE depuis la fin du congé parental (9 mois, par exemple) jusqu'à l'entrée à l'école. Le droit subjectif est de 20 heures par semaine, mais les enfants ont également droit à une place à plein-temps, en fonction de leur profil et du contexte familial (graphique 2.9). Les tarifs dépendent du nombre d'enfants du foyer et des revenus de la famille. Les familles à faible revenu bénéficient de l'accès gratuit à l'EAJE. Tous les enfants bénéficient de l'accès gratuit universel (c'est-à-dire sans frais) au cours de l'année qui précède l'entrée à l'école (6 ans).

En revanche, au Mexique et en Suède, tous les enfants de 3-5 ans bénéficient de 15 heures d'EAJE gratuites par semaine. Les enfants âgés de 3-4 ans bénéficient de 15 heures hebdomadaires en Angleterre (Royaume-Uni), contre 12.5 heures en Écosse (Royaume-Uni), avec quelques variantes au sein même de l'Ecosse. L'accès gratuit sans condition à l'EAJE est moins courant pour les groupes d'âge plus jeunes que pour les groupes plus âgés. Ainsi, la Belgique, le Chili, la Finlande, la France, le Japon, le

Luxembourg, les Pays-Bas, la Slovénie et le Royaume-Uni offrent un accès gratuit à tous les enfants de moins de 3 ans, mais uniquement en fonction des besoins (tableau 2.2 et graphique 2.9).

Graphique 2.9. Nombre d'heures hebdomadaires et âge auxquels les enfants ont le droit d'accéder gratuitement à l'enseignement préprimaire (niveau 02 de la CITE), 2015



Note : Les groupes d'âge bénéficiant du droit d'accès gratuit sont précisés entre parenthèses après les noms de pays.
1. Autriche : 16-20 heures, Mexique : 15-20 heures, Corée : 15-25 heures, Kazakhstan : 50-60 heures.
2. Services d'EAJE intégrés, dont les programmes de développement éducatif de la petite enfance (niveau 1 de la CITE).
3. Les familles à faible revenu bénéficient du droit d'accès gratuit en maternelle à raison de 20 heures par semaine.
Source: OCDE (2017), Petite enfance, grands défis : indicateurs clés de l'OCDE sur l'éducation et l'accueil des jeunes enfants, tableau 2.2.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933718894

Pour bien interpréter le tableau 2.2 et le graphique 2.9, il convient de noter que les droits universels désignent l'obligation légale pour les prestataires de services d'EAJE d'accueillir (moyennant des subventions de l'État) les enfants résidant dans un secteur et dont les parents, indépendamment de leur emploi ou de leur situation socio-économique ou familiale, ont besoin d'une place dans une structure d'EAJE. Quant aux droits ciblés, ils désignent l'obligation légale pour les prestataires de services d'EAJE d'accueillir (moyennant des subventions de l'État) les enfants résidant dans un secteur et appartenant à certaines catégories. Ces catégories peuvent être fondées sur divers critères, comme l'emploi ou la situation socio-économique ou familiale des parents. Dans cette catégorie,

la mention « aucun » signifie que pour le groupe d'âge concerné, les enfants ou les parents n'ont pas de droit légal à une place. Cela ne signifie pas nécessairement qu'ils n'ont pas accès à une place, mais simplement qu'ils ne peuvent pas la faire valoir comme un droit. L'accès gratuit sous condition désigne l'offre de services d'EAJE gratuits pour les parents, sous réserve de certaines conditions, telles que les revenus, les droits aux prestations, etc. L'accès gratuit sans condition désigne l'offre de services gratuits pour tous les enfants appartenant au groupe d'âge concerné. Dans ce cas, la mention « aucun » signifie qu'aucune réglementation ne prévoit l'accès gratuit pour certains enfants ou pour tous les enfants du groupe d'âge concerné. Cela ne signifie pas qu'ils ont ou n'ont pas accès à une place.

Des tendances se dessinent en matière de gouvernance et d'organisation de l'éducation et de l'accueil des jeunes enfants

Les pays de l'OCDE se tournent de plus en plus vers des systèmes d'EAJE intégrés, c'est-à-dire administrés par un seul et même ministère.

Les publications montrent que l'existence d'un système d'EAJE intégré, c'est-à-dire administré par un seul et même ministère (ou organisme) est associée à des services d'EAJE de meilleure qualité et favorise une couverture universelle, un accès plus abordable, un personnel plus qualifié et des transitions plus en douceur (Bennett, 2008). Une étude menée par Kaga, Bennett et Moss (2010) sur cinq pays (le Brésil, la Jamaïque, la Nouvelle-Zélande, la Slovénie et la Suède) confirme que l'intégration des systèmes d'EAJE de l'âge de 1 an jusqu'à l'âge de la scolarité obligatoire a plusieurs retombées positives : 1) l'amélioration de l'accès et de la fréquentation (notamment en ce qui concerne les programmes conçus pour les enfants de moins de 3 ans) ; 2) l'amélioration des conditions de travail du personnel et de leur statut ; 3) le développement du recrutement et de la formation du personnel ; 4) un impact positif sur les pratiques pédagogiques et l'élaboration des programmes. Une autre étude sur le système d'EAJE intégré de la Nouvelle-Zélande montre que le fait qu'un seul et même ministère réglemente les fonds et évalue les services d'EAJE a des effets positifs sur la qualité (CCA, 2006). Toutefois, des éditions précédentes du rapport Petite enfance, grands défis (OCDE, 2012b et OCDE, 2015) soulignent que, pour ce faire, le ministère ou l'organisme chargé de l'EAJE doit prêter particulièrement attention aux aspects relatifs au développement, à l'apprentissage et au bien-être des enfants. Les recherches montrent également qu'une plus grande intégration des services d'EAJE est particulièrement profitable aux enfants issus de milieux défavorisés et à leur famille (Wong et Sumsion, 2013).

Les pays de l'OCDE se tournent de plus en plus vers des systèmes d'EAJE intégrés. Dans certains pays, comme les pays nordiques, des systèmes d'EAJE intégrés sont en place depuis plusieurs dizaines d'années pour répondre aux besoins des familles et des enfants et conjuguer de manière holistique l'éducation et l'accueil. Dans ces pays, la prestation de services pédagogiques à la journée évite également à l'enfant de passer d'un établissement préscolaire à une structure extrascolaire pendant la journée. Les pays se tournent de plus en plus vers des systèmes d'EAJE intégrés ou envisagent de le faire, les exemples récents étant le Luxembourg et l'Italie, comme le décrit l'encadré 2.1. Cette évolution s'inscrit dans une prise de conscience grandissante des avantages éducatifs que les enfants retirent de l'EAJE, en plus de l'importance des services d'accueil des enfants pour faciliter l'insertion des parents dans la population active.

Encadré 2.1. L'intégration de la gouvernance de l'éducation et de l'accueil des jeunes enfants

Le cas de l'Italie.

En juillet 2015, la loi n° 107 réformant l'ensemble du système éducatif (La réforme Buona Scuola ou « bonne école ») est entrée en vigueur. Le paragraphe 181 de l'art. 1 de la loi n° 107 est consacré à l'intégration de la gouvernance de l'EAJE. Un nouveau décret d'application du nouveau système d'EAJE intégré pour les enfants âgés de 0 à 6 ans est en cours de publication. Pour la première fois en Italie, un système intégré d'éducation et d'instruction depuis la naissance jusqu'à l'âge de 6 ans est mis en place.

Le nouveau décret permettra aux services d'EAJE destinés aux plus jeunes enfants d'abandonner la dimension d'assistance centrée sur l'accueil au profit d'une dimension éducative à grande échelle. Le nouveau système d'EAJE vise à garantir aux enfants « l'égalité des chances en matière d'éducation, d'instruction, d'accueil, de relations et d'activités ludiques et à permettre de surmonter les inégalités territoriales, économiques, ethniques et culturelles ». Une attention particulière sera accordée aux enfants handicapés.

Avec l'institution du système intégré, les services d'EAJE seront progressivement étendus, développés et qualifiés sur l'ensemble du territoire national. Ces services s'inscriront dans un cadre juridique clair et efficace en matière de gouvernance entre toutes les parties prenantes (état, régions et autorités locales). Le nouveau système sera financé par un fonds d'allocation de ressources, lesquelles seront versées chaque année aux autorités locales.

Le décret devrait lancer un plan national de mise en œuvre qui impliquera tous les acteurs, y compris les familles. Sur la base de ce plan national gouvernemental, le ministère de l'Instruction, de l'Université et de la Recherche (MIUR) est chargé de la coordination, de la direction et de la promotion du nouveau système, en accord avec les régions et les autorités locales.

Il est prévu de créer des « centres de la petite enfance » (Poli per l'infanzia) destinés aux enfants de 0 à 6 ans. Ces centres pourront être implantés dans des instituts publics polyvalents et des écoles primaires, l'objectif étant de favoriser la continuité pédagogique et éducative. Ils feront l'objet d'un financement spécifique dédié à la construction d'écoles. La formation initiale des éducateurs pour enfants de 0 à 3 ans est prévue au niveau tertiaire afin de garantir une meilleure qualité pédagogique au sein du système. Pour la première fois, les contributions familiales seront plafonnées.

Source : Étude de cas fournie par Cristina Stringher (INVALSI), d'après le communiqué de presse du MIUR d'avril 2017

Le cas du Luxembourg

En décembre 2013, le Parti démocratique, le parti socialiste et les Verts ont formé un nouveau gouvernement. La responsabilité de tous les services concernant les enfants et les jeunes a été confiée au seul ministère de l'Éducation nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse. Auparavant, tous les services chargés de l'éducation non formelle* pour les jeunes enfants et les enfants d'âge scolaire, y compris l'accueil familial de jour et les centres d'accueil de jour, étaient sous la responsabilité du ministère chargé de la famille et des affaires sociales.

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

Les deux secteurs ont des champs d'action complémentaires mais distincts, de même que des caractéristiques différentes en matière d'éducation, de pédagogie et de méthodologie. Étant donné qu'ils ont été construits et développés séparément, il conviendra de créer des passerelles entre ces deux secteurs, à la fois au niveau central entre les différents services ministériels, et sur le plan opérationnel. Le secteur éducatif est très centralisé, les enseignants sont des fonctionnaires de l'État, et le ministère est chargé d'attribuer les ressources aux communes.

L'éducation non formelle, comme l'accueil familial de jour et les garderies, est assurée par des acteurs privés. Les structures sont le plus souvent gérées par des organisations non gouvernementales subventionnées par le gouvernement, voire des organismes privés à but lucratif. (Cela concerne principalement le secteur de l'EAJE pour les enfants âgés de 0 à 3 ou 4 ans, jusqu'au début de la scolarité obligatoire.) Les deux secteurs ont des conceptions très différentes du développement de l'enfant, et des efforts doivent être faits pour améliorer le dialogue, et organiser une formation continue commune, afin de rapprocher les deux groupes de spécialistes, d'enseignants, d'éducateurs et de pédagogues sociaux

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

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

Sources : OCDE (2015), *Petite enfance, grands défis IV : Le suivi de la qualité dans les services d'éducation et d'accueil des jeunes enfants*, Éditions OCDE, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/9789264246171-fr; Étude de cas présentée par le ministère luxembourgeois de l'Éducation nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse, révisée par le Secrétariat de l'OCDE.

La gouvernance du secteur reste néanmoins fragmentée dans une grande partie des territoires examinés. En règle générale, un système segmenté ou à deux niveaux sépare les services centrés sur l'éducation et ceux centrés sur l'accueil, d'où des objectifs, des procédures opérationnelles, des réglementations, des formations du personnel et des exigences parfois contradictoires (OCDE, 2015). Environ la moitié des territoires participants s'appuient sur un système segmenté où les différentes structures sont confiées à différentes autorités au niveau central. Le niveau central est la plus haute instance décisionnelle d'un territoire, comme le gouvernement national, ou les gouvernements des communautés belges ou des pays du Royaume-Uni (tableau 2.3). Les études montrent que les systèmes segmentés ont des retombées négatives, notamment sur les services d'accueil des jeunes enfants, car ces derniers sont moins développés et moins abordables, le personnel est moins qualifié et les conditions de travail sont moins intéressantes (Kaga, Bennett et Moss, 2010). Un système intégré permet de créer un environnement institutionnel favorable qui facilite le passage d'un service d'EAJE à un autre, ainsi que le passage d'un service d'EAJE à l'école primaire. Comme nous le verrons un peu plus loin, la séparation entre les services centrés sur l'éducation et ceux centrés sur l'accueil s'estompe progressivement, même dans les systèmes segmentés.

Dans tous les pays et territoires dotés d'un système intégré, à l'exception de l'Allemagne, le ministère de l'Éducation gère tout le groupe d'âge de l'EAJE au niveau central. L'Allemagne est le seul pays qui concentre la responsabilité de l'EAJE pour toute la tranche d'âge concernée dans le secteur de la protection sociale, sous la tutelle du ministère fédéral de la Famille, des Personnes âgées, des Femmes et de la Jeunesse (voir tableau 2.3). Les pays et territoires qui optent pour un système segmenté confient les services dédiés aux enfants d'au moins 3 ans (voire 4 en Irlande et aux Pays-Bas) au ministère de l'Éducation, et ceux réservés aux plus jeunes aux autorités chargées de l'aide sociale et de la santé. En Irlande, les services de la petite enfance peuvent accueillir des enfants de 0 à 6 ans ; ils sont réglementés et perçoivent des fonds du ministère de l'Enfance et de la Jeunesse et de ses agences. Les enfants peuvent également entrer à l'école maternelle dès l'âge de 4 ans. L'enseignement primaire relève du ministère de l'Éducation.

La combinaison des services centrés sur l'éducation et des services centrés sur l'accueil est une pratique répandue : la frontière entre le groupe d'âge des 0-2 ans et celui des 3-5 ans s'estompe peu à peu, et par là même celle entre les services centrés sur l'éducation et les services centrés sur l'accueil.

Aujourd'hui, la plupart des établissements d'EAJE (niveau 0 de la CITE et autres services d'EAJE) sont conçus pour fournir des services d'éducation et d'accueil. Ainsi, les services d'éducation et les services d'accueil ne sont plus séparés dans des pays et territoires tels que l'Australie, les communautés flamande et française de Belgique, le Chili, la Finlande, la France, l'Allemagne, l'Irlande, l'Italie, le Kazakhstan, la Corée, la Nouvelle-Zélande, la Norvège, la Suède et l'Angleterre (Royaume-Uni). Cependant, la distinction entre les structures d'accueil et les structures d'éducation perdure dans de nombreux territoires. Les structures d'accueil continuent d'exister, souvent pour les plus jeunes enfants, en République tchèque (garderies), au Japon (garderies), au Mexique (centres d'accueil destinés aux enfants de 0 à 5 ans issus de milieux de catégorie socioprofessionnelle modeste, SNDIF ; programme fédéral de garde à domicile pour les enfants de 0 à 3 ans dont les parents travaillent, CONAFE ; programme fédéral de la sécurité sociale pour l'accueil en centre d'enfants de 0 à 5 ans, IMSS), aux Pays-Bas (assistantes maternelles), au Portugal (assistantes maternelles et crèches familiales), en République slovaque (garderies, centres maternels et centres pour enfants) et en Écosse (Royaume-Uni) (assistantes maternelles).

Les structures centrées exclusivement sur l'éducation sont moins courantes et n'existent qu'au Japon (maternelle), en Belgique (enseignement préprimaire), au Luxembourg (programme d'éducation de la petite enfance et enseignement préscolaire obligatoire), au Mexique (enseignement préscolaire obligatoire) et en Écosse (Royaume-Uni) (garderies placées sous l'autorité des collectivités locales). La séparation traditionnelle entre les services centrés sur l'accueil, moins institutionnalisés et destinés aux jeunes enfants, et les services centrés sur l'éducation, davantage institutionnalisés et destinés aux enfants plus âgés, reste perceptible, mais la frontière entre les deux s'estompe peu à peu (OCDE, 2015).

Références

Bennett, J. (2008), « Early Childhood Education and Care Systems in the OECD Countries: the Issue of Tradition and Governance », Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants, Centre d'excellence pour le développement des jeunes enfants et Réseau stratégique de connaissances sur le développement des jeunes enfants, Montréal, www.child-encyclopedia.com/pages/PDF/BennettANGxp.pdf.

CCA (2006), « Why is High-Quality Child Care Essential? The link between Quality Child Care and Early Learning », *Lessons in Learning*, Conseil canadien sur l'apprentissage, Ottawa.

Commission européenne/EACEA/Eurydice/Eurostat (2014), *Key Data on Early Childhood Education and Care in Europe: 2014 Edition*, Eurydice and Eurostat Report, Office des publications de l'Union européenne, Luxembourg.

Institut de statistique de l'UNESCO (2015), Cartographies de la CITE, http://uis.unesco.org/fr/cartographies-de-la-cite.

Kaga, Y., J. Bennett et P. Moss (2010), *Caring and Learning Together: A cross-national study on the integration of early childhood care and education within education*, UNESCO, Paris.

Magnuson, K., C. Lahaie et J. Waldfogel (2006), « Preschool and school readiness of children of immigrants », *Social Science Quarterly*, vol. 87, pp. 1241-1262.

OCDE (2017a), base de données de l'OCDE sur la famille, OCDE, Paris, http://www.oecd.org/fr/els/famille/basededonnees.htm.

OCDE (2017b), base de données de l'OCDE sur l'emploi, OCDE, Paris, http://www.oecd.org/fr/emploi/emp/basededonneesdelocdesurlemploi.htm.

OCDE (2017c), « Base de données sur les migrations internationales », Statistiques de l'OCDE sur les migrations internationales (base de données), http://dx.doi.org/10.1787/data-00342-fr (consulté le 24 avril 2017).

OCDE (2017d), Statistiques et bases de données sur l'éducation, OCDE, Paris, http://www.oecd.org/fr/education/base-de-donnees.htm.

OCDE (2016a), *Perspectives des migrations internationales 2016*, Éditions OCDE, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/migr_outlook-2016-fr.

OCDE (2016b), Données historiques et projections de population (1950-2050), OCDE, Paris, https://stats.oecd.org/Index.aspx?DataSetCode=POP_PROJ.

OCDE (2015), *Petite enfance, grands défis IV : Le suivi de la qualité dans les services d'éducation et d'accueil des jeunes enfants*, Éditions OCDE, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/9789264246171-fr

OCDE (2014), *Trends Shaping Education 2014, Spotlight 6, Modern Families*, Éditions OCDE, Paris, http://www.oecd.org/edu/ceri/Spotlight6-Modern-Families.pdf.

OCDE (2012a), *L'égalité hommes-femmes en matière d'éducation, d'emploi et d'entrepreneuriat : Rapport final à la RCM 2012*, Réunion du Conseil au niveau des Ministres, 23-24 mai 2012, https://www.oecd.org/fr/general/50468476.pdf.

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

OCDE (2011), *Assurer le bien-être des familles*, Éditions OCDE, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/9789264098794-fr.

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

OCDE (2003a), *Bébés et employeurs - Comment réconcilier travail et vie de famille*, vol. 2, Éditions OCDE, Paris.

OCDE/Eurostat/Institut de statistique de l'UNESCO (2015), *Guide opérationnel CITE 2011 : Directives pour la classification des programmes éducatifs nationaux et des certifications correspondantes,* Institut de statistique de l'UNESCO, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/9789264248823-fr.

UE (2014), *Vue d'ensemble : Statistiques sur le revenu, l'inclusion sociale et les conditions de vie*, Union européenne, Bruxelles, http://ec.europa.eu/eurostat/web/income-and-living-conditions/overview.

Wong, S. et J. Sumsion (2013), « Integrated early years services: a thematic literature review », *Early Years*, vol. 33, n° 4, http://dx.doi.org/10.1080/09575146.2013.841129.

Tableaux du chapitre 2

Tableau 2.1. Services d'éducation et d'accueil des jeunes enfants en place dans les pays de l'OCDE et les pays partenaires (2017)

Tableau 2.2. Caractéristiques du droit légal d'accès (2015)

Tableau 2.3. Répartition des responsabilités en matière d'EAJE entre les niveaux national, régional et local, par domaine (2013)

Tableau 2.1. Services d'éducation et d'accueil des jeunes enfants en place dans les pays de l'OCDE et les pays partenaires (2017)

Éducation et accueil des jeunes enfants (niveau 0 de la CITE) et autres services d'EAJE agréés

	Services d'EAJE agréés (non couverts par la classification CITE 2011)				Niveau 1 de la CITE - programmes de développement éducatif de la petite enfance			
	dédiés spécifiquement aux très jeunes enfants (0-2 ans)				dédiés spécifiquement aux très jeunes enfants (0-2 ans)			
	Nom du programme dans la langue du pays	Nom du programme en français	Âge d'entrée théorique	Durée théorique du programme (en nombre d'années)	Nom du programme dans la langue du pays	Nom du programme en français	Âge d'entrée théorique	Durée théorique du programme (en nombre d'années)
Pays de l'OCDE								
Australie	Occasional care	Accueil occasionnel	0	5	Accueil familial de jour et garde à domicile, Accueil à la journée	Éducation des jeunes enfants	0	2-4
Autriche1	Tageseltern/ Tagesmütter	Accueil ordinaire de jour à domicile assuré par les parents/la mère	0	5	Kinderkrippe	Crèche	0	3
Communauté flamande de Belgique	Gezinsopvang	Accueil à domicile	0	2.5-3	Kinderopvang van baby's en peuters	Accueil des nourrissons et des tout-petits	0	2.5-3
	Groepsopvang	Centres d'accueil	0	2.5-3				
Communauté française de Belgique		Crèches	0	2	a			
		Accueillantes d'enfants	0	2				
Canada	a				Développement de la petite enfance ou équivalent	Enseignement pré-élémentaire ou équivalent - développement de la petite enfance	3-4	1-2
Chili	a				Educación parvularia (sala cuna y nivel medio menor); Salas Cuna (crèches) et Jardines Infantiles (jardins d'enfant)	Enseignement préprimaire (accueil de jour des enfants de 0-3 ans)	0-2	3
République tchèque	Jesie	Garderie	0	2	a			
	zařízení pro péči o děti do 3 let	Centres d'accueil, quelques structures d'accueil à domicile	0	3				
Danemark	Dagpleje	Accueil à domicile	0	6	Aldersintegrerede institutioner	Système intégré	26 semaines	3
					Vuggestuer	Garderie	0-2	3
Estonie	Lapsehoiuteenus Service d'accueil des enfants				Couvert par le niveau 2 de la CITE			

	Services d'EAJE agréés (non couverts par la classification CITE 2011)				Niveau 1 de la CITE - programmes de développement éducatif de la petite enfance			
	dédiés spécifiquement aux très jeunes enfants (0-2 ans)				dédiés spécifiquement aux très jeunes enfants (0-2 ans)			
	Nom du programme dans la langue du pays	Nom du programme en français	Âge d'entrée théorique	Durée théorique du programme (en nombre d'années)	Nom du programme dans la langue du pays	Nom du programme en français	Âge d'entrée théorique	Durée théorique du programme (en nombre d'années)
Pays de l'OCDE								
Finlande	a				0-2-v. lapset päiväkodeissa	Jardins d'enfants (enfants de 0-2 ans), y compris programmes d'éducation spécialisée	0-2	1-3
					0-2-v. lapset perhepäivähoidossa	Accueil familial de jour (enfants de 0-2 ans), y compris programmes d'éducation spécialisée	0-2	1-3
France		Crèches collectives (EAJE), assistantes maternelles	0	2	a			
		Jardin d'éveil	2	1				
Allemagne	a				Krippen	Crèche, garderie	0	2-3
					Structures multi-âges ou *Kindertagespflege* (les 3 dernières années sont rapportées au niveau 2 de la CITE)	Accueil familial de jour	0	6
Grèce	Paidikos stathmos	Centre pour enfants	2.5	2.5	Vrefonipiakos stathmos	Jardin d'enfants Petite enfance	0	1-3
Hongrie	a				Gyógypedagógiai tanácsadás, korai fejlesztés, oktatás és gondozás	Conseil en éducation spécialisée ; éveil, éducation et accueil des jeunes enfants	0	5
					Egységes óvoda-bölcsőde	Jardin d'enfants-crèches ordinaires	2	1
					Óvoda (3 év alatt)	Jardin d'enfants (pour les moins de 3 ans)	2.5	0.5
Islande	Accueil à domicile (Dagforeldri)		0	2	Leikskóli I	Écoles préprimaires I	0	1-3
Irlande	Structures privées, collectives et associatives (dont crèches et garderies) ; assistantes maternelles		0	3	a			
Israël	a				Hinuh be ganey misrad ha kalkala or harevacha	Éducation des jeunes enfants, sous la supervision du ministère de l'Économie et du ministère des Affaires sociales	0	3

	Services d'EAJE agréés (non couverts par la classification CITE 2011)				Niveau 1 de la CITE - programmes de développement éducatif de la petite enfance			
	dédiés spécifiquement aux très jeunes enfants (0-2 ans)				dédiés spécifiquement aux très jeunes enfants (0-2 ans)			
	Nom du programme dans la langue du pays	Nom du programme en français	Âge d'entrée théorique	Durée théorique du programme (en nombre d'années)	Nom du programme dans la langue du pays	Nom du programme en français	Âge d'entrée théorique	Durée théorique du programme (en nombre d'années)
Pays de l'OCDE								
Italie	Nido d'infanzia; asilo familiare	Garderie, Accueil à domicile	0	3	a			
Japon	Day-care centres	Centres d'accueil de jour	0	3	a			
Corée	a				어린이집 (0-2세) (Eorinyijip, âge 0-2)	Centre d'accueil pour enfants	0-2	1-3
Lettonie	a				Pirmskolas izglitibas programmas (līdz 2 gadu vecumam)	Programmes d'enseignement préprimaire (dont une partie est dédiée aux enfants de 0 à 2 ans) (éducation des jeunes enfants)	0	1-2
Luxembourg		Assistants parentaux	0	4	a			
		Crèches	0	9 mois				
Mexique	m				Educación inicial	Éducation des jeunes enfants	0	3
Pays-Bas	• Centres privés d'accueil de jour (kinderdagverblijven) des enfants de 0 à 4 ans. Ces structures sont conçues avant tout pour les parents qui travaillent. • Garde à domicile des enfants de 0 à 12 ans par des assistantes maternelles (gastouderopvang). L'objectif principal est d'aider les parents qui travaillent. • Structures publiques précédant le jardin d'enfants (peuterspeelzalen), ou haltes garderies. Ces structures proposent des services d'EAJE plus institutionnalisés pour les enfants de 2-3 ans.				a			
Nouvelle-Zélande	a				La Nouvelle-Zélande propose des programmes intégrés qui incluent des services d'éducation et d'accueil des enfants. Il existe 5 types de structures d'EAJE, qui sont réparties en 3 catégories : les centres d'accueil (comprenant les services d'éducation et d'accueil des enfants de 0 à 5 ans et les jardins d'enfants pour les enfants de 2 à 5 ans) ; les garderies pour les enfants de 0 à 5 ans ; l'éducation et l'accueil à domicile pour les enfants de 0 à 5 ans. De plus, il existe des centres d'apprentissage du maori pour la petite enfance qui proposent un système d'EAJE intégré en *te reo Māor* (langue maorie).			
Norvège	a				Barnehage, 0-2 åringer	Jardin d'enfants	0	2
Pologne	żłobki ; kluby dziecięce	Accueil des enfants	0.5-1	2	a			
Portugal	Creches, Ama	Accueil de jour, Accueil à domicile, assistante maternelle	0	2	a			
République slovaque	Detské jasle.	Centre d'accueil ou accueil à domicile	0	3	a			

	Services d'EAJE agréés (non couverts par la classification CITE 2011)				Niveau 1 de la CITE - programmes de développement éducatif de la petite enfance			
	dédiés spécifiquement aux très jeunes enfants (0-2 ans)				dédiés spécifiquement aux très jeunes enfants (0-2 ans)			
	Nom du programme dans la langue du pays	Nom du programme en français	Âge d'entrée théorique	Durée théorique du programme (en nombre d'années)	Nom du programme dans la langue du pays	Nom du programme en français	Âge d'entrée théorique	Durée théorique du programme (en nombre d'années)
Pays de l'OCDE								
Slovénie	L'accueil des enfants peut être assuré par des assistantes maternelles qui ne sont pas qualifiées sur le plan pédagogique. Elles ne peuvent proposer que des services de garde d'enfants. Cependant, elles doivent être agréées par le ministère de l'Éducation. Ce service d'accueil à domicile concerne une très faible proportion d'enfants à partir de 11 mois jusqu'à l'âge d'entrée (non défini) dans le système d'éducation de base.				Predšolska vzgoja (1.starostno obdobje)	Éducation préscolaire (1er âge)	1	2
Espagne	a				Educación infantil primer ciclo (0-2 años)	Éducation des jeunes enfants	0	3
Suède	Pedagogisk omsorg	Activités pédagogiques, animées par des assistantes maternelles agréées	0	6	Förskola för barn/elever under 3 år	Enseignement préscolaire pour les enfants/élèves de moins de 3 ans	0	0-2
Suisse	Centres d'EAJE (*Kindertagesstätten* ou *Krippen*/Structures d'accueil collectif de jour ou crèches/*Strutture di custodia collettiva diurne*) destinés aux enfants à partir de 3,5 mois jusqu'à l'âge du début de la scolarité obligatoire (4 ans). Dans certains cantons, ces centres accueillent également les enfants jusqu'à l'âge de 5-6 ans pendant un certain nombre d'heures supplémentaires. Il existe également des services d'EAJE à domicile (*Tagesfamilie*/Famille de jour/*Famiglia diurna*), qui s'adressent habituellement aux enfants à partir de 3.5 mois jusqu'à l'âge du début de la scolarité obligatoire, mais qui sont également ouverts aux enfants de plus de 4 ans.				a			
Turquie	Kres	Crèche, centre d'accueil de jour	0	2	Erken çocukluk dönemi eğitimi (0-2 yaş)	Éducation et accueil des jeunes enfants (0-2 ans)	0-2	1-2
Royaume-Uni	Assistantes maternelles non agréées et garderies				Children's centres (including Sure Start centres)	Centres pour enfants (dont les centres *Sure Start)*	0	2
					Registered childminders	Assistantes maternelles agréées	0	2
					Day nurseries	Garderies	0	2
États-Unis	m				a			

	Services d'EAJE agréés (non couverts par la classification CITE 2011)				Niveau 1 de la CITE - programmes de développement éducatif de la petite enfance			
	Nom du programme dans la langue du pays	Nom du programme en français	Âge d'entrée théorique	Durée théorique du programme (en nombre d'années)	Nom du programme dans la langue du pays	Nom du programme en français	Âge d'entrée théorique	Durée théorique du programme (en nombre d'années)
Pays partenaires								
Brésil	m				Educação infantil – crèche	crèches/centres d'accueil de jour	0	3
Colombie	m				Atención integral a la primera infnacia	Développement éducatif des jeunes enfants	0	3
Kazakhstan	a				Le Kazakhstan a mis en place un système d'EAJE intégré où une seule et même autorité centrale est responsable des différentes structures d'EAJE et des différents groupes d'âge. Les services dédiés aux enfants âgés de 1 à 6 ans relèvent du ministère de l'Éducation et des Sciences. Les services dédiés aux enfants âgés de moins de 1 an relèvent du ministère de la santé et des Affaires sociales.			
Lituanie	a				Ikimokyklinio ugdymo programos	Développement éducatif des jeunes enfants	0	1-2
Fédération de Russie	m				Программы развития детей младшего возраста	Développement éducatif des jeunes enfants	0	2

Niveau 2 de la CITE- Enseignement préprimaire				
Enfants à partir de 3-5 ans jusqu'à l'âge de début de la scolarité obligatoire				
	Nom du programme dans la langue du pays	Nom du programme en français	Âge d'entrée théorique	Durée théorique du programme (en nombre d'années)
Pays de l'OCDE				
Australie	Pre-primary, preschool	Programmes préscolaires proposés dans des établissements d'enseignement, accueil familial de jour et garde à domicile ou accueil à la journée	4	1
Autriche1	Kindergarten	Maternelle	3	3
	Vorschulstufe	Niveau préprimaire (de l'école primaire)	6	1
Communauté flamande de Belgique	Gewoon kleuteronderwijs	Enseignement maternel ordinaire	2.5-3	3
	Buitengewoon kleuteronderwijs	Enseignement maternel spécialisé	2.5-3	3
Communauté française de Belgique	Enseignement maternel ordinaire		2.5-3	3
	Enseignement maternel spécialisé		2.5-3	3
Canada	Kindergarten	Enseignement préélémentaire ou équivalent - maternelle	4-5	1
Chili	Educación parvularia (nivel medio mayor, nivel de transición 1 y nivel de transición 2)	Enseignement préprimaire (grand niveau moyen, 1er niveau de transition et 2e niveau de transition)	3-5	3
République tchèque	Mateřská škola	Maternelle	3	3
	Přípravné třídy pro děti se sociálním znevýhodněním	Classe préparatoires pour les enfants défavorisés	6	1
	Přípravný stupeň základní školy speciální	Niveau préparatoire de l'enseignement de base spécialisé	6	3
Danemark	Aldersintegrerede institutioner	Système à classe unique	3	3
	Børnehave	Maternelle	3-5	2
Estonie	Alusharidus (alushariduse raamõppekava)	Enseignement préprimaire (programme général d'enseignement préprimaire)	0	6
Finlande	3-5-v. lapset päiväkodeissa	Maternelle (pour les 3-5 ans), y compris programmes d'enseignement spécialisé	3-5	1-3
	6-v. lasten esiopetus	Enseignement préprimaire dédié aux enfants de 6 ans en maternelle et dans des écoles uniques, y compris programmes d'enseignement spécialisé	6	1
	3-5-v. lapset perhepäivähoidossa	Accueil familial de jour (pour les 3-5 ans), y compris programmes d'enseignement spécialisé	3-5	1-3
France		Enseignement préélémentaire	2-3	3
Allemagne	01 Kindergärten	Maternelle	3	3
	02 Schulkindergärten	Maternelle pour enfants d'âge scolaire	6	1
	03 Vorklassen	Classes préscolaires	5	1
Grèce	Nipiagogio	Préprimaire	4-5	1-2
Hongrie	Óvoda	Maternelle (avec une année de préparation à l'entrée à l'école)	3	3
Islande	Leikskóli II	Écoles préprimaires II	3	0-3, variable
	5 ára bekkur	Niveau 0 pour les enfants de 5 ans	5	1
Irlande	Early start	Early start	3-4	1
	Privately provided pre-primary education - Early Childhood Care and Education (ECCE) Scheme	Enseignement préprimaire privé - Programme d'éducation et d'accueil des jeunes enfants (EAJC)	3	1-2

Niveau 2 de la CITE- Enseignement préprimaire				
Enfants à partir de 3-5 ans jusqu'à l'âge de début de la scolarité obligatoire				
	Nom du programme dans la langue du pays	Nom du programme en français	Âge d'entrée théorique	Durée théorique du programme (en nombre d'années)
Pays de l'OCDE				
Israël	Hinuh kdam yesody-ganey yeladim-ziburi (misrad ha kalkala, misrad ha revacha ve misrad ha hinuh)	Enseignement préprimaire public (sous la supervision du ministère de l'Économie, du ministère des Affaires sociales ou du ministère de l'Éducation)	3	3
	Hinuh kdam yesody-ganey yeladim-prati	Enseignement préprimaire privé et indépendant	3	3
Italie	Scuola dell'infanzia	École préprimaire	3	3
Japon	Yohorenkeigata-Nintei-Kodomo-En	Centre intégré d'éducation et d'accueil des jeunes enfants	3-5	1-3
	Yochien	Maternelle	3-5	1-3
	Tokubetsu-shien-gakko Yochi-bu	École d'enseignement spécialisé, section maternelle	3-5	1-3
	Hoikusho	Garderie	3-5	1-3
Corée	어린이집 (3-5세) (Eorinyijip, age 3-5)	Centre d'accueil de la petite enfance	3-5	1-3
	유치원 (Yuchiwon)	Maternelle	3-5	1-3
Lettonie	Pirmskolas izglitibas programmas (no 3 gadu vecuma)	Programmes d'enseignement préprimaire (dont une partie est dédiée aux enfants à partir de 3 ans)	3	1-4
Luxembourg		Enseignement fondamental/cycle1-éducation précoce	3	1
		Éducation précoce	<4	1
		Enseignement fondamental/cycle1 - éducation préscolaire (*Spillschoul*)	4	2
		Éducation préscolaire	4	2
Mexique	Educación preescolar	Enseignement préprimaire	3	2-3
Pays-Bas	Voorschools onderwijs	Enseignement préscolaire dispensé par des centres d'accueil de jour et des garderies	3	1
	Basisonderwijs en speciaal basisonderwijs, groep 1 en 2	Enseignement préprimaire en établissement scolaire, avec groupe (classe) 1 et 2 d'enseignement préprimaire spécialisé	4	2
Nouvelle-Zélande	La Nouvelle-Zélande propose des programmes intégrés qui incluent des services d'éducation et d'accueil des enfants. Il existe 5 types de structures d'EAJE, qui sont réparties en 3 catégories : les centres d'accueil (comprenant les services d'éducation et d'accueil des enfants de 0 à 5 ans et les maternelles pour les enfants de 2 à 5 ans) ; les garderies pour les enfants de 0 à 5 ans ; l'éducation et l'accueil à domicile pour les enfants de 0 à 5 ans. De plus, il existe des centres d'apprentissage du maori pour la petite enfance qui proposent un système d'EAJE intégré en *te reo Māor* (langue maorie).		0	5
Norvège	Barnehage, 3-5 åringer	Maternelle	3	3
Pologne	Wychowanie przedszkolne	Enseignement préscolaire	3	4
	Wychowanie przedszkolne specjalne	Enseignement préscolaire spécialisé	3	4
Portugal	Educação pré-escolar	Enseignement préprimaire	3-5	3
République slovaque	Materská škola	Maternelle	3	3
	Špeciálna materská škola	Maternelle spécialisée	3	3
	Prípravné triedy na základnej škole	Classes préparatoires d'enseignement de base	6	1
	Prípravné triedy v špeciálnej škole	Classes préparatoires d'enseignement spécialisé	6	1
Slovénie	Predšolska vzgoja (2. starostno obdobje)	Enseignement préscolaire (à partir de 3 ans)	3	3
Espagne	Educación infantil segundo ciclo (3+ años)	Enseignement préprimaire	3	3
Suède	Förskola för barn/elever 3 år eller äldre	Enseignement préscolaire pour les enfants/élèves à partir de 3 ans	3	3

Niveau 2 de la CITE- Enseignement préprimaire				
Enfants à partir de 3-5 ans jusqu'à l'âge de début de la scolarité obligatoire				
	Nom du programme dans la langue du pays	Nom du programme en français	Âge d'entrée théorique	Durée théorique du programme (en nombre d'années)
Pays de l'OCDE				
	Förskoleklass	Classes d'enseignement préscolaire	6	1
Suisse	Vorschule, préscolarité, prescolarità	Maternelle	4-6	2
	Besonderer Lehrplan, programme d'enseignement spécial, programma scolastico speciale	Programmes d'enseignement spécial	4-6	2
Turquie	Okul öncesi eğitimi (3-5 yaş)	Enseignement préprimaire (pour les enfants de 3-5 ans)	3-5	1-3
Royaume-Uni	Reception and nursery classes in schools	Classes d'accueil et classes de maternelle dans les écoles	3	1-2
	Preschool or pre-kindergarten	École préprimaire ou structure précédant la maternelle	2-4	1-2
États-Unis	Preschool or pre-kindergarten	École préprimaire ou structure précédant la maternelle	2-4	1-2
	Kindergarten	Maternelle	4-6	1
Pays partenaires				
Brésil	Educação infantil - pré-escola	École préprimaire	4	2
Colombie	Pre-jardin (3 ans), Jardin (4 ans) et Transicicón (5 ans)	Enseignement préprimaire	3-5	1-3
Kazakhstan	Le Kazakhstan a mis en place un système d'EAJE intégré où une seule et même autorité centrale est responsable des différentes structures d'EAJE et des différents groupes d'âge. Les services dédiés aux enfants âgés de 1 à 6 ans relèvent du ministère de l'Éducation et des Sciences. Les services dédiés aux enfants âgés de moins de 1 an relèvent du ministère de la santé et des Affaires sociales.		0	6
Lituanie	Ikimokyklinio ir priešmokyklinio ugdymo programos	Enseignement préprimaire	3	1-4
Fédération de Russie	Дошкольное образование	Enseignement préprimaire	3	3

1. Le nom des institutions ainsi que l'âge minimal/maximal de fréquentation varient d'un État à l'autre.
Sources : Institut de statistique de l'UNESCO (2015), Cartographies de la CITE, http://uis.unesco.org/fr/cartographies-de-la-cite ; OCDE (2015), *Petite enfance, grands défis IV : Le suivi de la qualité dans les services d'éducation et d'accueil des jeunes enfants*, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/9789264246171-fr.

Tableau 2.2. Caractéristiques du droit légal d'accès (2015)

Pays	Type de structure d'EAJE	Âge des enfants	Droit à une place dans une structure d'EAJE		Droit d'accès gratuit		Commentaires
			Droit légal	Nombre d'heures d'EAJE par semaine auquel les parents/enfants ont droit légalement	Droit d'accès gratuit	Nombre d'heures d'EAJE par semaine auquel l'enfant a droit gratuitement	
Australie	m	m	M	m	m	m	En Australie, l'âge de début de la scolarité obligatoire est de 5 ans ou 6 ans, en fonction de l'État ou du territoire.
Autriche	Niveau 2 de la CITE	5	universel	16-20	universel	16-20	Depuis 2010 (année de mise en œuvre d'une année obligatoire de jardin d'enfants), les enfants de 5 ans ont l'obligation de fréquenter le jardin d'enfants à raison d'au moins 16-20 heures hebdomadaires et quatre journées hebdomadaires durant l'année précédant l'enseignement obligatoire. La présence obligatoire est gratuite. En outre, dans la plupart des États fédéraux, l'accès à l'EAJE est gratuit ou financé par l'État pour les autres groupes d'âge.
Communauté flamande de Belgique	Niveau 2 de la CITE	2.5-5	universel	23.33	sans condition	23.33	Dans la Communauté flamande de Belgique, l'école est obligatoire au 1er septembre de l'année civile du sixième anniversaire de l'enfant.
Communauté française de Belgique	Structures d'EAJE non couvertes par la CITE 2011	0-2.5	ciblé	m	sous condition	m	
	Niveau 2 de la CITE	2.5-5	universel	28	sans condition	28	
Chili	Niveau 1 et 2 de la CITE	0-5	ciblé	55/40	sous condition	55/40	
	Niveau 1 de la CITE	0-2	ciblé	55	sous condition	55	
	Niveau 2 de la CITE	4-5	universel	22	sans condition	22	

Pays	Type de structure d'EAJE	Âge des enfants	Droit à une place dans une structure d'EAJE		Droit d'accès gratuit		Commentaires
			Droit légal	Nombre d'heures d'EAJE par semaine auquel les parents/enfants ont droit légalement	Droit d'accès gratuit	Nombre d'heures d'EAJE par semaine auquel l'enfant a droit gratuitement	
République tchèque	Niveau 2 de la CITE	5	universel	50	sans condition	≥40	En République tchèque, la durée moyenne de fréquentation dépend des horaires d'ouverture de l'établissement scolaire. L'accès est gratuit pendant 40 heures voire davantage, selon les horaires d'ouverture de l'établissement.
Finlande	Niveau 1 et 2 de la CITE	0-6	universel	50	sous condition	50	En Finlande, le nombre d'heures dépend des besoins et des choix des parents ; il est plafonné à 10 heures par jour, voire plus pour les journées de travail comportant des horaires prolongés. Le nombre d'heures durant lesquelles les enfants de 0-6 ans bénéficient d'un accueil gratuit dans une structure d'EAJE est plafonné à 10 heures par jour pour les familles à faible revenu.
	Niveau 2 de la CITE	6	universel	20	sans condition	20	
France	Structures d'EAJE non couvertes par la CITE 2011	0-2	aucun	a	sous condition	40	
	Niveau 2 de la CITE	2.5-5	universel	24	sans condition	24	
Allemagne	Niveau 1 de la CITE	1-2	universel	m	différent d'un *Land* à l'autre	a	En Allemagne, l'âge d'entrée à l'école obligatoire varie entre 5 et 6 ans en fonction du *Land*.
	Niveau 2 de la CITE	3-5	universel	m	différent d'un *Land* à l'autre	a	
Irlande	Structures d'EAJE non couvertes par la CITE 2011 et niveau 2 de la CITE	0-5	aucun	a	sous condition	15-60	En Irlande, le programme d'EAJE est gratuit, sans condition d'accès à l'enseignement préprimaire (niveau 2 de la CITE), 15 heures par semaine. Il existe d'autres mécanismes de financement sous condition pour les niveaux 1 et 2 de la CITE pour les enfants de 0 à 5 ans. De plus, l'enseignement primaire est accessible à partir de l'âge de 4 ans.
	Niveau 2 de la CITE	3-5	aucun	a	sans condition	15	
Italie	Niveau 2 de la CITE	3-5	universel	40	sans condition	40	

Pays	Type de structure d'EAJE	Âge des enfants	Droit à une place dans une structure d'EAJE		Droit d'accès gratuit		Commentaires
			Droit légal	Nombre d'heures d'EAJE par semaine auquel les parents/enfants ont droit légalement	Droit d'accès gratuit	Nombre d'heures d'EAJE par semaine auquel l'enfant a droit gratuitement	
Japon	Structures d'EAJE non couvertes par la CITE 2011	0-2	ciblé	a	sous condition	55	Au Japon, les familles à faible revenu bénéficient de 20 heures hebdomadaires gratuites dans les jardins d'enfants et de 55 heures dans les crèches.
	Niveau 2 de la CITE	3-5	aucun	a	sous condition	20/50	
Kazakhstan	Niveau 1 et 2 de la CITE	1-6	universel	50-60	sans condition	50-60	Au Kazakhstan, l'enseignement préscolaire est gratuit dans les établissements publics, mais les parents versent une mensualité pour les repas. Les jardins d'enfants qui sont également des sanatoriums ou des centres destinés aux enfants handicapés sont totalement gratuits. Des mini-centres d'accueil sont ouverts 25 à 60 heures par semaine ; toutes les autres structures d'EAJE fonctionnent 50 à 60 heures par semaine.
Corée	Niveau 1 et 2 de la CITE	0-5	aucun	a	sans condition	> 30-60	En Corée, deux horaires d'accueil sont proposés aux enfants âgés de 0 à 2 ans depuis 2015. Ainsi, le programme à temps partiel accueille les enfants de 9h00 à 15-16h00 et le programme à plein-temps les accueille de 7h30 à 19h30 chaque jour. Les enfants de 3-5 ans sont accueillis à plein-temps 12 heures par jour, mais le temps réel utilisé varie selon les besoins des parents.
	Niveau 2 de la CITE	3-5	aucun	a	sans condition	20-25	Le programme Nuri prévoit 4-5 heures d'enseignement par jour dans les jardins d'enfants, et un programme périscolaire est proposé en fonction des besoins des parents.
Luxembourg	Structures d'EAJE non couvertes par la CITE 2011	0-3	aucun	a	sous condition	3	Au Luxembourg, les enfants de 3-5 ans ont un droit légal à 36 semaines d'école par an.
	Niveau 2 de la CITE	3-5	universel	26	sans condition	≤26	
Mexique	Niveau 1 de la CITE	0-2	aucun	a	ciblé	m	Au Mexique, la législation relative à la sécurité sociale garantit l'accueil des jeunes enfants par demi-journées (le matin et le soir). Année de référence : 2013/14.
	Niveau 2 de la CITE	3-5	universel	15-20	sans condition	15-20	

Pays	Type de structure d'EAJE	Âge des enfants	Droit à une place dans une structure d'EAJE		Droit d'accès gratuit		Commentaires
			Droit légal	Nombre d'heures d'EAJE par semaine auquel les parents/enfants ont droit légalement	Droit d'accès gratuit	Nombre d'heures d'EAJE par semaine auquel l'enfant a droit gratuitement	
Pays-Bas	Niveau 0 de la CITE et structures d'EAJE non couvertes par la CITE 2011	0-4	aucun	a	ciblé	10	Aux Pays-Bas, les enfants de 0 à 6 ans dont les parents travaillent ont accès à des centres d'accueil, et ceux de 3-4 ans peuvent être accueillis en garderie. Dans ces deux types de structures, des programmes sont spécifiquement conçus pour les enfants de 3-4 ans issus de milieux défavorisés. Dans certaines municipalités, ces programmes ciblés sont gratuits dans les garderies. Tous les enfants de 3-4 ans ont accès aux centres d'accueil ou aux garderies, mais ces modes de garde ne sont ni gratuits, ni considérés comme un droit légal. S'agissant des centres d'accueil, les parents peuvent bénéficier de déductions fiscales liées au revenu.
Nouvelle-Zélande	Niveau 2 de la CITE	3-5	aucun	a	sans condition	20	
Norvège	Niveau 1 et 2 de la CITE	1-5	universel	41	Sous condition	20	Une mesure visant à accroître la participation des enfants issus de milieux défavorisés est entrée en vigueur en août 2015. Grâce à cette mesure, les enfants âgés de 4-5 ans bénéficient d'un droit d'accès gratuit au jardin d'enfants à raison de 20 heures par semaine. En août 2016, cette mesure a été étendue aux enfants de 3 ans.
Portugal	Structures d'EAJE non couvertes par la CITE 2011	0-2	aucun	a	sous condition	m	
	Niveau 2 de la CITE	3-4	aucun	a	sans condition	25	
	Niveau 2 de la CITE	5	universel	40	sans condition	25	
République slovaque	Niveau 2 de la CITE	3-6	universel	m	sans condition	m	En République slovaque, les enfants peuvent fréquenter le jardin d'enfants selon différents horaires d'ouverture. Ils peuvent y rester toute la journée (6-8 heures, maximum 10 heures ? tous les jours de la semaine) ou une demi-journée (3-4 heures par jour) selon la décision des parents.

Pays	Type de structure d'EAJE	Âge des enfants	Droit à une place dans une structure d'EAJE		Droit d'accès gratuit		Commentaires
			Droit légal	Nombre d'heures d'EAJE par semaine auquel les parents/enfants ont droit légalement	Droit d'accès gratuit	Nombre d'heures d'EAJE par semaine auquel l'enfant a droit gratuitement	
Slovénie	Niveau 1 et 2 de la CITE	11 mois-5 ans	universel	45	sous condition	45	En Slovénie, dans les jardins d'enfants (considérés comme des structures d'EAJE intégrées pour les enfants de 1 à 5 ans), le nombre d'heures attribuées légalement varient en fonction de la durée du programme auquel l'enfant participe. Ce calcul est basé sur le programme d'une journée complète (9 heures par jour). Les parents peuvent inscrire un enfant de moins de 11 mois (l'âge minimum pour le jardin d'enfants), mais cela se produit rarement, car le congé parental dure jusqu'aux 11 mois de l'enfant.
Suède	Niveau 1 de la CITE	1-2	universel	15-50	aucun	a	En Suède, le droit légal est accordé sans condition à partir du premier trimestre de l'année des 3 ans de l'enfant.
	Niveau 2 de la CITE	3-6	universel	15-50	sans condition	15	
Angleterre (Royaume-Uni)	Niveau 1 de la CITE	2	aucun	a	sous condition	15	En Angleterre (Royaume-Uni), les collectivités locales sont légalement tenues d'assurer, autant que raisonnablement possible, des services de garde adaptés aux parents qui travaillent ou bien qui étudient ou se forment en vue de travailler. Les services proposés doivent comprendre des services d'accueil post- et périscolaires, et couvrant les vacances scolaires. Les collectivités locales sont également tenues d'évaluer si les services proposés répondent aux besoins des parents d'enfants handicapés âgés de 0 à 14 ans, voire 18 ans. Les critères permettant à des groupes ciblés d'obtenir le droit à la gratuité des services d'EAJE ont changé en 2013 et en 2014.
	Niveau 2 de la CITE	3-4	aucun	a	sans condition	15	
Ecosse (Royaume-Uni)	Niveau 2 de la CITE	3-4	universel	16	sans condition	12.5	En Ecosse (Royaume-Uni), depuis le mois d'août 2014, les enfants de 3 et 4 ans et ceux de 2 ans issus de milieux défavorisés bénéficient de 16 heures de garde par semaine (600 heures par an). Les services d'accueil gratuits varient, mais sont d'environ 12.5 heures par semaine.

Source: OCDE. Tableau 2.1 et OCDE (2015), *Petite enfance, grands défis IV : Le suivi de la qualité dans les services d'éducation et d'accueil des jeunes enfants* http://dx.doi.org/10.1787/9789264246171-fr.

Tableau 2.3. Répartition des responsabilités en matière d'EAJE entre les niveaux national, régional et local, par domaine (2013)

Responsabilité du système de financement de l'EAJE (F), de la définition des normes minimales (S), de l'élaboration des programmes (C), du suivi de l'EAJE (M).

Pays	Organisation au niveau central	Niveau national	Niveau régional/ des États	Niveau local
Australie	Intégré, mais de nombreuses responsabilités sont décentralisées	C	F, S, M	
Communauté flamande de Belgique[1]	Segmenté		F, S, C, M	
Communauté française de Belgique	Segmenté	S	F, S, C, M	F, M
Chili	Intégré	F, S, C, M		S
République tchèque	Segmenté	F, C, M		
Finlande	Intégré	F, S, C	M	F, C, M
France	Segmenté	F, S, C, M		F, S, C
Allemagne	Intégré, principalement décentralisé		F, S, C, M	F, M
Irlande	Segmenté	F, S, C, M		
Italie	Segmenté	F, S, C, M	F, S, C, M	F, C, M
Japon	Segmenté	F, S, C, M	F	F
Kazakhstan	Intégré	F, S, C, M	F,M	F, M
Corée	Segmenté	F, S, C, M	F, M	M
Luxembourg	Intégré	F, S, C, M		F, C
Mexique	Segmenté	F, S, C, M		M
Pays-Bas	Segmenté	F, S, M	F	
Nouvelle-Zélande	Intégré	F, S, C, M		
Norvège	Intégré	F, S, C, M		F, M
Portugal	Segmenté	F, S, C, M		F, M
République slovaque	Segmenté	F, S, C, M	M	F
Slovénie	Intégré	F, S, C, M		F, M
Suède	Intégré	F, S, C, M		F, M
Angleterre (Royaume-Uni)	Intégré		F, S, C, M	F, M
Ecosse (Royaume-Uni)[2]	Segmenté		F, S, C, M	

Notes : 1. L'autorité responsable au niveau central désigne la plus haute instance décisionnelle en matière d'EAJE pour un pays ou un territoire. Pour les pays, l'expression fait référence au niveau national ; pour les territoires, elle désigne la plus haute instance décisionnelle, qu'il s'agisse d'une entité régionale, d'un État ou d'une province. Pour les Communautés française et flamande de Belgique, le niveau central désigne respectivement l'administration flamande et l'administration de la Communauté française de Belgique.
2. En Écosse (Royaume-Uni), pour l'année scolaire 2013/14, les personnes qui ont travaillé avec des enfants de 0 à 3 ans se sont principalement appuyées sur un guide intitulé Building the Ambition.
Source : OCDE (2015), Petite enfance, grands défis IV : Le suivi de la qualité dans les services d'éducation et d'accueil des jeunes enfants, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/9789264246171-fr.

Chapter 3. Moyens consentis à l'éducation et l'accueil des jeunes enfants : Financement, profil des enseignants et conditions de travail

Un financement public durable est essentiel pour soutenir la croissance et la qualité des programmes d'enseignement préprimaire. Un financement cohérent permet de recruter des personnels qualifiés pour veiller au développement cognitif, social et émotionnel des enfants et proposer de bonnes conditions de travail. L'investissement dans les structures et l'équipement consacrés à la petite enfance permet également de favoriser le développement d'environnements centrés sur l'enfant, favorables au bien-être et à l'apprentissage. Les enseignants et les équipes pédagogiques jouent aussi un rôle fondamental dans les systèmes d'éducation et d'accueil des jeunes enfants (EAJE). Ils travaillent en première ligne et sont chargés de faire participer les enfants et de promouvoir leur bien-être, leur développement et leur apprentissage. Il est désormais largement admis qu'au sein des structures d'EAJE, les enseignants et les pédagogies constituent les principaux déterminants du bien-être, du développement et de l'apprentissage des enfants. Ce chapitre présente des indicateurs sur les ressources investies dans un système, notamment sur le niveau et le type de financement de l'EAJE, les règlementations concernant le taux d'encadrement, ou certains indicateurs sur le personnel enseignant au niveau de l'EAJE (sur le niveau de qualification, le salaire ou l'organisation du temps de travail des enseignants).

Les données statistiques concernant Israël sont fournies par et sous la responsabilité des autorités israéliennes compétentes. L'utilisation de ces données par l'OCDE est sans préjudice du statut des hauteurs du Golan, de Jérusalem-Est et des colonies de peuplement israéliennes en Cisjordanie aux termes du droit international.

Principaux messages

Financement de l'éducation et de l'accueil des jeunes enfants (niveau 0 de la CITE)

Les comparaisons internationales révèlent des tendances fortes :

- Les dépenses pour l'EAJE (niveau 0 de la CITE) correspondent en moyenne à 0.8 % du PIB, et près de trois-quarts de cette somme va à l'enseignement préprimaire (niveau 02 de la CITE). Alors que l'Irlande, le Japon et la Suisse consacrent 0.2 % de leur PIB ou moins à l'EAJE (niveau 0 de la CITE), le Chili, le Danemark, la Fédération de Russie, la Finlande, l'Islande, Israël, la Norvège, la Slovénie et la Suède y consacrent plus de 1 % de leur PIB.
- Les différences de durée des programmes d'EAJE entre les pays ont un impact important sur le niveau des dépenses allouées à l'EAJE. Par exemple, dans certains pays comme l'Irlande et le Royaume-Uni, les enfants débutent généralement l'enseignement primaire à l'âge de 5 ans alors qu'en Estonie, en Finlande, en Lettonie, en Pologne et en Suède, ils y entrent à l'âge de 7 ans. Dans tous les autres pays, les enfants entrent généralement à l'école primaire à l'âge de 6 ans.
- Dans la plupart des pays, les dépenses annuelles par enfant inscrit dans des programmes de développement éducatif de la petite enfance (niveau 01 de la CITE) sont sensiblement plus importantes que les dépenses annuelles allouées à l'enseignement préprimaire (niveau 02 de la CITE). Dans l'enseignement préprimaire, les dépenses annuelles par enfant, qu'il soit inscrit dans un établissement public ou privé, avoisinent les 8 070 USD dans les pays de l'OCDE tandis que les dépenses annuelles pour le développement éducatif de la petite enfance avoisinent les 12 501 USD.
- Dans la plupart des pays de l'OCDE, l'investissement public dans l'EAJE est relativement important et la contribution des parents est souvent subventionnée par les pouvoirs publics. Pour le développement éducatif de la petite enfance (niveau 01 de la CITE), les fonds publics couvrent 69 % des dépenses totales alors que dans l'enseignement préprimaire (niveau 02 de la CITE), ils en couvrent 83 %.
- De nombreux gouvernements délèguent la responsabilité du financement de l'EAJE aux autorités locales. Par conséquent, le financement public est plus décentralisé dans l'éducation de la petite enfance (niveau 0 de la CITE) que dans tout autre niveau d'enseignement. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, seuls 41 % des fonds publics destinés à l'enseignement préprimaire émanent du gouvernement central, avant transferts. Après transferts, ce pourcentage passe à 34 %.
- Un niveau de dépenses similaire entre les pays peut occulter la diversité de choix politiques contrastés. Ceci permet d'expliquer pourquoi il n'existe pas de relation évidente entre les dépenses globales pour l'éducation et la qualité des structures d'EAJE.

Personnel enseignant

Les études indiquent ce qui suit :

- Les éléments d'information apportés par les publications indiquent que le niveau et la durée de la formation initiale du personnel sont associés de manière positive à la qualité générale de l'EAJE.

- La présence d'un personnel qualifié se traduit également par un environnement plus stimulant et des pratiques pédagogiques de grande qualité qui favorisent le bien-être des enfants et leurs résultats scolaires. Mais ceci ne signifie pas que tous les membres du personnel doivent être hautement qualifiés. Notamment, l'étude English Effective Provision of Pre-School Education (EPPE) indique que les membres du personnel moins qualifiés améliorent leur pratique lorsqu'ils travaillent auprès de collègues plus compétents.
- D'après certaines études, la satisfaction des personnels et leur fidélisation – et donc, la qualité de l'environnement des services d'EAJE – peuvent être améliorées par : 1) un taux d'encadrement élevé et des petits groupes ; 2) des salaires et avantages sociaux compétitifs ; 3) des horaires et une charge de travail raisonnables ; 4) un faible taux de rotation ; 5) un environnement physique de qualité ; et 6) un directeur de centre compétent et attentif.
- Les publications récentes indiquent que, dans l'enseignement préprimaire, les spécialisations suivies une fois en poste ont plus d'impact sur la qualité des processus que les formations suivies avant la prise de fonction, en particulier pour les travaux collaboratifs, l'aide par le jeu et l'aide en compétences à l'écrit, en mathématiques et en sciences pour les plus jeunes.

Les comparaisons internationales révèlent des tendances fortes :

- Les plus grandes proportions de femmes dans le corps enseignant se trouvent dans les premiers niveaux d'enseignement et diminuent au fur et à mesure que l'on progresse dans les niveaux. En moyenne dans les pays de l'OCDE, près de 97 % des enseignants de l'enseignement préprimaire sont des femmes. On observe les proportions les plus faibles aux Pays-Bas où 87 % des enseignants du niveau préprimaire sont des femmes, en Norvège (91 %), en France (92 %) et en Espagne (93 %).
- La répartition de l'âge des enseignants qui travaillent dans l'enseignement préprimaire varie considérablement selon les pays. Dans l'enseignement préprimaire, 25 % des enseignants ont 50 ans ou plus, en moyenne dans les pays de l'OCDE. Cette proportion est identique ou dépasse les 35 % en République tchèque, en Estonie, en Hongrie, aux Pays-Bas, au Portugal et en République slovaque.
- Le diplôme obtenu par un enseignant une fois sa formation initiale terminée avec succès indique le niveau de connaissances et de compétences que l'enseignant nouvellement diplômé a acquis et peut même donner une information sur son statut social. La licence devient le diplôme requis pour être enseignant dans l'enseignement préprimaire dans 29 des 37 pays. Toutefois, la durée et le contenu pédagogique de la formation initiale des enseignants varient fortement d'un pays à l'autre.
- Les salaires des enseignants de l'enseignement préprimaire varient largement selon les pays. Par exemple, le salaire annuel légal d'un enseignant de l'enseignement préprimaire qui totalise 15 ans d'expérience va de 20 000 USD pour la République tchèque, la Hongrie et la République slovaque, à plus de 50 000 USD en Australie, aux Pays-Bas et aux États-Unis, et dépasse les 100 000 USD au Luxembourg.
- Les salaires des enseignants de l'enseignement préprimaire ont été touchés par la crise économique dans un tiers des pays de l'OCDE. En 2014, les salaires des enseignants étaient encore inférieurs à ceux des autres travailleurs diplômés de l'enseignement supérieur dans la plupart des pays. En moyenne dans les pays de

l'OCDE, les enseignants au niveau préprimaire ne gagnent que 74 % du salaire moyen d'un travailleur diplômé de l'enseignement supérieur, âgé de 25 à 64 ans et employé à temps plein, en année complète.

- Les salaires des enseignants et la durée d'enseignement ne sont pas étroitement liés. Les salaires des enseignants, comme le nombre d'heures d'enseignement par an dans l'enseignement préprimaire, varient considérablement suivant les pays. Au niveau préprimaire, 83 % du temps de travail légal des enseignants est dédié à l'enseignement, et le reste est dévolu à d'autres tâches.
- Au niveau préprimaire, le taux d'encadrement est de 14 élèves par enseignant en moyenne dans les pays de l'OCDE. Si l'on considère tous les pays dont les données sont disponibles, ce taux varie largement et va de plus de 20 enfants par enseignant au Chili, en Chine, en France et au Mexique, à moins de 10 par enseignant en Australie, en Islande, en Nouvelle-Zélande, en Slovénie et en Suède.
- Toutefois, certains pays ont largement recours à des auxiliaires d'éducation au niveau préprimaire. Douze pays de l'OCDE (et trois pays partenaires) font état des meilleurs taux d'encadrement par personnel de contact que par enseignant.
- Les taux d'encadrement des enfants par les enseignants sont plus élevés dans les programmes de développement de la petite enfance (niveau 01 de la CITE). En moyenne sur les 12 pays de l'OCDE disposant de données pertinentes sur les deux types de programmes, il y a 14 enfants pour un enseignant de l'enseignement préprimaire alors qu'il n'y en a que 9 par enseignant pour les programmes de développement de la petite enfance.

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

Sans un financement suffisant de la part des pouvoirs publics, l'accès aux programmes d'EAJE risque fort d'être limité aux familles aisées et la qualité des programmes deviendrait variable.

Un financement public durable est essentiel pour soutenir la croissance et la qualité des programmes d'enseignement préprimaire. Un financement cohérent permet de recruter des personnels qualifiés pour veiller au développement cognitif, social et émotionnel des enfants et proposer de bonnes conditions de travail. L'investissement dans les structures et l'équipement dédiés à la petite enfance permet également de favoriser le développement d'environnements centrés sur l'enfant favorables au bien-être et à l'apprentissage. Dans les pays où les pouvoirs publics n'apportent pas un financement suffisant pour assurer la quantité et la qualité des programmes, certains parents peuvent être plus facilement tentés d'inscrire leurs enfants dans des services d'EAJE privés, ce qui implique une charge financière très importante dans la plupart des pays. D'autres préfèreront garder leurs enfants chez eux, ce qui peut empêcher les parents d'intégrer le marché du travail (OCDE, 2012).

Dépenses par enfant au titre des établissements d'EAJE

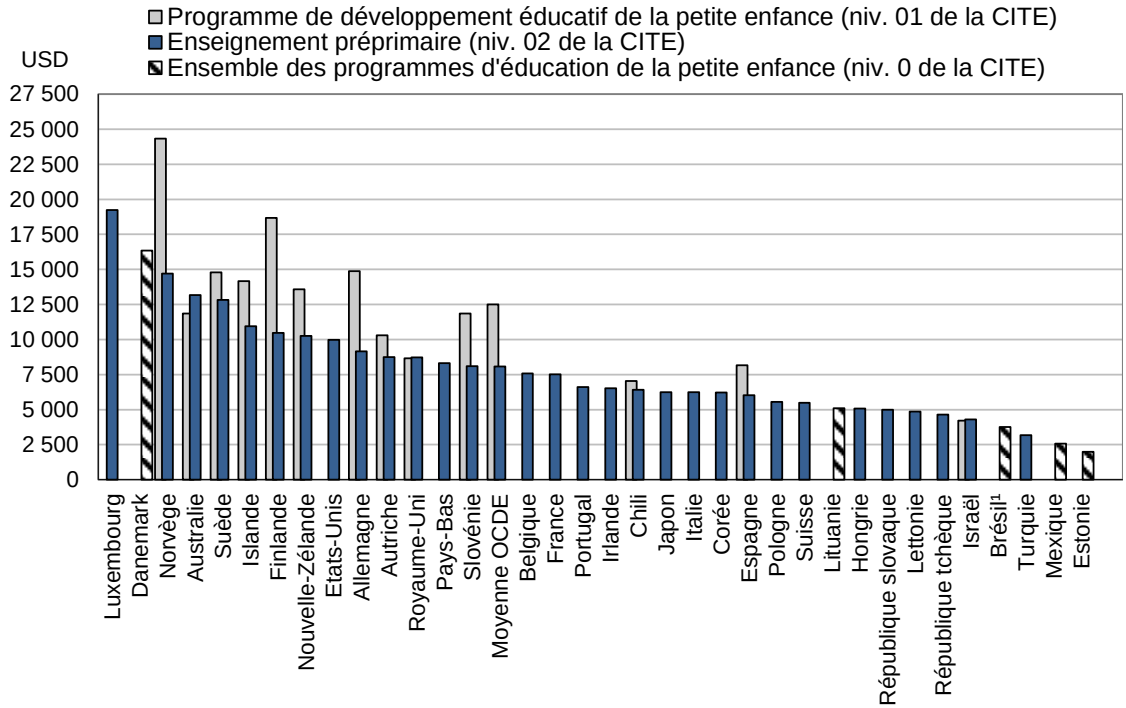
Dans la plupart des pays, les dépenses par enfant au titre des établissements d'EAJE sont plus élevées pour les plus jeunes (moins de 3 ans) que celles engagées pour les enfants inscrits dans l'enseignement préprimaire.

Un moyen de comparer les dépenses d'éducation de plusieurs pays consiste à observer les dépenses annuelles par enfant. Les dépenses par enfant des établissements publics et

privés dépendent largement des salaires des enseignants, des systèmes de retraites, du nombre d'heures que les enseignants passent en présence des élèves, du coût de l'enseignement et du matériel pédagogique, des frais d'entretien et du nombre d'enfants inscrits dans des établissements d'EAJE. Les politiques menées pour attirer de nouveaux enseignants, réduire la moyenne des effectifs de classes ou changer le déploiement du personnel, ont également progressivement contribué à modifier les dépenses par enfant (OCDE, 2016 ; Regards sur l'éducation 2016, indicateur B1).

Dans l'enseignement préprimaire, les dépenses annuelles par enfant, qu'il soit inscrit dans un établissement public ou privé, avoisinent les 8 070 USD dans les pays de l'OCDE. Elles vont de 4 000 USD ou moins en Turquie, à plus de 14 000 USD au Luxembourg et en Norvège. Les dépenses annuelles par enfant inscrit dans un programme de développement éducatif de la petite enfance (niveau 01 de la CITE) sont sensiblement plus importantes que dans l'enseignement préprimaire (niveau 02 de la CITE) dans 10 des 13 pays de l'OCDE pour lesquels les données sont disponibles pour les deux types de programmes, et avoisinent les 12 501 USD (graphique 3.1).

Graphique 3.1. Dépenses annuelles par élève au titre des établissements d'EAJE (2013)



Note: les pays sont classés par ordre décroissant des dépenses annuelles par élève des établissements d'enseignement dans l'enseignement préprimaire.
1. Établissements publics uniquement.
Source : OCDE (2016), *Regards sur l'éducation 2016 - Les indicateurs de l'OCDE*, Tableau C2.3, http://dx.doi.org/10.1787/eag-2016-fr.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933718913

Un taux d'encadrement plus élevé dans les programmes de développement éducatif de la petite enfance (niveau 01 de la CITE) explique principalement cette différence (graphique 3.10). Les politiques mises en œuvre dans la plupart des pays ont permis de réduire les effectifs de classe pour ce niveau d'enseignement. Des études viennent étayer

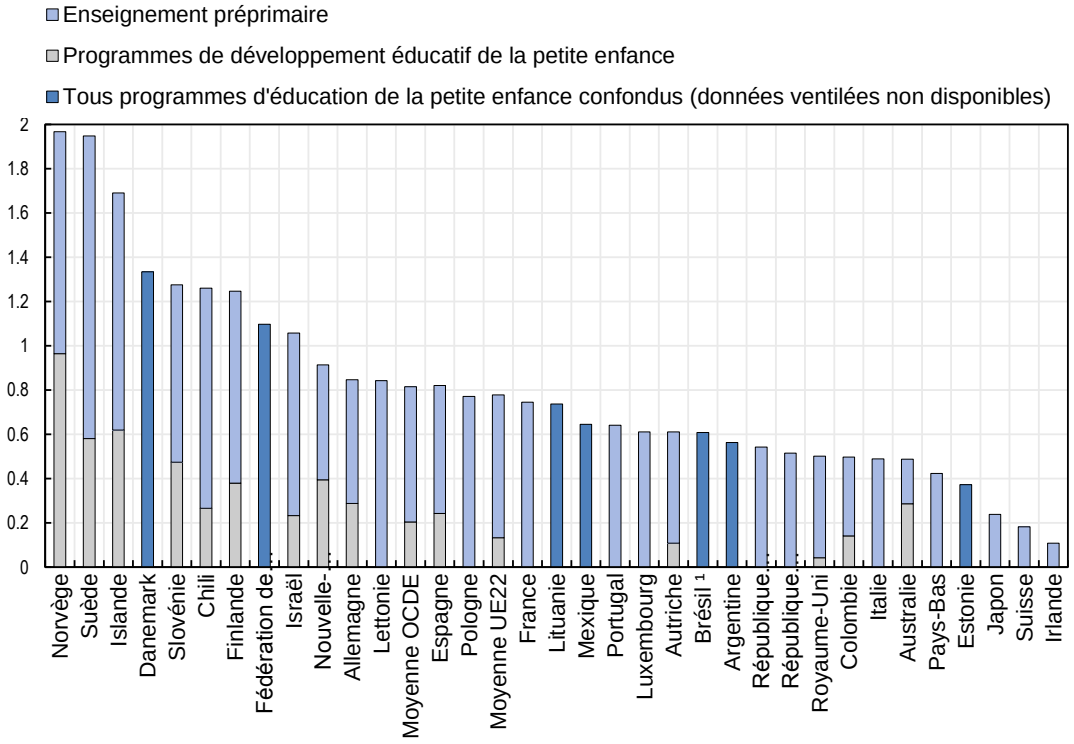
ces politiques. Des données indiquent que des taux d'encadrement élevés sont particulièrement bénéfiques pour les nourrissons et les jeunes enfants alors que des taux d'encadrement trop faibles peuvent porter préjudice aux enfants de ces âges. Par conséquent, les taux d'encadrement ont été règlementés dans de nombreux pays, en s'assurant qu'ils soient élevés pour les plus jeunes et plus bas pour les plus âgés (NICHD, 2002)

Dépenses au titre des établissements de l'EAJE par rapport au PIB

Les dépenses pour l'EAJE (niveau 0 de la CITE) correspondent en moyenne à 0.8 % du PIB et près des trois-quarts de cette somme reviennent à l'enseignement préprimaire (niveau 02 de la CITE).

Un autre moyen de comparer les dépenses pour l'EAJE consiste à analyser les dépenses au titre des établissements d'EAJE d'un pays donné par rapport à la richesse de celui-ci. La richesse d'un pays s'estime à partir du PIB et les dépenses au titre des établissements d'EAJE comprennent les sommes versées par le gouvernement, les entreprises, les fondations et les parents d'élèves. L'investissement relatif au profit de l'EAJE varie largement entre les pays de l'OCDE.

Graphique 3.2. Dépenses au titre des structures d'éducation et d'accueil de la petite enfance (niveau 0 de la CITE) du secteur public et privé, en pourcentage du PIB, (2013)



Note: Les pays sont classés par ordre décroissant des dépenses publiques et privées au titre des établissements d'enseignement (2013).

1. Établissements publics uniquement.

Source : OCDE (2016), *Regards sur l'éducation 2016 - Les indicateurs de l'OCDE*, Tableau C2.3, http://dx.doi.org/10.1787/eag-2016-fr.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933718932

Les dépenses au titre de l'EAJE (niveau 0 de la CITE) correspondent en moyenne à 0.8 % du PIB collectif, dont 0.2 % reviennent aux programmes de développement éducatif de la petite enfance (niveau 01 de la CITE), et 0,6 % à l'enseignement préprimaire (niveau 02 de la CITE). Les écarts entre les pays sont importants. Par exemple, alors que l'Irlande, le Japon et la Suisse consacrent 0.2 % de leur PIB ou moins à l'EAJE (niveau 0 de la CITE), le Chili, le Danemark, la Fédération de Russie, la Finlande, l'Islande, Israël, la Norvège, la Slovénie et la Suède y consacrent plus de 1 % de leur PIB (graphique 3.2).

Toutefois, des différences importantes entre les pays en termes de durée des programmes d'EAJE et de pourcentage relatif de la population de jeunes ont un impact important sur le niveau des dépenses consacrées à l'EAJE.

Ces différences importantes s'expliquent principalement par les différences significatives qui existent entre les pays en termes de participation aux services d'EAJE, de modalités d'inscription (plein temps ou temps partiel), de conditions de travail des enseignants (par exemple sur les salaires et la durée du temps de travail), de taux d'encadrement, de participation financière demandée aux parents et d'aides publiques octroyées aux familles pour qu'elles puissent inscrire leurs enfants dans des structures d'EAJE, et de durée des programmes d'EAJE. Dans certains pays, comme l'Irlande et le Royaume-Uni, les enfants quittent généralement l'école préprimaire à l'âge de 4 ans alors qu'en Estonie, en Finlande, en Lettonie, en Pologne et en Suède, ils entrent à l'école primaire à l'âge de 7 ans (tableau C2.5, Regards sur l'éducation 2016, OCDE, 2016). Dans tous les autres pays, les enfants ont 6 ans lors de leur entrée dans l'enseignement primaire.

La durée des programmes d'EAJE, ainsi que les autres facteurs mentionnés au paragraphe précédent, ont un impact sur le niveau des dépenses allouées à l'EAJE (niveau 0 de la CITE). Par exemple, un enseignement préprimaire plus court dû à une entrée à l'école plus précoce, comme en Australie, en Irlande et au Royaume-Uni, rend la comparaison difficile entre les dépenses totales pour l'EAJE de différents pays en pourcentage du PIB. Par ailleurs, ces statistiques doivent être interprétées avec prudence car les montants des dépenses dépendent également de la manière dont les indicateurs tiennent compte des établissements privés et des dépenses qui émanent du secteur privé, du choix de certains pays de considérer certains programmes d'EAJE comme ne relevant pas de la CITE 2011, et de la possibilité de fournir des données fiables aux organisations internationales. Par exemple, l'absence de données sur les dépenses du secteur privé et les établissements privés du Brésil et de Suisse risque de sous-évaluer le véritable niveau de dépenses au titre des programmes de développement éducatif de la petite enfance (niveau 0 de la CITE) et le nombre d'inscrits, et peut nuire à la comparaison des données avec celles d'autres pays. Ainsi, les conclusions sur l'accès et la qualité de l'EAJE doivent être formulées avec prudence.

La classification de la CITE 2011 n'a été introduite au niveau des statistiques internationales sur l'éducation que récemment (en 2015) et la décision de placer certains programmes d'EAJE dans le niveau 01 de la CITE est encore sujette à controverse dans certains pays, en particulier dans ceux où les jeunes enfants sont traditionnellement placés sous l'autorité du ministère des Affaires sociales et de la Santé. Par conséquent, des programmes de développement éducatif de la petite enfance (niveau 01 de la CITE) ne sont pas pris en compte dans certains pays de l'OCDE, à savoir la Belgique (la Communauté française), la République tchèque, la France, l'Irlande, l'Italie, le Japon, le Luxembourg, les Pays-Bas, la Pologne, le Portugal, la République slovaque et la Suisse, ou des données manquent dans certains pays comme dans la Communauté flamande de Belgique et aux États-Unis. Dans ces pays, il existe d'autres établissements pour les

moins de 3 ans mais les services d'EAJE proposés sortent du cadre de la CITE 2011 (voir cartographie de la CITE dans le tableau 2.1). Par exemple, les dépenses publiques pour la garde d'enfants (enfants de moins de 3 ans) représentent plus de 0.4 % du PIB en France, au Luxembourg et aux Pays-Bas, mais les formules de garde proposées aux familles sortent du cadre de la CITE 2011 dans ces pays (OCDE, 2017b).

Coût salarial des enseignants par enfant

Un niveau de dépenses similaire entre les pays peut occulter de nombreux choix politiques différents. Ceci permet d'expliquer pourquoi il n'existe pas de relation évidente entre les dépenses globales pour l'éducation et le niveau de performance obtenu.

Les gouvernements cherchent à proposer un enseignement plus étendu et de meilleure qualité (y compris dans le secteur de l'EAJE) à leur population, tout en s'assurant que les fonds publics sont utilisés de manière efficiente, en particulier lorsque les budgets sont serrés. Les salaires des enseignants comptent généralement pour la plus grande part des dépenses courantes, et donc des dépenses au titre de l'EAJE. Ainsi, le montant du salaire des enseignants divisé par le nombre d'élèves (appelé ci-après « coût salarial des enseignants par élève ») correspond à la part la plus importante des dépenses par élève. Quatre facteurs principaux jouent sur le coût salarial des enseignants par élève inscrit dans l'enseignement préprimaire (niveau 02 de la CITE) : 1) le temps que les enfants passent à suivre des activités pédagogiques ou éducatives ; 2) le temps de présence des enseignants auprès des enfants ; 3) le salaire des enseignants ; 4) la taille estimée des classes.

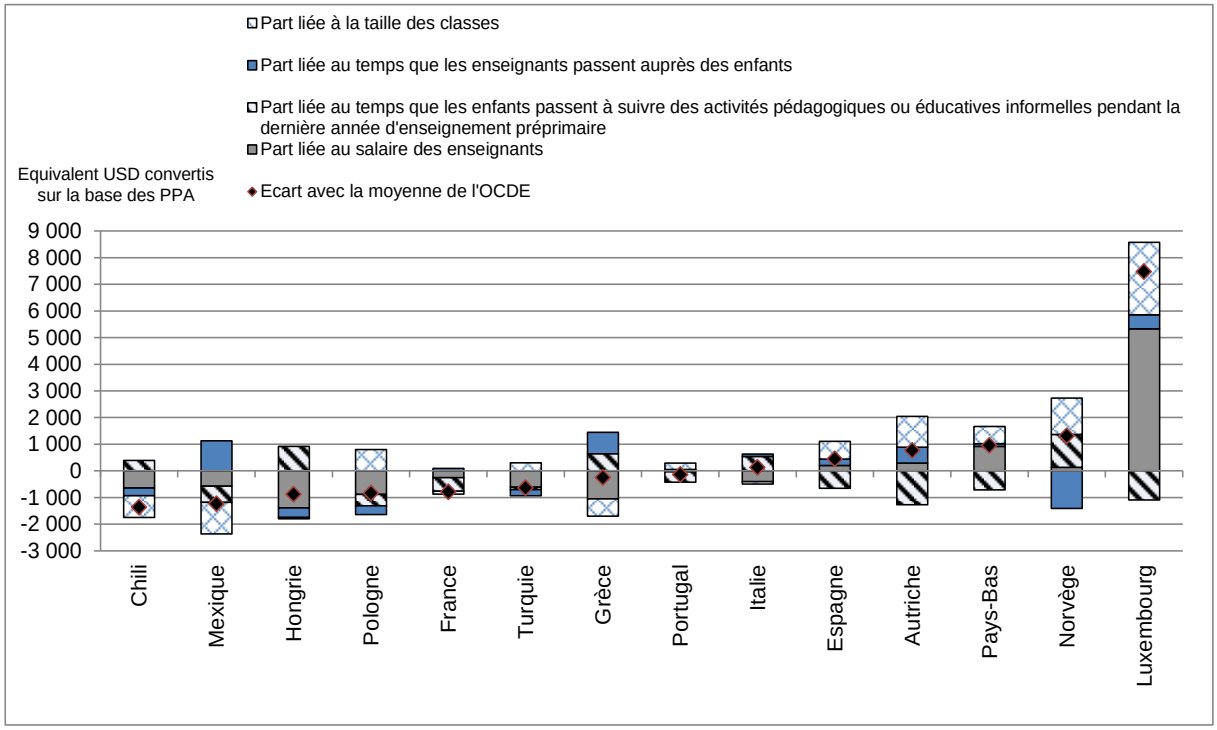
Les différents niveaux du coût salarial des enseignants par élève résultent de différentes combinaisons de ces quatre facteurs. Par conséquent, plusieurs combinaisons de ces quatre facteurs peuvent expliquer un certain niveau de coût salarial des enseignants par élève. De la même manière, la modification (ou le changement structurel) d'un de ces facteurs (tous les autres facteurs restant inchangés) a un impact direct sur le niveau des dépenses : 1) une hausse du salaire des enseignants entraine une hausse du budget de l'État ; 2) une réduction de la taille estimée des classes implique le recrutement d'enseignants supplémentaires ; 3) une hausse du nombre d'heures que les enfants passent à suivre des activités pédagogiques ou éducatives, ou une diminution du temps de présence en classe des enseignants implique le recrutement d'enseignants supplémentaires, et donc une hausse du budget de l'État.

L'indicateur de coût salarial des enseignants par élève examine les choix que font les pays lorsqu'ils investissent dans l'enseignement préprimaire. Certains de ces choix ne traduisent pas des décisions politiques mais plutôt des changements démographiques qui ont entraîné un changement au niveau du nombre d'élèves. Par exemple, dans les pays où les inscriptions sont en baisse ces dernières années, la taille estimée des classes diminue également (si l'on suppose que les autres facteurs restent constants) à moins qu'une baisse du nombre d'enseignants se produise simultanément.

Une hausse des dépenses au titre de l'EAJE ne peut pas se traduire automatiquement par des systèmes d'EAJE plus performants. Ceci n'a rien de surprenant car les pays qui dépensent des montants identiques pour l'éducation n'adoptent pas nécessairement les mêmes politiques et pratiques dans ce domaine. Par exemple, dans l'enseignement préprimaire, les Pays-Bas et la Norvège affichaient un niveau très similaire de coût salarial des enseignants par élève en 2014, chacun légèrement supérieur à la moyenne de l'OCDE. En Norvège, cette situation est la conséquence de la combinaison de facteurs

suivante : un temps passé par les enfants à pratiquer des activités pédagogiques ou éducatives supérieur à la moyenne OCDE, un temps de présence des enseignants auprès des enfants supérieur à la moyenne, des enseignants dont le salaire correspond à la moyenne et une taille estimée des classes inférieure à la moyenne. Aux Pays-Bas, les enseignants bénéficient de salaires supérieurs à la moyenne, le temps qu'ils passent auprès des enfants correspond à la moyenne et la taille estimée des classes est plus petite que la moyenne, mais ces facteurs sont largement compensés par celui du temps que passent les enfants à suivre des activités pédagogiques ou éducatives, bien inférieur à la moyenne (graphique 3.3).

Graphique 3.3. Contribution (en USD) de divers facteurs au coût salarial des enseignants par élève dans l'enseignement préprimaire (2014)



Note : ***Comment lire ce graphique ?*** *Ce graphique montre la part (en USD) des facteurs qui jouent sur le coût salarial des enseignants par élève dans le pays et en moyenne dans l'OCDE. Par exemple, en Hongrie, le coût salarial des enseignants par élève est inférieur de 877 USD par rapport à la moyenne de l'OCDE. Ceci s'explique par le fait qu'en Hongrie le salaire des enseignants est inférieur à la moyenne de l'OCDE (- 1 392 USD) , le temps que les enfants passent à suivre des activités pédagogiques et éducatives informelles pendant la dernière année d'enseignement préprimaire est supérieur à la moyenne (+ 921 USD), les enseignants passent moins de temps que la moyenne en présence des élèves (- 357 USD), et la taille des classes est légèrement supérieure à la moyenne (- 49 USD).*

Les pays sont classés par ordre croissant selon l'importance de l'écart entre le coût salarial des enseignants par élève et la moyenne de l'OCDE.

Source : OCDE (2017a), base de données en ligne de l'éducation de l'OCDE, OCDE, Paris, http://www.oecd.org/fr/education/base-de-donnees.htm.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933718951

La comparaison du coût salarial relatif des enseignants par élève au moyen de cette analyse joue sur le classement de certains pays par rapport à la comparaison en termes financiers (USD). Par exemple, le Luxembourg affiche des salaires d'un montant en USD très élevé, ce qui fait de ce pays celui dont le coût salarial dans l'enseignement préprimaire est de loin le plus important. Avec 9 729 USD, il est plus de trois fois plus élevé que celui de nombreux pays présentés dans le graphique 3.3. Toutefois, si l'on tient compte des différences de richesse des pays, le Luxembourg occupe toujours la première place mais l'écart par rapport aux autres est nettement moins important.

Parallèlement à ces différences, il existe des similitudes frappantes en termes de choix politiques des pays, même si ces similitudes peuvent conduire à des niveaux de coût salarial des enseignants par élève différents. Par exemple, au Luxembourg et aux Pays-Bas, un salaire des enseignants supérieur à la moyenne associé à des classes de petite taille entraîne une hausse du coût salarial des enseignants par élève par rapport à la moyenne de l'OCDE. À l'inverse, au Chili, en Grèce et au Mexique, et dans une moindre mesure en France et en Italie, un salaire des enseignants inférieur à la moyenne, associé à des tailles de classes plus importantes, entraîne une baisse du coût salarial des enseignants par élève, par rapport à la moyenne de l'OCDE (graphique 3.3).

Répartition entre dépenses publiques et privées au titre des établissements d'EAJE dans l'enseignement préprimaire

Dans la plupart des pays de l'OCDE, les investissements publics sont importants dans les systèmes d'EAJE, en particulier pour l'enseignement préprimaire. Les contributions parentales sont également largement subventionnées par des fonds publics dans un nombre croissant de pays.

L'enseignement préprimaire financé par des fonds publics a tendance à être plus répandu dans les pays européens de l'OCDE que dans les pays non européens. En Europe, le concept d'accès universel à l'éducation pour les enfants âgés de 3 à 6 ans est communément admis. La plupart des pays de cette région donnent à tous les enfants accès à deux années au moins d'enseignement préprimaire gratuit, subventionnées par les fonds publics, avant l'entrée dans l'enseignement primaire.

Par le passé, l'Irlande ne faisait pas partie de cette catégorie de pays mais le programme Early childhood Care and Education (ECCE), instauré en 2010, qui donnait droit aux enfants âgés de 3 à 5 ans à une année d'enseignement préscolaire gratuite, a été étendu. Ainsi, depuis septembre 2016, les enfants ont le droit de suivre un enseignement préprimaire gratuit dès qu'ils ont atteint l'âge de 3 ans, et peuvent le poursuivre jusqu'à leur entrée à l'école primaire (tant que l'enfant n'a pas plus de 5 ans et 6 mois à la fin de l'année d'enseignement préprimaire, soit à la fin du mois de juin). De plus, les familles bénéficiaient généralement de 38 semaines d'enseignement préscolaire gratuit mais, avec l'élargissement du programme ECCE, cette durée est passée à 61 semaines, en moyenne. Un financement supplémentaire de 85 millions d'euros a été attribué au ministère de la Jeunesse en 2016 pour l'accueil et l'éducation des jeunes enfants, une hausse de 30 % par rapport aux sommes attribuées en 2015.

Mis à part aux Pays-Bas, l'accès est généralement un droit légal dès l'âge de 3 ans, voire à un plus jeune âge dans certains pays dont les systèmes d'EAJE sont intégrés (voir chapitre 1). Toutefois, aux Pays-Bas, presque tous les enfants ont légalement le droit d'accéder à l'enseignement préprimaire dans un établissement scolaire à partir de l'âge de 4 ans (l'âge auquel débute la première année dans ces établissements, les enfants sont inscrits dans des centres d'accueil préscolaires ou des garderies à 3 ans).

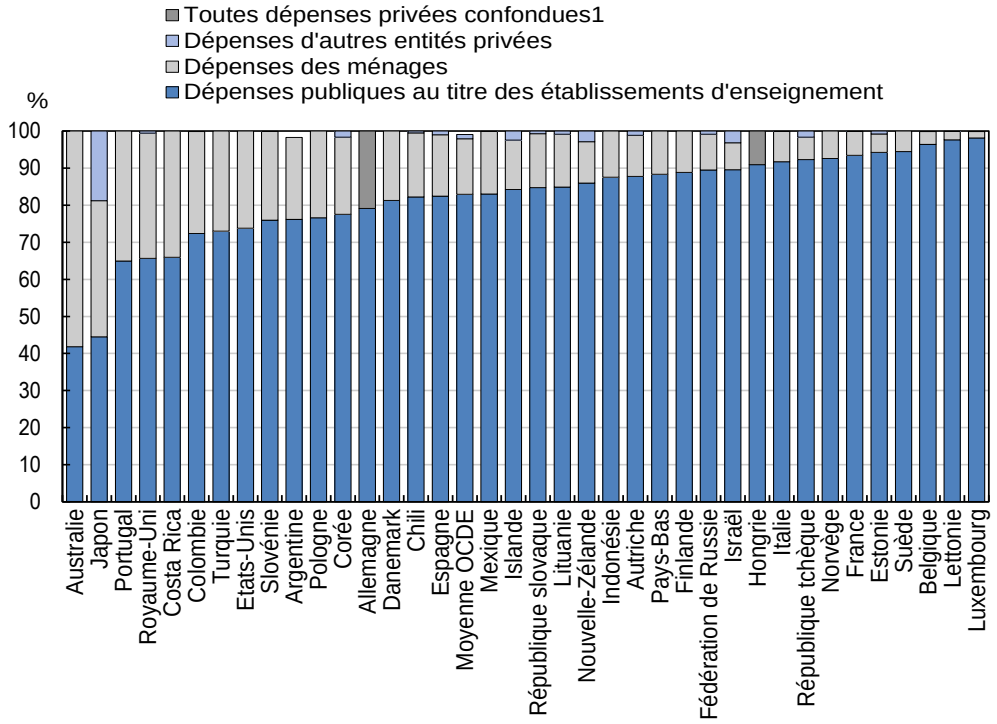
L'investissement public en faveur de l'EAJE est important parmi les pays de l'OCDE. Toutefois, il convient de distinguer l'enseignement préprimaire et les programmes de développement éducatif de la petite enfance (niveau 01 de la CITE). Un schéma général apparaît lorsque les deux types de programmes sont comparés : la part des dépenses publiques tend à être inférieure pour les programmes de développement de la petite enfance (niveau 01 de la CITE) dans 9 des 14 pays pour lesquels des données sont disponibles dans les deux catégories. En moyenne, pour les programmes de développement éducatif de la petite enfance (niveau 01 de la CITE), les fonds publics financent 69 % des dépenses totales tandis que, pour l'enseignement préprimaire (niveau 02 de la CITE), ils financent 83 % de l'ensemble des dépenses.

Dans des pays comme l'Australie, la Colombie et Israël, les fonds publics consacrés aux programmes de développement éducatif de la petite enfance (niveau 01 de la CITE) correspondent à moins de 25 % de leur financement alors qu'en Finlande, en Norvège et en Suède, plus de 90 % des dépenses sont financées par des ressources publiques. Au niveau préprimaire, dans 11 des 32 pays dont les données sont disponibles, au moins 90 % des dépenses proviennent de sources publiques (graphique 3.4). Dans le cas de l'Australie, une grande partie du financement privé est en réalité subventionné par l'État sous la forme d'aides aux familles. En Australie, 61 % du financement des programmes de développement de la petite enfance (niveau 01 de la CITE) est issu des subventions de l'État australien versées aux familles, 4 % provient directement d'autres niveaux du gouvernement, et le reste est apporté par les contributions des familles (OCDE, 2016 ; Regards sur l'éducation 2016, tableau C2.3).

L'Australie et le Japon sont les seuls pays où les sources privées représentent plus de 50 % des dépenses totales d'éducation au niveau de l'enseignement préprimaire. Dans le cas de l'Australie, le financement privé provient en grande partie des pouvoirs publics qui octroient aux ménages des subventions. Ces dépenses sont considérées comme un transfert vers le secteur privé et figurent donc en tant que « dépenses privées » ce qui a pour effet de sous-évaluer le niveau du financement public de l'EAJE en Australie. Ces bourses sont utilisées comme source de financement privé pour les programmes d'éducation de la petite enfance, mais proviennent initialement des aides publiques.

Au Japon, le coût élevé de l'enseignement préprimaire est supporté à la fois par les ménages, des fondations et des entreprises. Ainsi, la part des dépenses couverte par les entreprises privées et les fondations représente 19 % des dépenses totales alors que celle des ménages correspond à 37 % (graphique 3.4). Au Japon, le Second Basic Plan pour la promotion de l'enseignement (2013-2017) mentionne l'introduction de l'accès gratuit et généralisé pour tous les enfants aux services d'EAJE. Le gouvernement japonais étudie des sources de revenus potentielles afin de financer cette nouvelle initiative. De plus, lors d'une conférence au sujet de la mise en œuvre de cette nouvelle mesure, le gouvernement et les partis au pouvoir ont fixé les principaux objectifs suivants : 1) mettre un terme aux droits de scolarité afin que tous les enfants aient accès à un enseignement de qualité dédié à la petite enfance ; 2) instaurer progressivement la gratuité de l'enseignement préscolaire pour les enfants âgés de 5 ans dès 2014 ; 3) introduire la gratuité de l'enseignement préscolaire en jardin d'enfants pour ceux dont les parents bénéficient de prestations sociales ; 4) réduire les charges financières pour les familles nombreuses dès 2014 ; et 5) augmenter le soutien financier aux enfants dont les parents sont exonérés de taxe municipale, à partir de 2015.

Graphique 3.4. Répartition des dépenses publiques et privées au titre des établissements d'EAJE dans l'enseignement préprimaire (2013)



Notes : Toutes les dépenses privées comprennent des subventions correspondant à des sommes versées aux établissements d'enseignement et reçues de sources publiques.
Les pays sont classés par ordre décroissant de la part des dépenses privées au titre des établissements d'éducation de l'enseignement préprimaire.
Source :OCDE (2017a), Base de données en ligne de l'OCDE, http://www.oecd.org/fr/education/base-de-donnees.htm.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933718970

De nombreux pays ont récemment réformé leur système d'EAJE afin de le rendre plus accessible financièrement aux enfants défavorisés, dès le plus jeune âge, et pour l'ensemble des effectifs inscrits dans l'enseignement préprimaire. Ceci n'a rien de surprenant puisque le caractère abordable de l'EAJE est un critère essentiel pour garantir un accès universel. Certains pays ont pris les initiatives suivantes (OCDE, 2015b) :

- Au Danemark, les parents contribuent financièrement aux coûts de fonctionnement (avec une réduction pour les fratries), et l'exécutif local ne peut octroyer des aides financières qu'aux parents qui remplissent certaines conditions.
- La Norvège a introduit une règlementation qui limite les frais à la charge des parents dans tous les jardins d'enfants, qu'ils soient publics ou privés (voir l'étude de cas de l'encadré 3.1).
- Le parlement de Pologne a modifié sa loi sur l'éducation scolaire (Ustawa o systemie oświaty, 2013) afin de limiter à 1 zloty (PLN) maximum (0.30 USD) les charges versées par les parents par heure d'enseignement préprimaire, au-delà du minimum de cinq heures gratuites. Des aides financées par le budget de l'État ont spécialement été affectées aux collectivités locales, afin de couvrir les frais additionnels. Pour financer la hausse du nombre d'enfants inscrits en jardin d'enfants, le gouvernement a augmenté le montant des subventions par élève pour

2016, de 1 305 PLN à 1 370 PLN. De plus, depuis janvier 2017, les collectivités locales ont reçu un nouveau type de soutien financier provenant du budget de l'État pour les enfants de 6 ans. Il est trois fois plus important que pour les autres élèves de l'enseignement préprimaire et s'élève à 4 300 PLN par enfant.

- En Slovénie, l'Exercise of Rights to Public Funds Act (2012) prévoit l'octroi de bourses aux parents de deux enfants ou plus inscrits dans un établissement d'enseignement préscolaire.
- En Suède, les dispositions prises indiquent que les parents ne devraient avoir à dépenser que 1 % à 3 % du revenu familial au titre de la garde du ou des enfants (c'est-à-dire pour les structures préscolaires et les centres d'accueil pédagogique et de loisir), en fonction du nombre d'enfants du foyer, avec une réduction pour les fratries (un maximum de 3 % pour le premier enfant, 2 % au maximum pour le deuxième enfant et 1 % maximum pour le troisième). En revanche, les frais de garde sont calculés à partir du revenu : les familles à faible revenu ne paient rien tandis que les familles les plus aisées s'acquittent d'un montant plafonné. En 2017, les droits les plus élevés étaient de 1 362 couronnes suédoises (SEK)/mois (environ 150 USD) pour le premier enfant, 908 SEK (environ 100 USD) pour le deuxième, et 404 SEK (environ 45 USD) pour le troisième enfant. À compter du début de l'automne, une fois que l'enfant a atteint l'âge de 3 ans, et jusqu'à son entrée à l'école primaire, l'enfant a droit à 525 heures d'enseignement gratuit par an. Les frais couvrent la plupart des activités, y compris l'alimentation. Ceci signifie que les frais de garde des enfants pour les familles suédoises correspondent à une fraction de ceux exigés dans les autres pays. Les frais de garde couvrent 8 % du coût total d'une place dans une structure préscolaire. L'enseignement préscolaire est subventionné pour tous les enfants de plus d'1 an, en fonction des besoins des parents, selon qu'ils travaillent ou étudient, ou en fonction des besoins de l'enfant lui-même. Les enfants dont les parents sont au chômage ou en congé parental pour garder un enfant plus jeune, ont droit au moins à un accueil de 15 heures/semaine (ou 3 heures/jour) dans un établissement préscolaire.

La majorité des dépenses privées au titre de l'enseignement préprimaire provient des ménages. Toutefois, des entreprises privées et des organisations à but non lucratif participent également au financement de l'enseignement préprimaire dans un petit nombre de pays.

Afin d'optimiser les ressources limitées, le coût des services d'EAJE est généralement supporté par plusieurs niveaux d'exécutifs (national, régional et local), les parents et parfois des entreprises. Toutefois, la majorité des dépenses privées au titre de l'enseignement préprimaire provient des ménages qui s'acquittent des frais de garde.

En moyenne parmi les pays de l'OCDE, les dépenses des ménages correspondent à 93 % des dépenses d'origine privée au titre de l'enseignement préprimaire, et représentent l'apport en fonds privés le plus important dans la plupart des pays. Toutefois, en Australie, en République tchèque, en Estonie, en Allemagne, en Islande, en Israël et au Japon, plus de 9 % de l'ensemble des fonds privés provient d'autres entités privées (comme les entreprises privées et les organisations à but non lucratif, notamment les organisations confessionnelles, caritatives, patronales et syndicales). Dans ces pays, encourager les fondations privées et les collectivités à soutenir les centres d'EAJE est considéré de manière croissante comme un moyen d'action important et une source potentielle de financement supplémentaire. Ce type de financement peut permettre de créer un « lien » entre les familles et les services d'EAJE et d'autres services à destination

des enfants ; un « réseau social » qui permet aux parents d'être moins sujets au stress et de faire les bons choix, en particulier pour les familles défavorisées ; et un « environnement » propice à la cohésion sociale.

Encadré 3.1. Réforme politique : changements au niveau des frais de garde dans les jardins d'enfant de Norvège

Dans le cadre de sa réforme du jardin d'enfants de 2004-2009, la Norvège a introduit une règlementation qui limite les frais à la charge des parents dans tous les jardins d'enfants, qu'ils soient publics ou privés. Ceci a pu être obtenu grâce à la hausse du financement public qui a réduit la contribution parentale aux frais de fonctionnement, passée de 37 % en 2002 à 15 % en 2012. Entre 2005 et 2014, le coût réel pour les parents d'une place en jardin d'enfants a diminué de 35 % (étude générale de la Norvège de 2015).

Les jardins d'enfants de Norvège dispensent des services d'EAJE pour les enfants âgés de moins de 1 an à 5 ans. La plupart des enfants et des familles bénéficient d'une inscription à temps plein (plus de 41 heures par semaine), qui offre une certaine flexibilité aux familles et la possibilité de concilier vie professionnelle et vie familiale. Depuis 2004, les dépenses supportées par les parents sont fixes et plafonnées à un montant annuel décidé dans le cadre du budget annuel. Conformément à la règlementation, les fratries inscrites en jardin d'enfants devraient bénéficier de frais réduits, qu'ils fréquentent le même établissement ou pas ou même si ces établissements n'ont pas la même direction. La réduction pour le deuxième enfant devrait être d'au moins 30 % et de 50 % pour le troisième enfant et les enfants suivants.

De plus, les collectivités ont été contraintes de réduire les frais ou d'introduire la gratuité pour les familles dans le besoin. Malgré la réduction générale des frais de garde supportés par les parents entre 2004 et 2014, la répartition entre les différents groupes de revenu n'était pas équitable et, pour les familles à faible revenu, ces frais semblaient encore constituer un facteur dissuasif pour l'inscription aux services d'EAJE (Moafi et Bjørkli, 2011). Afin de mieux servir les familles à faible revenu, une règlementation a été introduite en 2015 selon laquelle les frais annuels maximums ne doivent pas dépasser 6 % du revenu familial, en remplacement de la règle générale selon laquelle les municipalités étaient obligées de réduire les frais supportés par les familles dans le besoin. En 2016, ceci signifiait que les familles dont le revenu ne dépassait pas 19 800 USD bénéficiaient de frais réduits. Les familles au revenu plus élevé s'acquittaient de frais maximums fixés par le budget national. La collectivité est chargée de veiller que ceci est appliqué dans tous les jardins d'enfants, publics et privés (ils rembourseront les établissements privés).

Une autre mesure visant à augmenter les inscriptions des enfants issus de familles à faible revenu a été introduite en août 2015, et précisait que les enfants de 4 et 5 ans avaient le droit à 20 heures d'accueil gratuites par semaine en jardin d'enfants. Depuis août 2016, cette mesure a été élargie aux enfants de 3 ans. De plus, depuis 2016, la dotation générale au titre des collectivités a été augmentée de 118 000 USD pour respecter les mesures à destination des familles issues de milieux socio-économiques défavorisés et des minorités afin que les

inscriptions en structures d'EAJE (en jardins d'enfants) augmentent.

Les modifications apportées aux frais supportés par les parents et l'introduction des 20 heures d'accueil gratuites en jardin d'enfants (plage horaire fixe) pour les enfants de familles à faible revenu seront analysées et évaluées. Le compte rendu principal est attendu pour la deuxième moitié de l'année 2018, mais certains documents seront publiés dans un rapport en octobre 2017. Les études norvégiennes (Bråthen et al., 2014 ; Drange, 2015) sur certains aspects des jardins d'enfants en accès gratuit indiquent que le nombre d'années passées en jardin d'enfants a un impact sur la propension à obtenir des résultats faibles aux évaluations sur les compétences à l'écrit en première année. Parmi les enfants qui ont fréquenté un jardin d'enfants pendant au moins deux ans, seuls 15 % obtiennent des résultats faibles, alors que c'est le cas de près de 40 % des enfants qui ont fréquenté ces structures moins de 2 ans. La mise à disposition de créneaux libres (20 heures par semaine) a augmenté de 15 % la fréquentation par des enfants de langue minoritaire et conduit à de meilleurs résultats aux tests de première et deuxième année par rapport aux secteurs où la mesure permettant l'accès gratuit ne s'appliquait pas.

Sources : Department of Early Childhood Education and Care, Ministry of Education and Research, Norvège ; Drange, Nina (2016) Gratis kjernetid i barnehage i Oslo Rapport 1: Oppfølging av barna på tredje trinn, Reports 2016/36, Statistics Norway, www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2016/gratis-kjernetid-i-barnehager-i-oslo.pdf; Drange, Nina (2015) "Gratis barnehagetid – et vellykket forsøk?" SSB, Samfunnsspeilet 2/2015, www.ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/_attachment/232072?_ts=14e1ae312f0;
Beret Bråten (2014) Gratis kjernetid i barnehager Sluttrapport. FAFO-rapport 2014: 44, FAFO, Oslo, www.fafo.no/images/pub/2014/20391.pdf; Moafi, H. et Bjørkli, E.S. (2011) : Barnefamiliers tilsynsordninger høsten 2010. Rapporter 34/2011, Statistisk sentralbyrå.

En Allemagne, les prestataires sont ceux qui contribuent le plus aux dépenses privées au titre de l'EAJE. Toutefois, certaines fondations peuvent parfois participer au financement des établissements d'EAJE. Les fondations privées peuvent représenter une « source de ressources ». Par exemple, l'association Haus der kleinen Forscher (la maison des petits chercheurs) fait la promotion au niveau national de l'enseignement des sciences naturelles et technologiques à destination de la petite enfance. Elle a pour objectif d'éveiller l'intérêt des enfants de 3 à 6 ans pour les phénomènes naturels. L'association propose des ateliers et du matériel pédagogique pour les éducateurs, organise annuellement des journées de la science et met à disposition sur internet des informations contextuelles détaillées et des expériences. Afin de proposer des ateliers dans toute l'Allemagne, l'association s'est implantée localement en réseau.

Des initiatives similaires existent dans d'autres pays. Au Japon, par exemple, Sony a créé la Sony Foundation for Education. Son centre d'activités pour le développement de la petite enfance propose un programme d'activités très complet dans le but de faire découvrir la science à un large public, de favoriser un développement personnel équilibré chez les jeunes et de sensibiliser l'ensemble du public à l'importance d'instaurer une relation saine entre parents et enfants. Les connaissances acquises grâce aux différents programmes et les leçons apprises au sujet de l'éducation des enfants sont partagées de plusieurs manières avec les parents, la collectivité et les éducateurs. La fondation attribue des bourses aux centres d'EAJE afin de favoriser les meilleures pratiques et soutient les

enseignants en leur donnant des livrets et en publiant des informations et des retours sur les expériences et les enseignements qui en sont tirés [OCDE (2015b), Perspectives des politiques de l'éducation, Les réformes en marche : Leçons tirées des pays de l'OCDE].

Part du financement public selon les niveaux de l'exécutif

De nombreux gouvernements délèguent la responsabilité du financement public de l'EAJE à l'exécutif local. Par conséquent, le financement public est plus décentralisé dans l'enseignement préprimaire (niveau 0 de la CITE) que dans les autres niveaux d'enseignement.

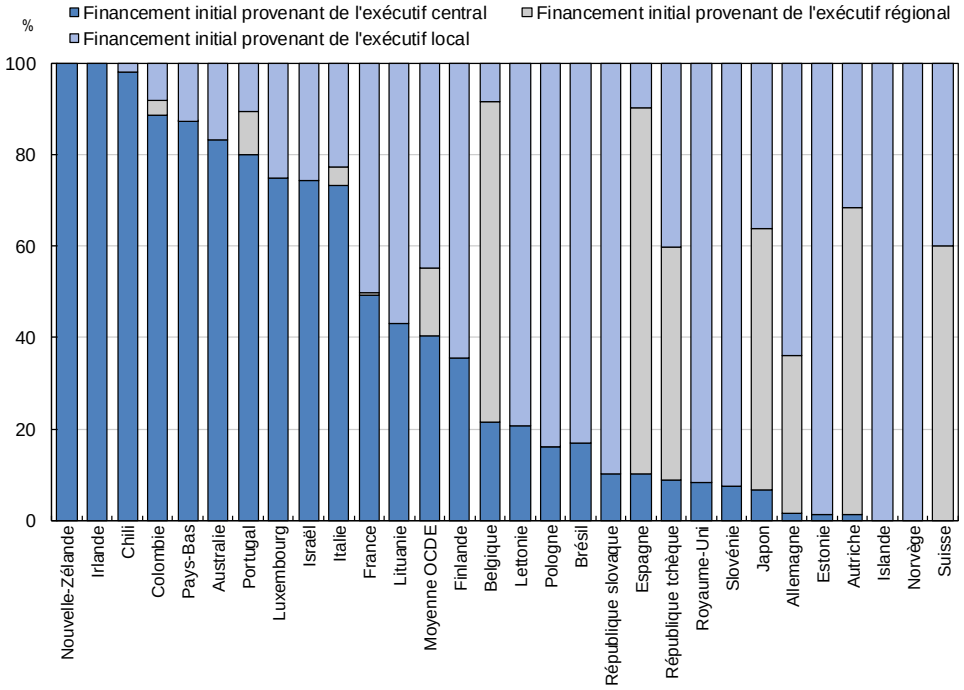
Toutes les sources publiques de financement de l'éducation, abstraction faite des sources internationales, sont réparties entre trois niveaux de l'exécutif : central, régional et local. Le financement de l'éducation est centralisé dans certains pays mais peut être décentralisé dans d'autres après les transferts entre les niveaux de l'exécutif (OCDE, 2016 : Regards sur l'éducation 2016, indicateur B4).

En 2013, les établissements d'EAJE de nombreux pays sont devenus des organisations autonomes et décentralisées. Ces établissements sont également devenus plus responsables de leurs résultats à l'égard des élèves, de leurs parents et du grand public en général. Le financement public est plus décentralisé dans l'enseignement préprimaire (niveau 0 de la CITE) qu'aux niveaux supérieurs d'enseignement. En 2013, en moyenne parmi les pays de l'OCDE, seuls 41 % des fonds publics versés au titre de l'enseignement préprimaire provenaient de l'exécutif central, avant les transferts. Après les transferts, cette part chutait à 34 %, et la part des fonds émanant de l'exécutif local passait de 45 % à 54 %. L'exécutif central apporte plus de 80 % des fonds après les transferts uniquement en Australie, en Colombie, en Irlande et en Nouvelle-Zélande (graphique 3.5).

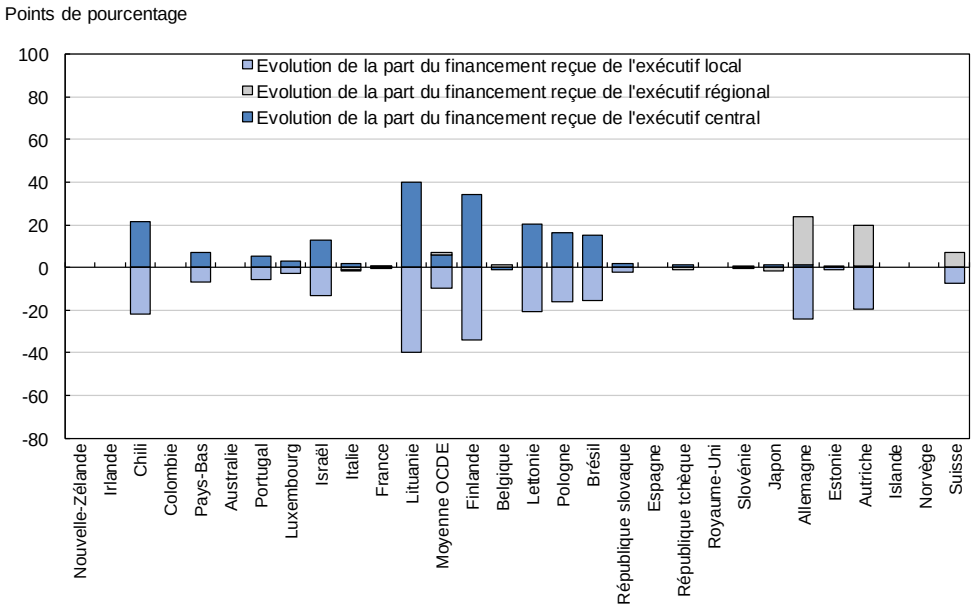
La part de financement apportée par les exécutifs régionaux varie considérablement d'un pays à l'autre. Bien que 17 pays ne disposent pas d'exécutifs régionaux, dans les pays où ils existent comme l'Autriche, la Belgique, la République tchèque, le Japon, l'Espagne et la Suisse, plus de la moitié des fonds initiaux et finaux versés au titre de l'enseignement préprimaire émanent des exécutifs régionaux. L'exécutif local est à l'origine de plus de 90 % des financements après transferts dans 11 pays : Brésil, Estonie, Finlande, Islande, Lettonie, Lithuanie, Norvège, Pologne, République slovaque, Royaume-Uni et Slovénie. Dans ces pays, l'exécutif central peut confier aux établissements d'EAJE la responsabilité de gérer différentes tâches telles que la mise en œuvre, le suivi, l'évaluation et la communication. Les exécutifs locaux sont mieux placés pour faire le lien entre les parents et les collectivités afin de déterminer la pertinence des objectifs nationaux en matière d'EAJE (Mahon, 2011).

La délégation de certaines tâches dans le domaine de la petite enfance peut être nécessaire non seulement pour reconnaitre en pratique les droits des collectivités locales mais aussi pour des raisons de gestion pratique. Lorsque les prestataires sont nombreux et les modalités de prestation fragmentées dans le secteur de la petite enfance, l'exécutif central peut éprouver des difficultés à assurer un suivi de la qualité et à proposer des services adaptés, en particulier en l'absence d'une gestion décentralisée au niveau local.

Graphique 3.5. Répartition de la provenance initiale du financement public de l'éducation selon les niveaux de l'exécutif de l'éducation et l'accueil des jeunes enfants (CITE 0), 2013



Évolution (en points de pourcentage) de la part du financement de l'éducation reçue des différents niveaux de l'exécutif entre les destinataires initiaux et finaux des ressources de l'éducation et l'accueil des jeunes enfants (CITE 0)



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

Source : OCDE (2017a), base de données en ligne de l'OCDE, OCDE, Paris, http://www.oecd.org/fr/education/base-de-donnees.htm.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933718989

Une tendance vers une décentralisation accrue peut aussi être motivée par le désir de rapprocher les instances chargées de la prise de décision et de leur exécution des familles concernées, et d'adapter les services afin qu'ils répondent aux besoins au niveau local en fonction des situations. Ainsi, les exécutifs centraux peuvent confier à des établissements d'EAJE la responsabilité de gérer une variété de tâches, y compris la mise en œuvre, le suivi, l'évaluation et la communication. Les exécutifs locaux sont mieux placés pour faire le lien entre les parents et les collectivités afin de déterminer la pertinence des objectifs nationaux en matière d'EAJE (Mahon, 2011).

Toutefois, la délégation de certains pouvoirs peut également creuser les inégalités entre les régions en termes d'accès et de qualité. Dans le processus de décentralisation, il apparaît essentiel de garantir que les services destinés à la petite enfance fassent partie d'une politique nationale bien conçue, qui octroie des pouvoirs aux exécutifs locaux, d'une part, et adopte une approche nationale, d'autre part, en matière d'objectifs, de législation et de règlementation, de financement, de critères du personnel, de suivi de la qualité et de normes des programmes. Il apparaît également important que, dans le processus de décentralisation ou de fédéralisation, le ministère de l'exécutif central responsable continue de jouer un rôle.

Personnel enseignant

Les enseignants et les équipes pédagogiques jouent un rôle fondamental dans les systèmes d'EAJE. Ils travaillent en première ligne et sont chargés de faire participer les enfants et de promouvoir leur bien-être, leur développement et leur apprentissage. Il est désormais largement admis qu'au sein des structures d'EAJE, les enseignants et les équipes pédagogiques constituent les facteurs les plus importants qui ont un impact sur le bien-être, le développement et l'apprentissage des enfants (par exemple Darling-Hammond, 2000 ; Konstantopoulos, 2006 ; Rivkin, Hanushek et Kain, 2005 ; Rockoff, 2004 ; Scheerens, Vermeulen et Pelgrum, 1989 ; Scheerens, 1993 ; Willms, 2000). De ce fait, les pays sont particulièrement enclins à en savoir davantage sur leur propre corps enseignant et leur personnel d'EAJE et à établir des comparaisons avec d'autres pays afin de mettre en œuvre des actions plus efficaces permettant d'améliorer l'enseignement et l'apprentissage (OCDE, 2014b).

Plusieurs catégories de professionnels travaillent dans les systèmes d'EAJE, comme des enseignants de l'enseignement préprimaire, des pédagogues, des puériculteurs, des éducateurs et des conseillers. De manière générale, on distingue les catégories suivantes :

- Les enseignants et professions assimilées : les enseignants de l'enseignement préprimaire sont ceux qui assument majoritairement la responsabilité d'un groupe d'enfants au niveau de la classe ou de la salle de jeu. On les appelle également des pédagogues, des éducateurs, des professionnels de la petite enfance ou des membres du personnel enseignant dans l'enseignement préprimaire puisque le terme enseignant est très généralement réservé au niveau d'enseignement primaire. Les données tirées des indicateurs de Regards sur l'éducation de l'OCDE couvrent exclusivement cette catégorie professionnelle.
- Les auxiliaires : les auxiliaires aident l'enseignant à gérer un groupe d'enfants ou une classe. Les auxiliaires sont plus fréquents dans l'enseignement préprimaire que dans l'enseignement primaire. Ils ont généralement des qualifications inférieures à celles demandées aux enseignants. Certains n'ont pas de diplôme formel alors que d'autres ont suivi un enseignement ou une formation

professionnelle, par exemple. Cette catégorie est uniquement prise en compte dans l'indicateur sur le taux d'encadrement par personnel de contact.

- L'aide humaine individuelle : Ces membres du personnel ne travaillent qu'auprès de certains enfants, par exemple les enfants à besoins éducatifs particuliers ou ceux qui ne parlent pas la langue de la structure ou de l'école. Ils peuvent intervenir dans l'établissement ou dans la classe/salle de jeu tous les jours ou uniquement sur certaines plages horaires ou pour certaines leçons.
- Les conseillers d'orientation et autres conseillers : Ces professionnels interviennent auprès de plusieurs classes et/ou groupes d'enfants et apportent une aide complémentaire et un soutien aux enseignants, aux autres membres du personnel ou aux enfants, pour des questions générales ou spécifiques aux transitions. Cette catégorie de personnel n'est présente que dans quelques pays.

Il existe actuellement peu d'indicateurs internationaux pour les trois dernières catégories. La plupart des indicateurs présentés dans cette partie portent sur la première catégorie. Toutefois, l'OCDE pallie actuellement ce manque et recueille des indicateurs sur les quatre catégories du personnel d'EAJE (mis à part les conseillers d'orientation). Par exemple, **l'enquête internationale sur l'enseignement et l'apprentissage (TALIS) - petite enfance**, est une enquête internationale sur le personnel d'EAJE qui a pour objectif de rassembler des données sur les caractéristiques des personnels, la formation initiale et en cours d'emploi, les pratiques pédagogiques et les croyances, l'organisation et la gestion, et les conditions de travail afin de fournir aux pays un bilan à l'échelle internationale sur ce qui se passe réellement dans leurs établissements d'EAJE, notamment sur la qualité de l'apprentissage et le milieu favorable au bien-être dans lequel les enfants évoluent (conception du dispositif et étude pilote en 2015-16, enquête principale en 2018 et rapport en 2019).

Répartition des enseignants selon leur âge et proportion de femmes

La pyramide des âges des enseignants de l'enseignement préprimaire varie considérablement d'un pays à l'autre, et près de 97 % sont des femmes.

Le niveau de qualification requis pour devenir enseignant est un sujet central au sein des pays de l'OCDE. Ainsi, les caractéristiques démographiques et de genre des enseignants intéressent les décideurs politiques et les chercheurs. Les effets potentiels du déséquilibre entre les sexes des enseignants sur la réussite des élèves, leur motivation et la fidélisation des enseignants intéressent les responsables de l'action publique dans un certain nombre de pays où très peu d'hommes sont attirés par cette profession (Drudy, 2008 ; OCDE, 2005, 2009). Ce déséquilibre entre les sexes semble commun à plusieurs régions du monde. Il est particulièrement marqué dans l'enseignement préprimaire (niveau 02 de la CITE) mais des différences persistent largement dans l'enseignement primaire et secondaire dans de nombreux pays (OCDE, 2016 : Regards sur l'éducation 2016, indicateur D5).

Il est également intéressant pour les responsables de l'action publique d'avoir des informations sur la pyramide des âges du personnel enseignant. Certains pays font face à des difficultés importantes liées au vieillissement de leurs enseignants et à l'approche de la retraite d'une part importante de leur effectif. L'âge des enseignants est également lié à la diminution des effectifs dans les écoles : les taux de déperdition des enseignants ont tendance à être plus élevés au cours des premières années d'enseignement et à diminuer plus les enseignants pratiquent cette profession (Ingersoll, 2001).

La répartition des enseignants par âge varie considérablement d'un pays à l'autre et peut être influencée par une variété de facteurs tels que la taille et la pyramide des âges (voir chapitre 1), le nombre d'années d'études supérieures nécessaires pour obtenir un diplôme d'enseignant et les salaires et les conditions de travail des enseignants (voir parties suivantes). Ainsi, la régression des taux de natalité peut entraîner un tassement de la demande de nouveaux enseignants, et des études tertiaires plus longues peuvent expliquer pourquoi les enseignants sont plus âgés lorsqu'ils entrent dans la vie active. Le vieillissement des enseignants entraîne une hausse des coûts de l'éducation, laquelle réduit les marges budgétaires qui permettraient de financer de nouvelles initiatives au sein de l'école (OCDE, 2016 : Regards sur l'éducation 2016, indicateur D5).

Dans l'enseignement préprimaire (niveau 02 de la CITE), 25 % des enseignants sont âgés de 50 ans ou plus en moyenne dans les pays de l'OCDE. Cette proportion est de 35 % ou plus en Estonie, en Hongrie, aux Pays-Bas, au Portugal, en République tchèque et en République slovaque. À l'inverse, dans la plupart des pays dont les données sont disponibles, 20 % des enseignants de l'enseignement préprimaire ont moins de 30 ans, à l'exception de l'Australie, de la Corée, du Japon, de la Nouvelle-Zélande, du Royaume-Uni et de la Turquie où 25 % ou plus des enseignants de l'enseignement préprimaire ont moins de 30 ans (graphique 3.6).

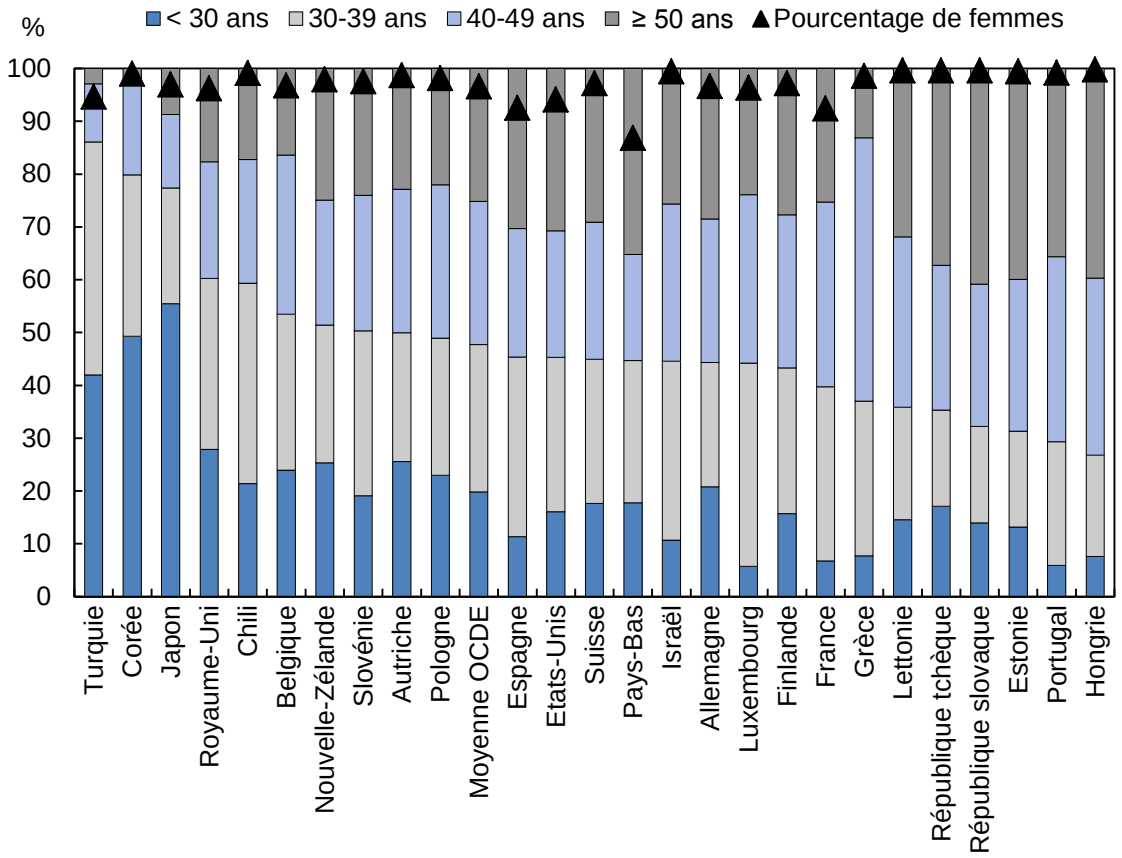
La pyramide des âges des enseignants varie largement d'un pays de l'OCDE à l'autre. Toutefois, la répartition des enseignants par sexe révèle une tendance commune. Les plus grandes concentrations de femmes enseignantes se trouvent dans les premiers niveaux d'enseignement et diminuent progressivement au fur et à mesure des niveaux. En moyenne, parmi les pays de l'OCDE, près de 97 % des enseignants de l'enseignement préprimaire sont des femmes mais cette moyenne chute à 43 % dans l'enseignement supérieur. Dans 35 des 39 pays de l'OCDE et partenaires dont les données sont disponibles, 93 % ou plus des enseignants de préprimaire sont des femmes. Les exceptions sont la France, avec 92 %, les Pays-Bas, avec 87 %, la Norvège, avec 91 % et l'Espagne avec 93 % (voir tableau 1.1).

Niveau de qualification requis pour les enseignants de préprimaire

Dans la plupart des pays, les enseignants de l'enseignement préprimaire ont une licence ou un diplôme équivalent (niveau 6 de la CITE). Toutefois, la durée de la formation pour devenir enseignant de l'enseignement préprimaire varie plus que pour tout autre niveau d'enseignement.

Les futurs enseignants doivent suivre une formation initiale de grande qualité. Les types de qualification, la durée de la formation et le contenu du programme peuvent jouer un rôle sur la manière dont la formation initiale des enseignants les prépare à leur profession. Les données disponibles dans les publications indiquent que le niveau et la durée de la formation initiale des personnels sont associés de manière positive à la qualité générale de l'EAJE (Burchinal et al., 2002 ; Manning et al., 2017 ; Faour, 2010 ; Montie, Xiang et Schweinhart, 2006 ; Early et al., 2007 ; Howes, Whitebook et Phillips, 1992). Des qualifications de haut niveau permettent au personnel de créer un environnement plus stimulant et d'adopter des pratiques pédagogiques de qualité, ce qui favorise le bien-être des élèves et améliore les résultats d'apprentissage (Litjens et Taguma, 2010 ; Early et al., 2007 ; Fontaine et al., 2006 ; Phillipsen et al., 1997).

Graphique 3.6. Pyramide des âges des enseignants de l'enseignement préprimaire (à plein temps et à temps partiel) (2014)



Note : Les pays sont classés par ordre croissant du pourcentage d'enseignants du niveau préprimaire de 40 ans ou plus.
Source : OCDE (2017a), Base de données en ligne de l'OCDE, http://www.oecd.org/fr/education/base-de-donnees.htm.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933719008

Toutefois, quel que soit le niveau de qualité de la formation initiale, on ne peut attendre qu'elle prépare les futurs enseignants à tous les défis qu'ils auront à relever durant leur carrière. Au vu de l'évolution du profil démographique des élèves, de la longueur de la carrière de beaucoup d'enseignants et de la nécessité d'actualiser les connaissances et les compétences, la formation initiale des enseignants doit être considérée comme la première étape d'un développement permanent des enseignants. Les recherches récentes montrent également que, dans l'enseignement préprimaire, la formation initiale spécialisée porte davantage ses fruits sur la qualité de l'enseignement que les formations une fois en poste, en particulier pour le travail en collaboration, l'aide par le jeu et le soutien pour l'apprentissage précoce de l'écrit, des mathématiques et des sciences (Assel, et al., 2007 : de Haan et al., 2013).

Par ailleurs, les données de la France indiquent qu'une formation pédagogique ciblée, bien définie et intensive, à destination du personnel de jardins d'enfants, a des effets importants sur les compétences en lecture à court terme des enfants tandis que les ateliers spécialisés améliorent le niveau en langage. (Burchinal, 2002 ; 2012). Comme de nombreuses compétences et pratiques pédagogiques s'acquièrent le mieux une fois en

poste, un soutien devrait aussi être apporté aux enseignants en début de carrière au travers de programmes d'initiation et de tutorat, puis des mesures d'incitation devraient être proposées et des moyens mobilisés afin de leur permettre de participer à des activités de développement professionnel tout au long de leur carrière (OCDE, 2014 : Regards sur l'éducation 2014, indicateur D6)

La qualification obtenue après avoir réussi la formation d'enseignant reflète le niveau de connaissances et de compétences acquis par le nouvel enseignant et peut également renseigner sur le statut social des enseignants. Des données, comme celles de l'étude English Effective Provision of Pre-School Education (EPPE), montrent que le personnel moins qualifié améliore sa pratique en travaillant auprès de collègues très compétents (Sammons, 2010).

Le diplôme délivré à la fin du programme de formation des enseignants pour la plupart des enseignants de l'enseignement préprimaire est un diplôme de l'enseignement supérieur. Dans 27 des 37 pays dont les données sont disponibles, un individu peut enseigner au niveau préprimaire après avoir obtenu un diplôme de licence ou équivalent (niveau 6 de la CITE) à la fin d'une formation initiale au métier d'enseignant. Toutefois, il y a quelques exceptions. En République slovaque, un diplôme du deuxième cycle de l'enseignement secondaire suffit pour enseigner au niveau préprimaire mais un nombre croissant d'enseignants a désormais une licence ou un master. En Allemagne et en Irlande, ils peuvent commencer à enseigner après avoir suivi un programme professionnel post-secondaire. En Autriche, la formation enseignante débute généralement dès l'âge de 14 ans, lors de l'entrée au deuxième cycle de l'enseignement secondaire, et les étudiants sont diplômés au niveau 5 de la CITE après deux ans d'un programme court du troisième cycle (par exemple en école supérieure technique et professionnelle). À l'opposé, en Angleterre, en France, en Islande, en Italie, en Pologne et au Portugal uniquement, il est nécessaire d'obtenir un master ou un diplôme équivalent (niveau 7 de la CITE) pour devenir enseignant au niveau préprimaire (voir tableau 1.1).

Par conséquent, la durée de la formation initiale des enseignants qui se destinent à l'enseignement préprimaire varie grandement entre les 37 pays disposant de données pertinentes : de deux ans pour la certification de base au Japon et deux ans d'études supérieures pour les professionnels qui travaillent en jardin d'enfants et les diplômés de l'enseignement secondaire et une année de formation pour les enseignants de la petite enfance en Corée, jusqu'à cinq ans en Autriche, au Chili, en France, en Islande et en Italie (OCDE, 2014 : Regards sur l'éducation 2014, indicateur D6, et Institut de statistiques de l'UNESCO, cartographies CITE, 2015)

Les programmes de formation à l'enseignement préprimaire s'organisent généralement suivant un modèle d'apprentissage simultané dans lequel la formation pédagogique, la pratique et les cours dans les matières enseignées sont simultanés.

On distingue deux modèles de formation des enseignants : le modèle simultané et le modèle consécutif. Dans les pays de l'OCDE et les pays partenaires, les programmes de formation des futurs enseignants de l'enseignement préprimaire s'organisent généralement suivant le modèle simultané dans lequel la formation pédagogique, la pratique et les cours dans les matières enseignées sont simultanés. C'est le cas dans 23 des 35 pays dont les données sont disponibles au sujet des enseignants qui se destinent à l'enseignement préprimaire. Au Brésil, en Angleterre et en France, les cursus qui préparent à enseigner dans l'enseignement préprimaire s'organisent selon le modèle consécutif qui prévoit que la formation pédagogique et la pratique viennent après les

cours dans les matières enseignées. Parmi ces pays, la France a mis en œuvre une réforme en 2013 et la formation initiale des enseignants suit désormais un modèle simultané.

Le contenu de la formation initiale des enseignants varie peu selon les différents niveaux d'enseignement. Les matières académiques sont obligatoires dans seulement 20 pays sur les 33 dont les données sont disponibles. De plus, les cours dans les matières académiques sont spécifiques aux futurs enseignants qui se destinent à l'enseignement préprimaire, dans environ deux tiers des pays (OCDE, 2014 : Regards sur l'éducation 2014, indicateur D6).

Salaires des enseignants

Les salaires des enseignants et la progression de la rémunération dans l'enseignement préprimaire varient sensiblement entre les pays.

Des salaires compétitifs et de bonnes conditions de travail peuvent attirer les jeunes diplômés vers l'enseignement dans certains pays (Manlove et Guzell, 1997) et, dans d'autres, aider à retenir les enseignants compétents à leur poste (Huntsman, 2008). Non seulement les salaires jouent sur la satisfaction professionnelle mais ils ont également un effet sur l'efficacité des enseignants (Huntsman, 2008 ; Moon et Burbank, 2004 ; Murnane et Olsen, 1990). Non seulement le vieillissement du personnel enseignant entraîne des recrutements et des efforts de formation pour remplacer les départs à la retraite, mais ce facteur a également un impact au niveau budgétaire. Dans la plupart des systèmes éducatifs, il existe un lien entre le salaire des enseignants et les années d'exercice.

La rémunération des enseignants représente le principal poste de dépense du budget de l'éducation dans le cadre institutionnel et elle a également un impact direct sur l'attractivité de la profession. Elle intervient dans la décision de choisir la formation d'enseignant, de devenir enseignant à la fin des études (sachant que les choix de carrière sont associés à des revenus relatifs et à leur évolution probable dans les professions en rapport avec l'enseignement ou pas), de redevenir enseignant après une interruption de carrière ou de rester enseignant (dans l'ensemble, plus le salaire est élevé, moins les enseignants quittent la profession).

Le salaire des enseignants n'est toutefois qu'une composante parmi d'autres de leur rémunération totale. Les enseignants peuvent bénéficier, par exemple, de primes au titre de l'affectation dans des régions reculées, d'allocations familiales, de réductions de tarif dans les transports publics ou de la détaxation sur l'achat de matériel pédagogique. De plus, le régime fiscal et le système de prestations sociales varient énormément entre les pays de l'OCDE. Pour toutes ces raisons, la prudence est de mise lors de l'analyse des salaires des enseignants et de leur comparaison entre les pays.

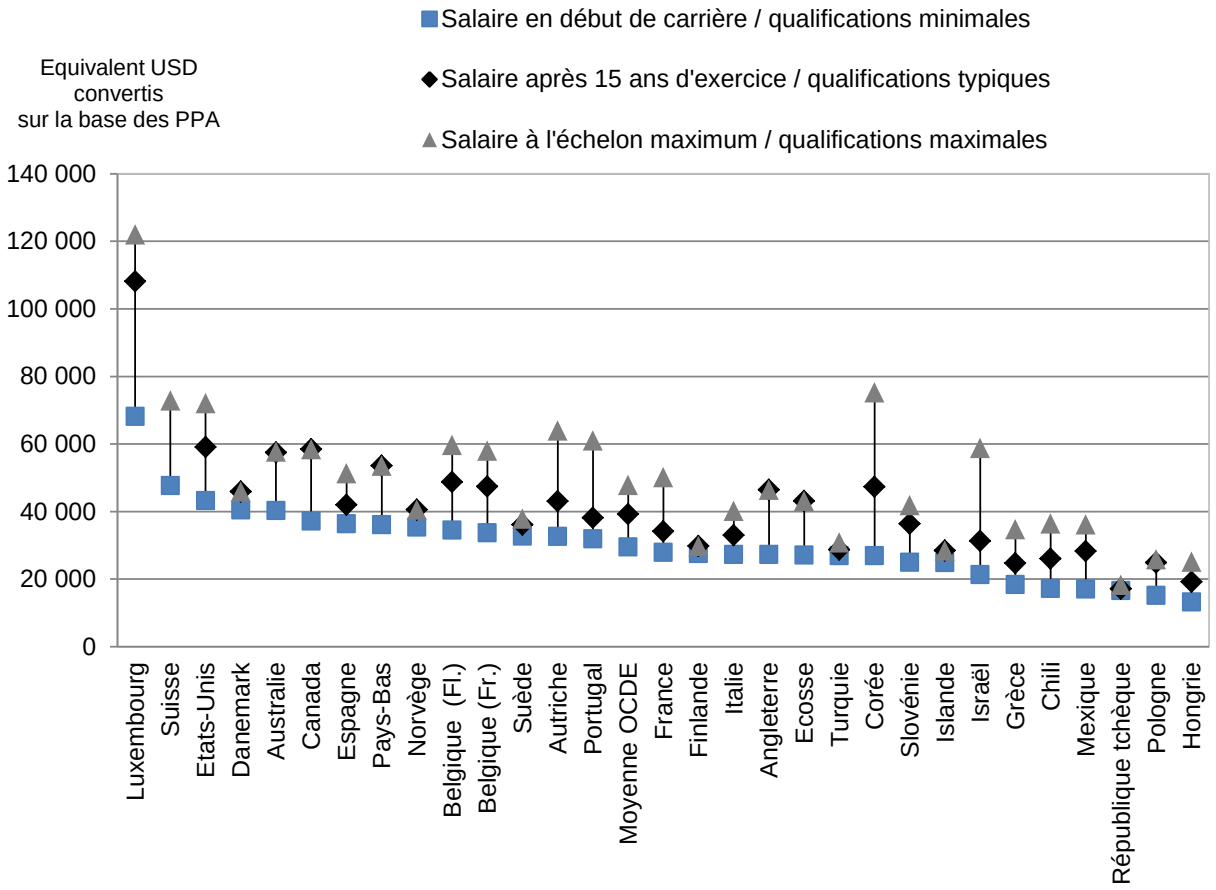
Le salaire des enseignants de l'enseignement préprimaire (niveau 02 de la CITE) varie fortement entre les pays. Par exemple, le salaire statutaire annuel des enseignants de l'enseignement préprimaire avec 15 ans d'exercice (avant imposition, converti en USD sur la base des parités de pouvoir d'achat) va de moins de 20 000 USD en République tchèque, en Hongrie et en République slovaque, à plus de 50 000 USD en Austalie, aux Pays-Bas et aux États-Unis et peut dépasser les 100 000 USD au Luxembourg (graphique 3.7).

Les systèmes d'enseignement préprimaire diffèrent non seulement en termes de salaires versés aux enseignants mais aussi dans la structure des grilles de salaires. Les salaires de départ ont une progression moyenne de 65 % en fin de carrière mais les données sont très

variables d'un pays à l'autre. Par exemple, certains pays comme l'Australie, la Colombie, la République tchèque, la Hongrie, l'Italie, les pays nordiques, la République slovaque et la Turquie concentrent les hausses de salaires dans les premières années de carrière de l'enseignant. D'autres pays, comme le Chili, la Colombie, la France, Israël, la Corée, le Luxembourg et le Mexique, offrent des récompenses plus importantes aux enseignants plus expérimentés alors que dans d'autres pays, les rémunérations des enseignants progressent régulièrement tout au long de la carrière (graphique 3.7)

Graphique 3.7. Salaire statutaire annuel des enseignants de l'enseignement préprimaire (2014)

Salaire des enseignants ayant des qualifications traditionnelles, en poste dans des établissements publics, en équivalents USD convertis sur la base des PPA



Note : Les pays sont classés par ordre décroissant du salaire en début de carrière des enseignants de préprimaire ayant des qualifications minimales.
Source : OCDE (2016), *Regards sur l'éducation 2016 - Les indicateurs de l'OCDE*, indicateur D3, http://dx.doi.org/10.1787/eag-2016-en.

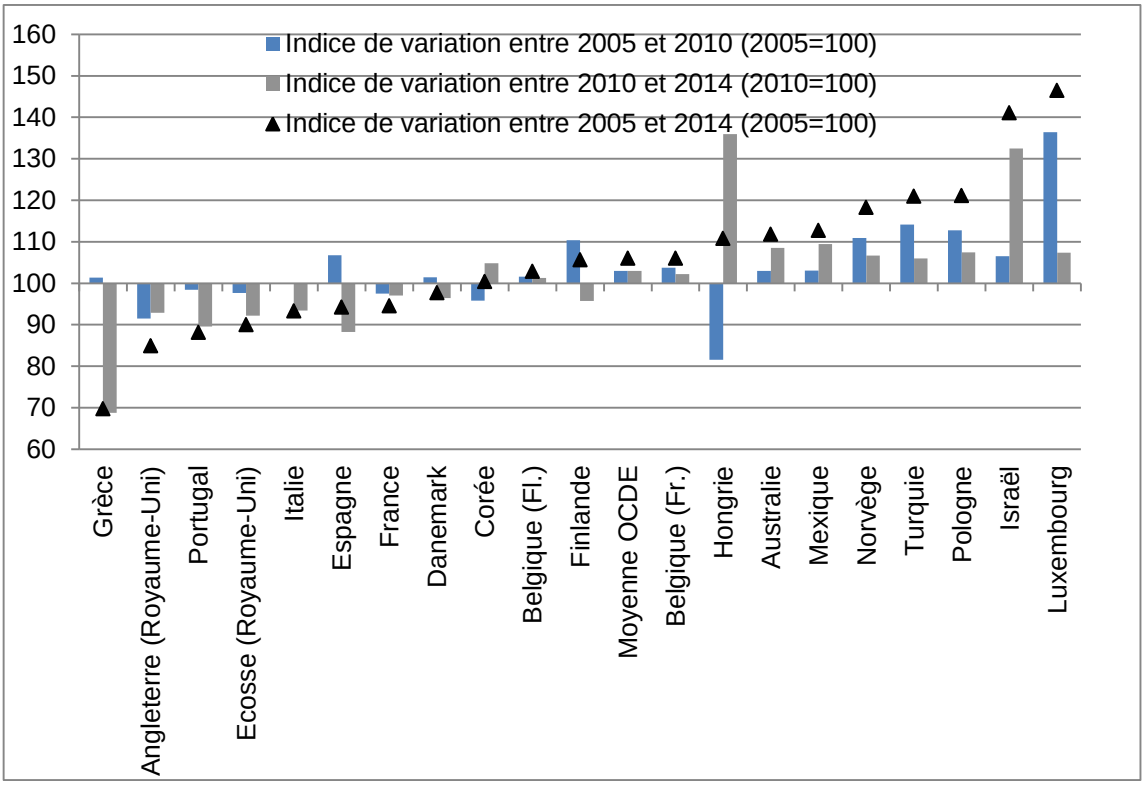
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933719027

Les salaires des enseignants de l'enseignement préprimaire ont été touchés par la crise économique dans un tiers des pays de l'OCDE. En 2014, les salaires des enseignants de l'enseignement préprimaire étaient largement inférieurs aux salaires des autres diplômés de l'enseignement supérieur dans la plupart des pays.

Entre 2005 et 2014, le salaire statutaire des enseignants (titulaires des qualifications typiques, après 15 ans d'exercice) a augmenté en valeur réelle dans les pays de l'OCDE en moyenne de 6 % dans l'enseignement préprimaire. Toutefois, la crise économique et financière qui a frappé l'économie mondiale en 2008 a eu un impact important sur les salaires des fonctionnaires et les travailleurs du secteur public en général. Les salaires ont été gelés ou réduits dans 8 des 21 pays de l'OCDE dont les données sont disponibles sur l'enseignement préprimaire entre 2010 et 2014. Le salaire a régressé de plus de 5 % en Angleterre (Royaume-Uni), en Italie, au Portugal, en Écosse (Royaume-Uni) et en Espagne, et jusqu'à 30 % en Grèce (graphique 3.8).

Graphique 3.8. Évolution du salaire statutaire des enseignants de l'enseignement préprimaire (2005, 2010 et 2014)

Indice de variation entre 2005 et 2014 (prix constants), du salaire statutaire des enseignants ayant 15 ans d'exercice et les qualifications typiques



Note : Les pays et les économies sont classés par ordre croissant de l'indice de variation entre 2005 et 2014.
Source : OCDE (2016), *Regards sur l'éducation 2016 - Les indicateurs de l'OCDE*, indicateur D3, http://dx.doi.org/10.1787/eag-2016-en.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933719046

En Grèce, plusieurs réductions au niveau des bénéfices et des allocations des enseignants ont eu un impact sur les revenus des enseignants en 2010, 2011 et 2012. Par conséquent, les salaires bruts ont chuté de 30 % en valeur réelle entre 2010 et 2014. Au Portugal, un calcul prévu dans une nouvelle loi passée dans le cadre d'une série de réformes en 2011 a conduit à une baisse des salaires supérieurs à 1 500 euros. Ils ont continué à diminuer en 2012 lorsque les fonctionnaires n'ont plus été payés que sur 12 mois contre 14 auparavant. En Angleterre, les salaires des enseignants ont été gelés entre 2011 et 2012 à

tous les niveaux d'enseignement, pour subir dans les années qui ont suivi une augmentation de 1 %, inférieure à l'inflation, dans tout le secteur public. La crise financière était à l'origine de toutes ces baisses. De même, en Écosse, le Scottish Negotiating Committee for Teachers (SNCT) a accepté de geler la rémunération des enseignants d'avril 2011 à mars 2013. En Italie, les salaires des enseignants sont gelés depuis 2011 (OCDE, 2015a : *Regards sur l'éducation 2015*, indicateur D3).

La crise économique a également eu un impact sur l'offre d'enseignants. Dans l'ensemble, la profession d'enseignant est plus attractive aux yeux des diplômés quand la conjoncture économique est morose, quand le chômage est élevé parmi les diplômés de l'enseignement tertiaire, et quand le niveau de salaire est peu élevé à ce niveau de formation. En 2014, les salaires des enseignants de l'enseignement préprimaire étaient encore inférieurs à ceux des autres travailleurs diplômés de l'enseignement supérieur dans la plupart des pays. En moyenne dans les pays de l'OCDE, un enseignant de préprimaire ne gagne que 74 % du salaire moyen d'un diplômé de l'enseignement supérieur âgé de 25 à 64 ans, employé à temps plein, en année complète. Le salaire relatif des enseignants de l'enseignement préprimaire est plus élevé uniquement au Luxembourg où il est au moins 8 % plus important que celui des travailleurs à niveau égal de formation (OCDE, 2016 : *Regards sur l'éducation 2016*, indicateur D3).

Organisation du temps d'enseignement durant l'année dans l'enseignement préprimaire

Le nombre d'heures de présence auprès des enfants dont doit s'acquitter un enseignant de l'EAJE par an en moyenne varie sensiblement d'un pays à l'autre.

Afin d'inciter les meilleurs candidats à faire partie du corps enseignant, les pays doivent non seulement proposer une rémunération adaptée, preuve de la valeur que la société leur accorde, mais également offrir un environnement professionnel qui laisse aux enseignants la liberté de travailler de manière professionnelle et leur permet d'avoir un rôle à jouer dans l'amélioration de l'école. Ainsi, le nombre d'heures statutaires d'enseignement et le taux d'encadrement sont deux indicateurs importants du système qui permettent d'évaluer la qualité de l'environnement scolaire.

Une charge de travail importante est associée à un personnel stressé. La charge de travail tient compte du nombre d'heures de travail, de la compatibilité entre emplois du temps professionnel et vie de famille, et de l'exigence physique du travail. Des groupes importants, des taux d'encadrement faibles et une charge de travail importante sont des facteurs de stress potentiel pour les professionnels de l'EAJE. Certaines études montrent les effets de la charge de travail sur la qualité de l'EAJE, et indiquent que les professionnels dont la charge de travail est élevée sont moins performants que leurs collègues dont les emplois du temps sont moins lourds (De Schipper et al., 2007).

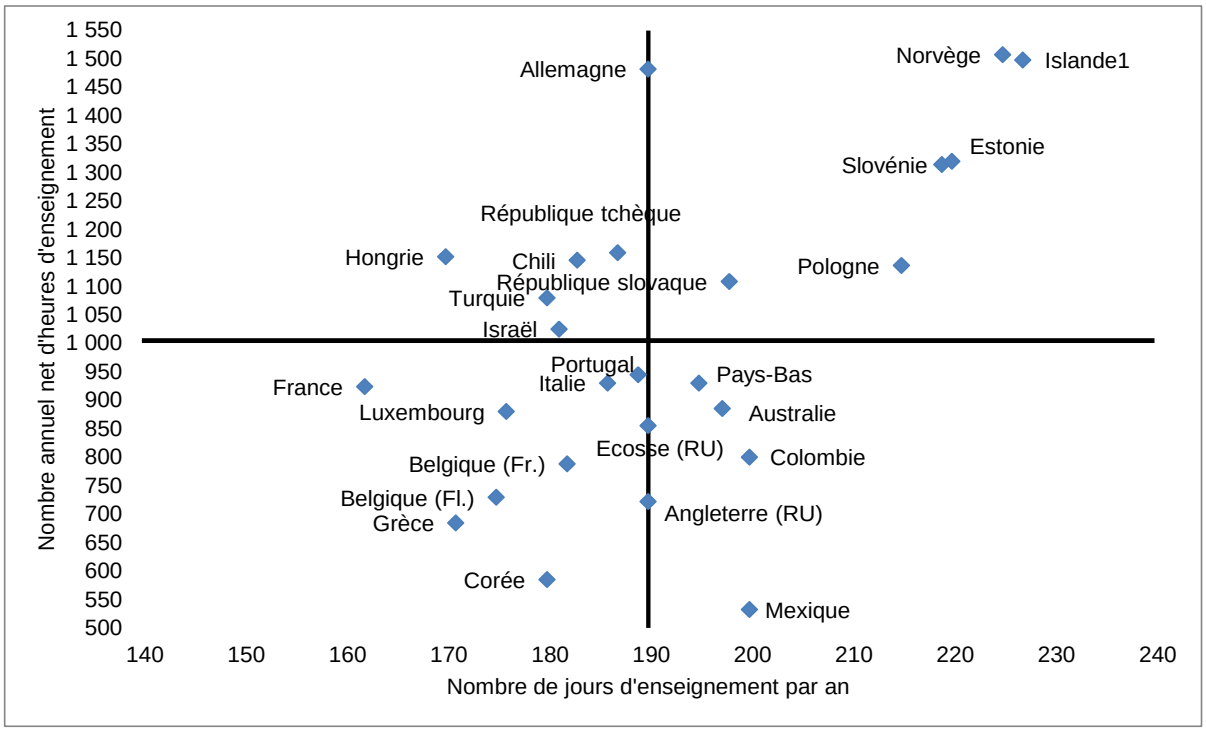
Bien que le temps de travail et le temps de présence auprès des enfants ne déterminent qu'en partie la charge de travail réelle des enseignants, ils permettent de comparer les exigences des pays envers leurs enseignants. Les heures de présence auprès des enfants et l'importance des activités autres que l'enseignement peuvent également avoir un impact sur l'attractivité de la profession d'enseignant.

Dans l'enseignement préprimaire, le nombre d'heures de contact avec les enfants dont doit s'acquitter annuellement l'enseignant moyen de l'EAJE employé dans un établissement public varie largement entre les pays. Le temps de contact prévu dans les établissements publics d'EAJE varie davantage entre les pays dans l'enseignement

préprimaire qu'à tout autre niveau d'enseignement. Le nombre de jours d'enseignement va de 162 en France à plus de 220 en Islande et en Norvège. Le temps de présence annuel des enseignants auprès des élèves va de moins de 700 heures en Grèce, en Corée et au Mexique à plus de 1 450 heures en Islande et en Norvège. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, les enseignants à ce niveau d'enseignement doivent être en contact avec les élèves 1 005 heures par an, réparties sur 40 semaines ou 190 jours d'enseignement (graphique 3.9).

Les enseignants doivent être en contact avec les élèves entre 4 à 6 heures par jour dans 17 des 25 pays dont les données sont disponibles. Les principales exceptions sont l'Allemagne, la Hongrie et la Norvège, où les enseignants sont en contact avec les élèves plus de 6,5 heures par jour dans l'enseignement préprimaire, et l'Angleterre (Royaume-Uni), la Corée et le Mexique où ils sont en contact avec les élèves moins de 4 heures par jour. Il n'y a pas de règle fixe sur la répartition du temps de présence au cours de l'année parmi les pays de l'OCDE. En Pologne, par exemple, les enseignants de l'enseignement préprimaire doivent enseigner 1 137 heures par an, soit environ 130 heures de plus que la moyenne de l'OCDE. Toutefois, ces heures de présence auprès des élèves sont réparties sur 25 jours supplémentaires d'enseignement par rapport à la moyenne de l'OCDE. Ainsi, les enseignants polonais de l'enseignement préprimaire enseignent environ 5,3 heures par jour, ce qui est identique à la moyenne de l'OCDE (graphique 3.9).

Graphique 3.9. Organisation du temps d'enseignement sur l'année dans l'enseignement préprimaire (2014)



1. Année de référence 2013.

Source : OCDE (2016), *Regards sur l'éducation 2016 - Les indicateurs de l'OCDE*, indicateur D4, http://dx.doi.org/10.1787/eag-2016-fr.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933719065

Dans la plupart des pays, le temps de travail des enseignants est déterminé par la durée d'enseignement statutaire prévue par le règlement du travail. En outre, les enseignants sont tenus légalement de travailler un nombre d'heures déterminé sur une base annuelle. Ce nombre d'heures peut déterminer le temps de présence obligatoire des enseignants dans leur établissement, tant pour des tâches d'enseignement que pour d'autres activités. Ceci correspond au nombre d'heures de travail officiel prévu dans les accords contractuels. En moyenne dans les pays dont les données sont disponibles à la fois sur le temps d'enseignement et le temps de travail total, 83 % du temps de travail des enseignants est consacré à l'enseignement. Ce pourcentage va de moins de 65 % en Colombie, au Chili, en Angleterre (Royaume-Uni) et en Grèce, à plus de 90 % en France, en Hongrie, en Israël et en Turquie.

La part du temps de travail consacrée à l'enseignement augmente avec le nombre d'heures de cours annuel, mais elle varie sensiblement entre les pays. À titre d'exemple, dans la Communauté flamande de Belgique et en Angleterre (Royaume-Uni), les enseignants donnent le même nombre d'heures de cours (729 heures dans la Communauté flamande de Belgique et 722 en Angleterre), mais 80 % du temps de travail est consacré à l'enseignement dans la Communauté flamande de Belgique, contre 57 % en Angleterre (RU) (OCDE, 2016, *Regards sur l'éducation 2016*, indicateur D4).

Taux d'encadrement

Dans l'enseignement préprimaire, on compte en moyenne 14 élèves pour un enseignant dans les pays de l'OCDE. Ce taux varie largement entre les pays disposant de données.

Un taux d'encadrement élevé a un impact sur les conditions de travail du personnel, comme d'autres facteurs tels qu'un nombre d'heures ou une charge de travail raisonnable et le niveau des salaires. Ces facteurs influent sur la satisfaction au travail et la rotation du personnel et contribuent ainsi à la qualité des services d'EAJE (Clarke-Stewart et al., 2002 ; Burchinal et al., 2002 ; Huntsman, 2008). Des taux d'encadrement plus élevés sont souvent considérés comme bénéfiques parce qu'ils permettent au personnel de se concentrer davantage sur les besoins de certains élèves et permettent de réduire le temps perdu en classe à gérer des problèmes de discipline. L'efficacité du personnel dépend également de la taille du groupe. Les petits groupes permettent d'améliorer la qualité de l'enseignement (De Schipper et al., 2007 ; Burchinal et al., 2002 ; Huntsman, 2008).

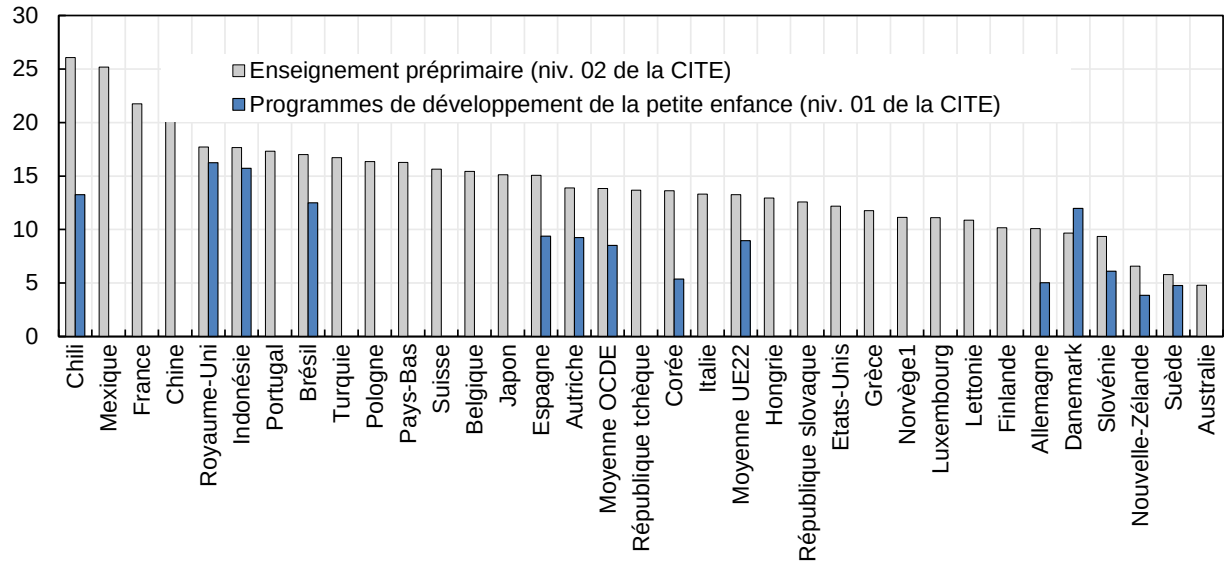
Le taux d'encadrement est une des variables essentielles sur laquelle les décideurs politiques peuvent jouer pour contrôler les dépenses dans le secteur de l'éducation. Il s'agit donc d'un indicateur important des ressources investies dans l'EAJE, et de la qualité de ces services. Dans les pays de l'OCDE, on compte en moyenne 14 élèves par enseignant de l'enseignement préprimaire. Ce nombre varie largement entre les pays disposant de données et va de plus de 20 élèves par enseignant au Chili, en Chine, en France et au Mexique, à moins de 10 élèves par enseignant en Australie, en Islande, en Nouvelle-Zélande, en Slovénie et en Suède.

Toutefois, certains pays recourent beaucoup aux auxiliaires d'éducation dans l'éducation de la petite enfance. Dans 12 pays de l'OCDE (et 3 pays partenaires), le nombre d'élèves par personnel de contact est plus petit que le nombre d'élèves par enseignant. Quelques-uns de ces pays recourent à de nombreux auxiliaires d'éducation. Par conséquent, le nombre d'élèves par personnel de contact est légèrement plus faible que le nombre d'élèves par enseignant (trois élèves ou moins) uniquement au Chili, en Chine, en France, en Norvège (pour l'ensemble du secteur de l'EAJE) et au Royaume-Uni (graphique 3.10).

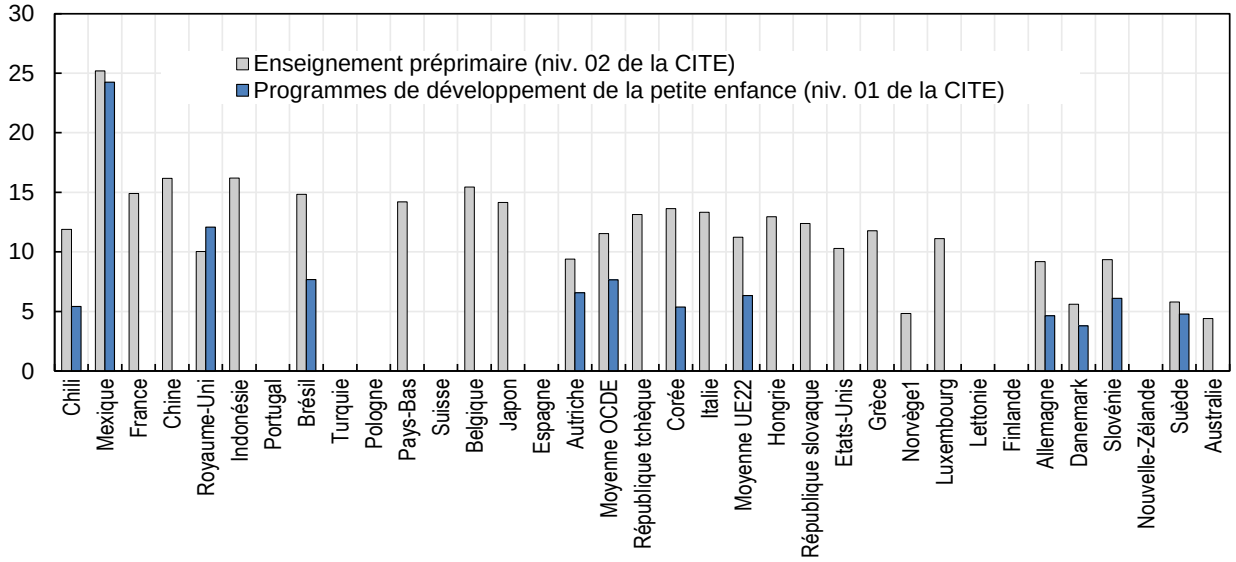
Graphique 3.10. . Taux d'encadrement dans les structures d'éducation de la petite enfance (2014)

Établissements publics et privés, calculs fondés sur des équivalents temps plein

A - Taux d'encadrement dans les structures d'EAJE (niv. 0 de la CITE)



B - Taux d'encadrement dans les structures d'EAJE (niv. 0 de la CITE)



1. Comprend les programmes de développement de la petite enfance (niveau 01 de la CITE).
Remqarques : Les pays sont classés par ordre décroissant du taux d'encadrement dans l'enseignement préprimaire.
Source : OCDE (2016), *Regards sur l'éducation 2016 - Les indicateurs de l'OCDE*, Tableau C2.2, http://dx.doi.org/10.1787/eag-2016-fr.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933719084

La différence est particulièrement marquée au Chili où on compte au moins 10 élèves de moins par personnel de contact que par enseignant. La règlementation du taux d'encadrement exigé en crèche (programme classé dans l'enseignement préprimaire) prévoit qu'il y ait un éducateur de jeunes enfants et un diplômé de la petite enfance pour 35 enfants. En revanche, s'il y a moins de 11 enfants, le diplômé de la petite enfance n'est pas indispensable. De même, en jardin d'enfants (programme également classé dans l'enseignement préprimaire), la règlementation stipule qu'il doit y avoir un éducateur de jeunes enfants et un diplômé de la petite enfance pour 45 élèves. S'il y a moins de 16 élèves, le diplômé de la petite enfance n'est pas nécessaire (Décret chilien n° 315).

On observe également des variations importantes entre les programmes de développement de la petite enfance (niveau 01 de la CITE) et l'enseignement préprimaire (niveau 02 de la CITE), bien qu'une tendance commune se détache. Dans la plupart des pays dont les données sont disponibles pour les deux types de programmes, le nombre d'enfants par personnel de contact (et par enseignant) est plus petit dans les programmes de développement de la petite enfance (niveau 01 de la CITE) que dans l'enseignement préprimaire (niveau 02 de la CITE). En moyenne dans les 12 pays de l'OCDE disposant de données pour les deux programmes, on compte 14 élèves par enseignant de l'enseignement préprimaire alors qu'il n'y a que 9 élèves pour un enseignant dans les programmes de développement de la petite enfance. Lorsque l'on tient compte des autres membres du personnel, on compte 7 enfants ou plus par personnel de contact uniquement en Autriche, au Brésil, au Mexique et au Royaume-Uni.

Références

Assel, M.A., et al. (2007), « An evaluation of curriculum, setting, and mentoring of children enrolled in pre-kindergarten », Reading and Writing, vol. 20, pp. 463-494.

Bråten, B.et al (2014), Gratis kjernetid i barnehager Sluttrapport, Fafo-rapport 2014, vol. 44, Centre de recherche novégien (Fafo), Oslo, www.fafo.no/images/pub/2014/20391.pdf.

Burchinal, M.R., D. Cryer, R.M. Clifford et C. Howes (2002), « Caregiver training and classroom quality in child care centers », Applied Developmental Science, vol. 6, n° 1, pp. 2-11.

Burchinal M.R., E. Peisner-Feinberg, R. Pianta et C. Howes (2002), « Development of academic skills from preschool through second grade: Family and classroom predictors of developmental trajectories », Journal of School Psychology, vol. 40, pp. 415-436.

Clarke-Stewart, K.A., et al. (2002), « Do regulable features of child care homes affect children's development? », Early Childhood Research Quarterly, vol. 17, pp. 52-86.

Darling-Hammond, L. (2000), « Teacher quality and student achievement: A review of state policy evidence », Journal of Education Policy Analysis, vol. 8, n° 1.

De Haan, A. et al. (2013), « Targeted versus mixed preschool and kindergartners: Effects of classroom composition and teacher managed activities on disadvantaged children's emergent academic skills », School Effectiveness and School Improvement, vol. 24, pp. 177-194.

De Schipper, E.J., M.J. Riksen-Walraven et S.A. Geurts (2007), « Multiple determinants of caregiver behavior in child care centers », Early Childhood Research Quarterly, vol. 22, pp. 312-326.

Drange, N. (2016), Gratis kjernetid i barnehage i Oslo - Rapport 1: Oppfølging av barna på tredje trinn, Reports 2016/36, Statistics Norway, www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2016/gratis-kjernetid-i-barnehager-i-oslo.pdf.

Drange, N. (2015), « Gratis barnehagetid – et vellykket forsøk? », Samfunnsspeilet 2/2015, SSB, www.ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/_attachment/232072?_ts=14e1ae312f0.

Drudy, S. (2008), « Gender Balance/Gender Bias: The Teaching Profession and the Impact of Feminisation », Gender and Education, vol. 20, n° 4, pp. 309-323.

Early, D. et al. (2007), « Teachers' Education, Classroom Quality, and Young Children's Academic Skills: Results from Seven Studies of Preschool Programs », Child Development, vol. 78, n° 2, pp. 558-580.

Faour, B. (2010), « Early Childhood in the Arab Countries: Status and Challenges », WCECCE/Ref.7, Early Childhood Care and Education Regional Reports, UNESCO, WCECCE.

Fontaine, N.S. et al. (2006), « Increasing quality in early care and learning environments », *Early Child Development and Care*, vol. 176, n° 2, pp. 157-169, http://dx.doi.org/10.1080/0300443042000302690.

Howes, C., M. Whitebook et D. Phillips (1992), « Teacher characteristics and effective teaching in child care: Findings from the National Child Care Staffing Study », *Child and Youth Care Forum*, vol. 21, n° 6, pp. 399-414, Kluwer Academic Publishers-Human Sciences Press.

Huntsman, L. (2008), *Determinants of quality in child care: A review of the research evidence*, Centre for Parenting and Research, NSW Department of Community Services.

Ingersoll, R.M. (2001), « Teacher turnover and teacher shortages: An organizational analysis », *American Educational Research Journal*, vol. 38, n° 3, pp. 499-534.

Institut de statistique de l'UNESCO (2015), Cartographies de la CITE, http://uis.unesco.org/fr/cartographies-de-la-cite.

Konstantopoulos, S. (2006), « Trends of school effects on student achievement: Evidence from NLS:72, HSB:82, and NELS:92 », *Teacher College Record*, vol. 108, n° 12, pp. 2550-2581.

Litjens, I. et M. Taguma (2010), « Literature overview for the 7th meeting of the OECD Network on Early Childhood Education and Care », OCDE, Paris.

Mahon, R. (2011), « Child Care Policy: A Comparative Perspective », Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants, Centre d'excellence pour le développement des jeunes enfants et Réseau stratégique de connaissances sur le développement des jeunes enfants, Montréal, www.child-encyclopedia.com/pages/PDF/MahonANGxp2.pdf.

Manlove, E.E. et J.R. Guzell (1997), « Intention to leave, anticipated reasons for leaving, and 12 Month turnover of child care centre staff », *Early Childhood Research Quarterly*, vol. 12, n° 2, pp. 145-167.

Manning, M., S. Garvis, C. Fleming et G.T. Wong (2017), *The relationship between teacher qualification and the quality of the early childhood care and learning environment*, Campbell Systematic Reviews.

Montie, J.E., Z. Xiang et L.J. Schweinhart (2006), « Preschool experience in 10 countries: Cognitive and language performance at age 7 », *Early Childhood Research Quarterly*, vol. 21, n° 3, pp. 313-331.

Moon, J. et J. Burbank (2004), « The early childhood education and wage ladder; a model for improving quality in early learning and care programs », *Policy Brief, Economic opportunity Institute*, Seattle WA.

Murnane, R.J. et R.J. Olsen (1990), « The effects of salaries and opportunity costs on length of stay in teaching: Evidence from North Carolina », *Journal of Human Resources*, pp. 106-124.

NICHD (2002), « Child Care Structure> Process>Outcome: Direct and indirect effects of caregiving quality on young children's development », *Psychological Science*, vol. 13, pp. 199-206.

OCDE (2017a), Statistiques et bases de données sur l'éducation, http://www.oecd.org/fr/education/base-de-donnees.htm.

OCDE (2017b), Base de données de l'OCDE sur la famille, OCDE, Paris, http://www.oecd.org/fr/els/famille/basededonnees.htm.

OCDE (2016), *Regards sur l'éducation 2016 - Les indicateurs de l'OCDE*, Éditions OCDE, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/eag-2016-fr.

OCDE (2015a), *Regards sur l'éducation 2015 - Les indicateurs de l'OCDE*, Éditions OCDE, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/eag-2016-fr.

OCDE (2015b), *Perspectives des politiques de l'éducation 2015 - Les réformes en marche*, Éditions OCDE, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/9789264227330-fr.

OCDE (2015c), *Petite enfance, grands défis IV - Le suivi de la qualité dans les services d'éducation et d'accueil des jeunes enfants*, Éditions OCDE, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/9789264246171-fr.

OCDE (2014a), *Regards sur l'éducation 2014 - Les indicateurs de l'OCDE*, Éditions OCDE, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/eag-2014-fr.

OCDE (2014b), *Résultats de TALIS 2013 - Une perspective internationale sur l'enseignement et l'apprentissage*, Éditions OCDE, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/9789264214293-fr.

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

OCDE (2009), *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS*, Éditions OCDE, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/9789264068780-en.

OCDE (2005), *Le rôle crucial des enseignants - Attirer, former et retenir des enseignants de qualité*, Politiques d'éducation et de formation, Éditions OCDE, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/9789264018051-fr.

Phillipsen, L.C., M.R. Burchinal, C. Howes et D. Cryer (1997), « The prediction of process quality from structural features of child care », *Early Childhood Research Quarterly*, vol. 12, pp. 281-303.

Rivkin, S., E. Hanushek et J. Kain (2005), « Teachers, schools, and academic achievement », *Econometrica*, vol. 73, n° 2, pp. 417-458.

Rockoff, J.E. (2004), « The impact of individual teachers on students' achievement: Evidence from panel data », *American Economic Review*, vol. 94, n° 2, pp. 247-252.

Sammons, P. (2010) « The EPPE Research Design: an educational effectiveness focus », in Sylva, K. et al. (dir. pub.), *Early Childhood Matters: Evidence from the Effective Pre-school and Primary Education project*, Routledge, Londres/New York.

Scheerens, J. (1993), « Basic school effectiveness research: Items for a research agenda », *School Effectiveness and School Improvement*, vol. 4, n° 1, pp. 17-36.

Scheerens, J., C.J.A.J. Vermeulen et W.J. Pelgrum (1989), « Generalizability of instructional and school effectiveness indicators across nations », *International Journal of Educational Research*, vol. 13, n° 7, pp. 789-799.

Willms, J.D. (2000), « Monitoring school performance for standards-based reform », *Evaluation and Research in Education*, vol. 14, pp. 237-253.

Tableaux du chapitre 3

Disponibles en anglais et uniquement en ligne: http://dx.doi.org/10.1787/9789264276116-en.

WEB Tableau 3.1. Dépenses dans des structures structure d'éducation et d'accueil des jeunes enfants (2013).

WEB Tableau 3.2. Salaire statutaire annuel des enseignants de l'enseignement préprimaire (2014).

WEB Tableau 3.3. Organisation du temps d'enseignement sur l'année dans l'enseignement préprimaire (2014)

WEB Tableau 3.4. Taux d'encadrement dans les structures d'éducation de la petite enfance (2014).

Chapter 4. Résultats des politiques d'éducation et d'accueil des jeunes enfants : accès, amplitude horaire et cadres pédagogiques

La part du nombre d'enfants âgés de moins de 3 ans inscrits dans des structures d'éducation et d'accueil des jeunes enfants (EAJE) est en augmentation dans la grande majorité des pays. De plus, considérée sous l'angle du marché du travail, la notion de services pour les enfants de moins de 3 ans s'élargit et englobe des objectifs de qualité, en particulier dans les systèmes intégrés. L'augmentation de l'accès à l'EAJE ne se limite pas aux enfants de moins de 3 ans, l'enseignement préprimaire commence maintenant pour une majorité d'enfants bien avant l'âge de 5 ans. Toutefois, l'accès universel aux services d'EAJE n'est pas une garantie de qualité et des inégalités sont encore présentes dans de nombreux pays. Ainsi, les cadres pédagogiques peuvent jouer un rôle majeur dans la qualité des services d'EAJE. Ce chapitre comprend des indicateurs résultant des moyens consentis, comme les taux d'inscription par âge et par type d'établissement, l'amplitude horaire, la durée de l'enseignement préprimaire ou le contenu des cadres pédagogiques.

Les données statistiques concernant Israël sont fournies par et sous la responsabilité des autorités israéliennes compétentes. L'utilisation de ces données par l'OCDE est sans préjudice du statut des hauteurs du Golan, de Jérusalem-Est et des colonies de peuplement israéliennes en Cisjordanie aux termes du droit international.

Principaux messages

Accès aux services d'EAJE pour les jeunes enfants

Les comparaisons internationales révèlent des tendances fortes :

- Considérée sous l'angle du marché du travail, la notion de services pour les enfants de moins de 3 ans s'élargit et englobe des objectifs de qualité, en particulier dans les systèmes intégrés.
- La part d'enfants de moins de 3 ans inscrits dans des structures d'accueil formelles (niveau 0 de la CITE et autres services d'EAJE agréés en-dehors de la CITE 2011) est en hausse dans la plupart des pays. En moyenne dans les pays de l'OCDE, les taux d'inscription des enfants de moins de 3 ans ont augmenté de plus de huit points de pourcentage entre 2005 et 2014, passant de 26 à 34 %.
- Toutefois, cette proportion cache d'importantes disparités entre les pays. Les taux d'inscription dans les structures d'accueil formelles vont de moins de 10 % au Mexique, en République slovaque et en République tchèque, à plus de 45 % dans les pays nordiques, à l'exception de la Finlande, dans les pays du Benelux (Belgique, Pays-Bas, Luxembourg), en France et au Portugal.
- La tendance à la hausse de l'offre dans de nombreux pays européens s'explique également par l'élan supplémentaire insufflé par la réalisation des objectifs de 2010 fixés par l'Union européenne en 2002 lors de son conseil à Barcelone.
- Les pays proposent souvent un ensemble de services à temps partiel (moins de 30 heures par semaine) et à temps plein (30 heures ou plus), mais cela varie fortement selon les pays et selon les établissements d'un même pays. En moyenne, en 2014, les enfants fréquentaient les services d'EAJE pendant 30 heures par semaine, soit à temps plein.
- La fréquentation à temps partiel pour les enfants de moins de 3 ans est largement répandue dans certains pays tels que l'Autriche, l'Espagne, l'Irlande, la Nouvelle-Zélande, les Pays-Bas, le Royaume-Uni et la Suisse.
- Lorsque l'on analyse le taux d'inscription et le nombre d'heures moyen de présence au cours d'une semaine ordinaire, différentes tendances apparaissent qui traduisent les choix politiques des pays. Par exemple, dans certains pays tels que l'Estonie, la Finlande, la Grèce, la Hongrie, la Lettonie et la Pologne, les structures d'EAJE permettent de longues heures de présence par semaine à une petite proportion d'enfants de moins de 3 ans. On observe la tendance inverse aux Pays-Bas et en Nouvelle-Zélande où moins d'heures par semaine sont proposées à un nombre d'enfants âgés de moins de 3 ans supérieur à la moyenne.
- La proportion de jeunes enfants inscrits dans des structures de développement éducatif de la petite enfance privées (niveau 01 de la CITE) est largement plus élevée que dans l'enseignement préprimaire (niveau 02 de la CITE) pour 15 des 17 pays disposant de données dans les deux domaines. En moyenne, 58 % des enfants qui suivent des programmes de développement de la petite enfance (niveau 01 de la CITE) sont inscrits dans des établissements privés. Ce pourcentage dépasse les 50 % dans près de deux tiers des pays. Le poids financier

Accès aux services d'EAJE pour les enfants plus âgés

Les comparaisons internationales révèlent des tendances fortes :

- Les taux d'inscription dans l'enseignement préprimaire à l'âge de 3 ans ont augmenté au cours de la dernière décennie dans la plupart des pays de l'OCDE et l'enseignement préprimaire commence maintenant pour la plupart des enfants bien avant l'âge de 5 ans.
- L'inscription des enfants de 3 ans dans l'enseignement préprimaire a augmenté de plus de huit points de pourcentage en moyenne dans les pays de l'OCDE, entre 2005 et 2014, passant de 62 % en 2005 à 70 % en 2014. De la même manière, les taux d'inscription pour les enfants de 4 ans sont passés de 73 % en 2005 à 85 % en 2014.
- De nombreux pays ont récemment augmenté le nombre d'heures d'accès gratuit aux services d'EAJE, ou sont passés de structures d'accueil à temps partiel à des structures d'accueil à temps plein afin d'élargir l'accueil des enfants aux programmes d'EAJE, en particulier des enfants issus de milieux défavorisés. Ces initiatives sont souvent associées à d'autres réformes dont l'objectif est d'améliorer la qualité des structures d'EAJE et d'harmoniser ces structures avec celles de l'école primaire puisque les enfants passent souvent plus de temps à l'école primaire que dans les structures d'EAJE.

Les cadres pédagogiques peuvent jouer un rôle majeur dans la qualité des services d'EAJE

Les études indiquent ce qui suit :

- D'après de récentes publications, les meilleures interactions entre le personnel et les enfants sont associées aux programmes pédagogiques équilibrés qui mettent équitablement l'accent sur les activités de jeu, d'autoréglementation et préscolaires. Malheureusement, des études à grande échelle sur l'EAJE révèlent un manque d'adultes doués des compétences nécessaires pour assurer un apprentissage optimal et un soutien émotionnel, indispensables à la croissance intellectuelle des jeunes enfants, en particulier dans le domaine des sciences, des mathématiques et du calcul.

Les comparaisons internationales révèlent des tendances fortes :

- L'accès aux services d'EAJE n'est pas une garantie de qualité. Les cadres pédagogiques peuvent jouer un rôle majeur dans la qualité des services d'EAJE. Par conséquent, dans de nombreux pays, les cadres pédagogiques applicables dans l'enseignement préprimaire ont récemment été étendus en vue d'améliorer la qualité de l'EAJE et de permettre de meilleures transitions entre l'enseignement préprimaire et l'enseignement primaire.
- En 2015, comme en 2011, la plupart des 24 pays et territoires de l'OCDE disposant de données pour ces deux années de référence accordaient encore beaucoup d'importance aux compétences à l'écrit, en calcul, en éducation physique et en sciences dans la conception de leur programme pédagogique pour l'enseignement préprimaire. En 2015, du temps de jeu a été introduit dans certains autres contenus afin de stimuler l'apprentissage dans ces domaines par le jeu.

- Un nombre beaucoup plus important de pays interrogés ont déclaré avoir ajouté à leur programme d'enseignement préprimaire des matières nouvelles entre 2011 et 2015, comme les compétences en TIC, les langues étrangères, l'éthique et l'éducation civique, l'étude des religions, ou encore la santé et le bien-être, afin de répondre à l'évolution des attentes de la société actuelle. La hausse entre 2011 et 2015 est particulièrement édifiante pour les compétences en TIC, matière citée par près de 40 % des pays interrogés dans la liste des domaines contenus dans leur cadre pédagogique en 2015.
- Le contenu des programmes fait encore l'objet d'importants débats au sein des pays de l'OCDE. Certains d'entre eux ont mis en œuvre des réformes profondes de leurs programmes, y compris de ceux de l'EAJE. Par exemple, la Corée et la Finlande ont introduit un programme afin de renforcer la qualité de leurs services alors que le Danemark s'interroge sur la manière d'améliorer la qualité des services d'EAJE grâce à un programme d'enseignement renforcé. Ailleurs, comme en Norvège et en Nouvelle-Zélande, de nouveaux cadres pédagogiques seront instaurés pour l'EAJE en 2017.

Nombre d'années d'EAJE et résultats scolaires à 15 ans, par profil socio-économique de l'établissement

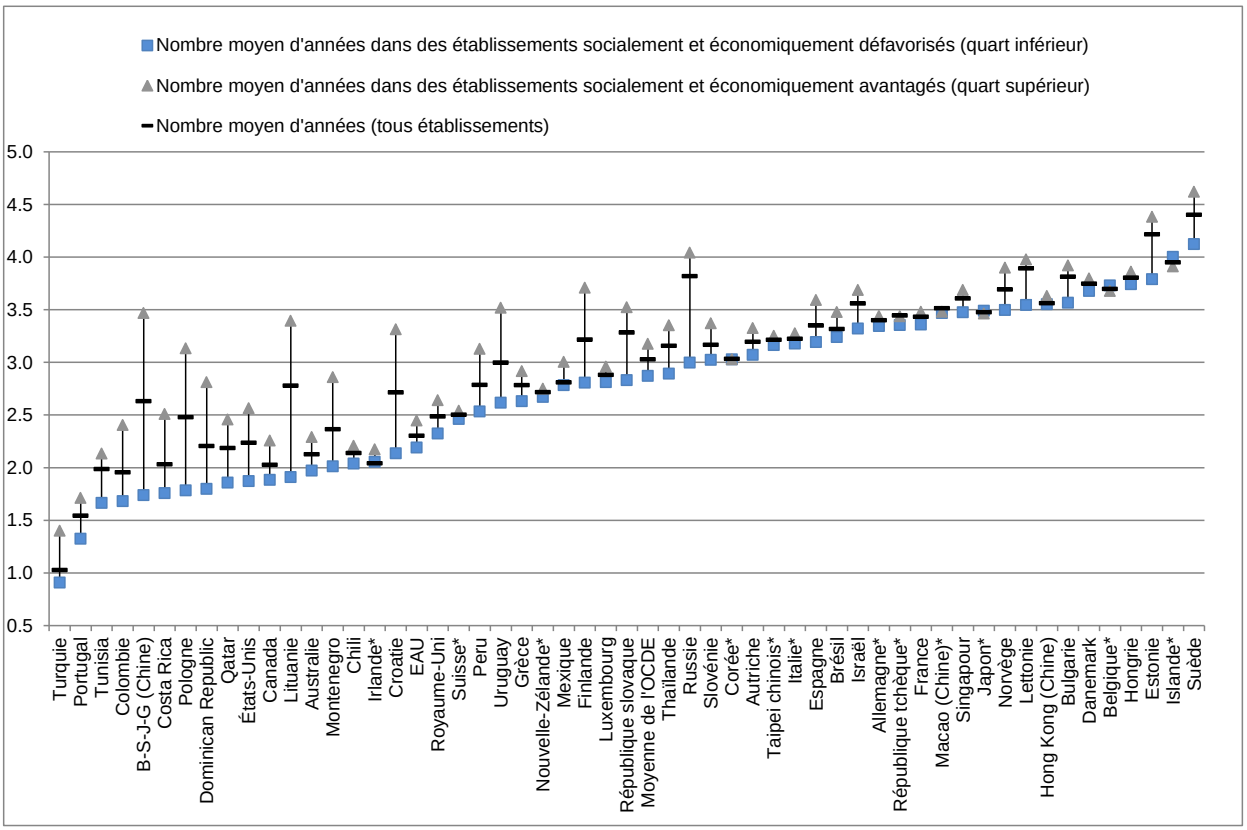
Dans les pays de l'OCDE, les élèves de 15 ans ont suivi, en moyenne, trois années d'enseignement préscolaire (niveau 0 de la CITE). Cette durée moyenne de fréquentation d'un établissement d'éducation et d'accueil des jeunes enfants (EAJE) masque cependant de fortes variations d'un pays à l'autre et à l'intérieur des pays.

La préscolarisation et le temps que les élèves passent dans des structures d'EAJE constituent un aspect important des ressources investies dans l'éducation. Un grand nombre des inégalités observées dans les systèmes scolaires sont déjà présentes lorsque les enfants entament leur scolarité formelle ; elles persistent, voire se creusent, d'un cycle à l'autre (Berlinski, Galiani et Gertler, 2009 ; Entwisle, Alexander et Olson, 1997 ; Mistry et al., 2010). Parce que les études indiquent que les inégalités ont tendance à se creuser lorsque les enfants ne sont pas scolarisés (Downey, Von Hippel et Broh, 2004), l'entrée à un plus jeune âge dans une structure formelle d'accueil de la petite enfance (niveau 0 de la CITE) et d'autres services d'EAJE agréés pourrait réduire les inégalités dans l'éducation. Il n'en sera ainsi qu'à condition que les enfants de milieux défavorisés jouissent des mêmes chances de préscolarisation que les autres. Les possibilités d'apprentissage devront être de qualité sur l'ensemble du cycle préprimaire et relativement homogènes entre les structures d'EAJE.

Les données du Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA) 2015 reposent sur les déclarations de jeunes de 15 ans faites rétrospectivement (par exemple des étudiants participant au PISA qui ont fréquenté des services d'EAJE il y a 10 à 15 ans, entre 2000 et 2005). Le questionnaire PISA 2015 constatait que, dans les pays de l'OCDE, les élèves de 15 ans avaient en moyenne suivi trois années d'enseignement préscolaire (niveau 0 de la CITE), mais qu'environ 8 % des élèves de 15 ans déclaraient ne pas avoir été préscolarisés ou l'avoir été pendant moins d'un an. En revanche, 53 % des élèves de 15 ans déclaraient avoir fréquenté un établissement préscolaire (niveau 0 de la CITE) quand ils étaient plus jeunes, pendant au moins trois années. Alors que la plupart des élèves de 15 ans, tous systèmes d'éducation confondus, indiquaient en 2015 qu'ils avaient fréquenté un établissement d'enseignement préprimaire, en Chine (Beijing, Shanghai, Jiangsu, et Guangdong), en Croatie, aux États-Unis, en Lituanie et au

Monténégro, plus de 17 % des élèves – et plus de la moitié en Turquie – déclaraient n'avoir jamais été préscolarisés (chapitre 5). Au cours des dix dernières années, plusieurs de ces pays se sont attachés à améliorer l'accès par le biais de politiques publiques (voir la fin du chapitre 4), laissant augurer une diminution de ces fortes proportions dans la prochaine enquête PISA (OCDE, 2016a).

Graphique 4.1. Nombre d'années passées par les élèves de 15 ans en structure d'enseignement préprimaire (niveau 0 de la CITE) par profil socio-économique de l'établissement (PISA 2015)



Notes : Les pays où la différence entre le quartile supérieur et le quartile inférieur n'est pas significative sont indiqués par un astérisque (*).
Les pays sont classés dans l'ordre décroissant du nombre d'années en structure préscolaire (niveau 0 de la CITE) parmi les élèves de 15 ans inscrits à 15 ans dans des établissements socialement et économiquement défavorisés.
Source : OCDE (2016a), Résultats du PISA 2015 (Volume II): Politiques et pratiques pour des établissements performants, Éditions OCDE, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/9789264267558-fr.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933719103

Les inégalités d'accès à l'éducation préscolaire (niveau 0 de la CITE) persistent dans quelques pays. En moyenne, les élèves inscrits à l'âge de 15 ans dans des établissements socialement et économiquement avantagés avaient reçu environ quatre mois d'enseignement préscolaire de plus que les élèves du même âge inscrits dans des établissements défavorisés.

Selon les données du PISA 2015, dans les pays de l'OCDE, les élèves inscrits à 15 ans dans des établissements socialement et économiquement avantagés avaient passé quatre

mois de plus dans une structure préscolaire (niveau 0 de la CITE) que les élèves du même âge inscrits à 15 ans dans des établissements défavorisés. Cette différence de durée de fréquentation est particulièrement marquée et dépasse un an en Chine (Beijing, Shanghai, Jiangsu et Guangdong), en Croatie, en Lituanie et en Russie. Dans aucun pays ni aucune économie, les élèves inscrits dans des établissements défavorisés à l'âge de 15 ans n'avaient été préscolarisés nettement plus longtemps que ceux inscrits dans des établissements avantagés. Cependant, les taux de préscolarisation des élèves inscrits à 15 ans dans des établissements défavorisés et des élèves d'établissements avantagés sont comparables en Allemagne, en Belgique, en Corée, à Hong Kong (Chine), en Islande, en Italie, au Japon, à Macao (Chine), en Nouvelle-Zélande, en République tchèque, en Suisse et au Taipei chinois (graphique 4.1 et tableau 4.1 en ligne seulement).

Des inégalités similaires se dégagent des comparaisons entre les écoles rurales et urbaines, les écoles publiques et privées, ou encore les milieux socio-économiques des élèves. Ainsi, dans les pays de l'OCDE, les élèves de 15 ans qui fréquentaient des établissements urbains avaient été préscolarisés deux mois de plus que les élèves des écoles rurales ; les élèves de 15 ans inscrits dans des écoles privées avaient eux aussi été préscolarisés (niveau 0 de la CITE) deux mois de plus que les élèves du même âge inscrits dans des écoles privées (OCDE, 2016a : PISA 2015, volume 2). En outre, comme l'indique le graphique 5.7, 72 % en moyenne des élèves défavorisés, par rapport à 82 % des élèves avantagés, à l'âge de 15 ans, avaient été préscolarisés pendant au moins deux ans (tableau 4.1 en ligne seulement).

Accès aux services d'éducation et d'accueil des jeunes enfants et amplitude horaire

En moyenne, environ un tiers des enfants de moins de 3 ans fréquentent des structures d'accueil formelles (niveau 0 de la CITE et autres services d'EAJE agréés). Cette proportion masque cependant des variations importantes entre les pays.

L'accès aux services d'EAJE à un jeune âge peut jouer un rôle important dans le développement des enfants. Alors que les tendances d'inscription en primaire et en premier cycle de l'enseignement secondaire sont comparables dans tous les pays de l'OCDE, la fréquentation des structures d'EAJE varie considérablement parmi ces pays et d'autres nations du G20 : niveau global de participation aux programmes, nombre d'heures par semaine normale d'EAJE, âge d'entrée des enfants, financement, longueur des programmes, types de structures proposant des services d'EAJE.

Des différences existent en outre dans la définition de la ligne de démarcation entre l'éducation et l'accueil des jeunes enfants. Globalement, les structures d'EAJE peuvent être classées en deux catégories : celles qui remplissent les critères de classification de la CITE 2011 (propriétés éducatives ou pédagogiques intentionnelles adéquates, délivrées par un personnel qualifié, qui ont lieu dans un cadre institutionnalisé et ont une amplitude horaire ou une durée minimale de deux heures par jour, une durée d'au moins 100 jours par an, et qui s'adressent aux enfants jusqu'à l'âge de leur entrée au niveau 1 de la CITE), et les autres modes d'EAJE qui accueillent et instruisent les enfants qui n'ont pas encore atteint l'âge de la scolarité obligatoire (OCDE/Eurostat/Institut de statistique de l'UNESCO, 2015 : Guide opérationnel CITE 2011 et tableau 2.1). Toutefois, compte tenu du caractère récent de l'introduction de la classification de la CITE 2011 dans les statistiques internationales sur l'éducation (2015), la décision de classer certains programmes d'EAJE dans la catégorie 01 de la CITE est encore sujette à discussion. Tel est le cas notamment dans les pays où les jeunes enfants ont tendance à être sous

l'autorité des services sociaux et sanitaires. La définition de l'accueil formel des enfants de moins de 3 ans employée dans cet indicateur est plus large que celle de la CITE 2011.

La notion d'accueil formel des jeunes enfants englobe tous les programmes préscolaires couverts par la classification de la CITE 2011, ainsi que tous les modes de garderie uniquement, ou de garderie et d'enseignement destinés aux enfants qui n'ont pas encore atteint l'âge de la scolarité obligatoire, quels que soient la structure, le financement, les heures d'ouverture ou le contenu des programmes (voir la classification complète au tableau 2.1). Ainsi, les structures considérées comme faisant partie intégrante des services d'EAJE d'un pays (par exemple, les établissements agréés), mais qui n'entrent pas dans la classification de la CITE relèvent de la terminologie de l'EAJE. Le graphique 4.2 et tous les indicateurs montrant les taux d'inscription des moins de 3 ans explicitent la distinction entre ces deux catégories. Les services d'accueil informels (généralement l'accueil non réglementé organisé par les parents des enfants, soit au domicile de l'enfant soit ailleurs, assuré par des parents, des amis, des voisins, des baby-sitters ou des gardes d'enfants) ne relèvent pas de cette nomenclature.

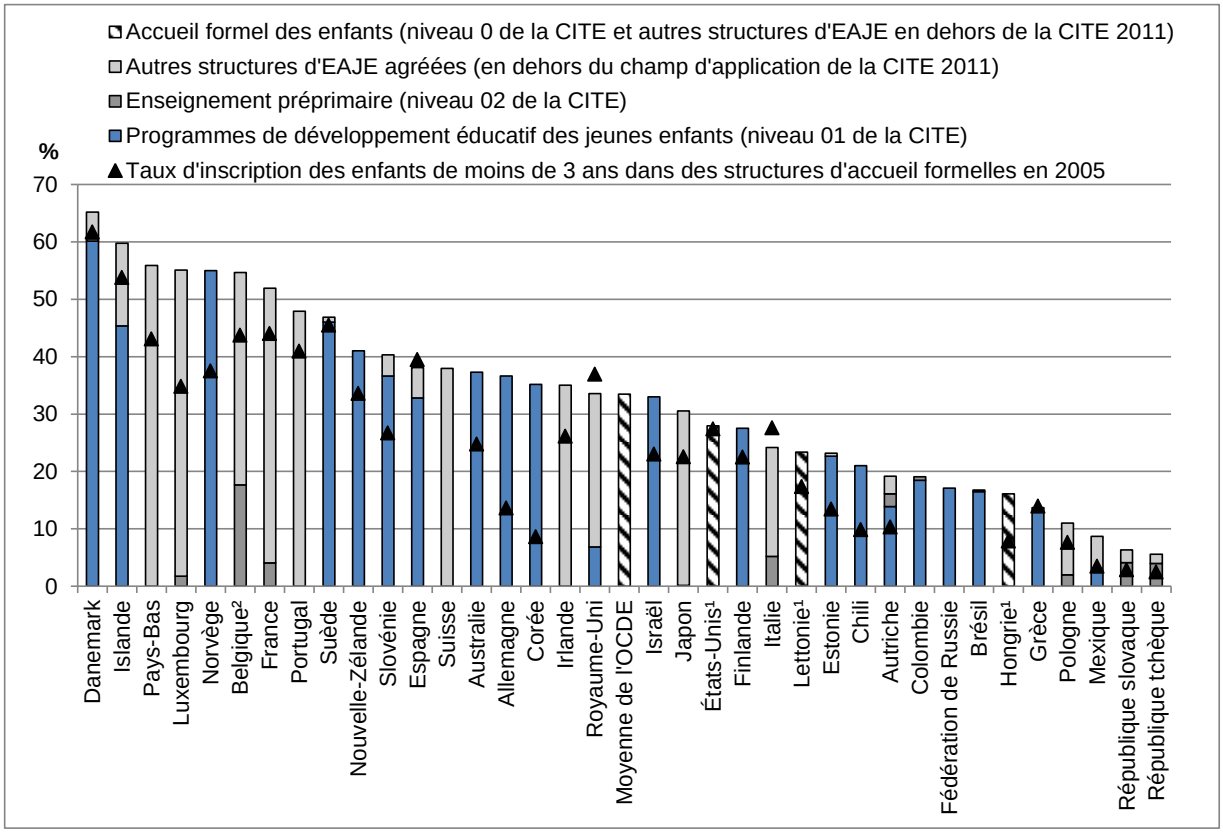
Le graphique 4.2 indique que, en moyenne dans les pays de l'OCDE, environ un tiers des enfants de moins de 3 ans sont inscrits dans une structure d'accueil formelle (niveau 0 de la CITE et autres structures d'EAJE agréées en dehors de la CITE 2011). Les taux d'inscription varient considérablement entre les pays, allant de moins de 10 % au Mexique, en République slovaque et en République tchèque, à plus de 50 % dans tous les pays nordiques, à l'exception de la Suède, dans les pays du Benelux membres de l'OCDE (Belgique, Pays-Bas, Luxembourg), et en France (voir le graphique 4.2). En dehors de l'Europe, la Nouvelle-Zélande (à 40 %) enregistre le plus fort taux d'inscription dans des structures d'accueil formelles parmi les enfants de moins de 3 ans (graphique 4.2 et tableau 4.2 en ligne seulement). Dans un petit nombre de pays de l'OCDE (Belgique, France, Italie, Luxembourg, Portugal), quelques enfants de 2 ans sont déjà inscrits en préprimaire (niveau 02 de la CITE). Dans tous les autres pays, les enfants de 2 ans sont inscrits dans des programmes de développement de la petite enfance (niveau 01 de la CITE) ou dans d'autres structures agréées en dehors de la CITE 2011. Cependant, dans les systèmes intégrés, les enfants qui fréquentent les mêmes établissements, voire les mêmes groupes au sein d'une structure d'EAJE, sont classés différemment, mais sont exposés aux mêmes programmes ou chances d'apprentissage que ceux inscrits en préprimaire à l'âge de 2 ans (graphique 4.2 et tableau 2.1).

Les structures d'EAJE qui accueillent des enfants de moins de 3 ans dans les pays de l'OCDE peuvent aussi être organisées différemment. Dans certains pays, comme l'Allemagne, l'Australie, l'Estonie, la Finlande, la Norvège, la Nouvelle-Zélande, la Slovénie et la Suède, les structures d'EAJE qui accueillent le plus d'enfants de moins et de plus de 3 ans sont gérées sous la tutelle d'un ministère, ou suivent des programmes intégrés. Dans tous ces pays à structures intégrées, à l'exception de l'Allemagne, le ministère de l'Éducation est chargé de tout le groupe d'âge concerné par l'EAJE au niveau national.

Dans d'autres pays, comme la Belgique, la France, Israël, l'Italie, le Luxembourg, les Pays-Bas, le Portugal et la Suisse, les structures d'EAJE qui accueillent des enfants de moins de 3 ans sont officiellement agréées, mais suivent un modèle différent de celui des établissements destinés aux enfants plus âgés (modèle consécutif). Ils ne remplissent pas forcément tous les critères de la CITE et sont souvent sous la tutelle du ministère des Affaires sociales, tandis que les structures proposant des services d'EAJE pour les enfants plus âgés sont la responsabilité du ministère de l'Éducation. Dans ces pays, il n'est pas

rare que des normes différentes s'appliquent selon les structures d'EAJE ou les groupes d'âge des enfants. À l'inverse, dans le premier groupe de pays, les mêmes normes sont à respecter par toutes les structures d'EAJE.

Graphique 4.2. Taux d'inscription des enfants de moins de 3 ans dans des structures d'accueil formelles (niveau 0 de la CITE et autres services d'EAJE agréés en-dehors de la CITE 2011), 2005 et 2014



1 Les données ne peuvent pas être divisées entre le niveau 01 de la CITE, le niveau 02 et les autres services d'EAJE agréés.
2 Les données pour la communauté flamande concernant le niveau 01 de la CITE n'étaient pas disponibles en 2014.
Note : Les pays sont classés dans l'ordre décroissant des taux d'inscription des enfants de moins de 3 ans dans une structure d'accueil formelle.
Source : OCDE (2017a), *Statistiques et bases de données sur l'éducation*, http://www.oecd.org/fr/education/base-de-donnees.htm ; OCDE (2017b), *Base de données de l'OCDE sur la famille*, http://www.oecd.org/fr/els/famille/basededonnees.htm et Tableau 4.2.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933719122

Enfin, certains pays, comme l'Autriche, le Danemark, l'Islande et le Royaume-Uni, proposent les deux systèmes ; les familles peuvent choisir entre le modèle intégré et le modèle consécutif. Dans tous ces pays, cependant, la majorité des enfants de moins de 3 ans sont inscrits dans des structures intégrées (graphique 4.1 et tableau 2.1).

La part des enfants de moins de 3 ans inscrits dans une structure d'EAJE est en augmentation dans la grande majorité des pays.

Dans les pays de l'OCDE, la part des enfants inscrits dans des services d'EAJE est en augmentation, en particulier pour les enfants de moins de 3 ans. En moyenne, les taux d'inscription des enfants de moins de 3 ans ont augmenté de plus de huit points de pourcentage entre 2005 et 2014, passant de 26 % à 34 %. Cette augmentation est particulièrement prononcée en Allemagne, en Corée et au Luxembourg, où elle dépasse 20 points de pourcentage (graphique 4.2). En Allemagne, elle traduit les mesures prises par le pays ces dernières années pour aider les parents à concilier vie de famille et vie professionnelle, dans le but d'augmenter le taux de fécondité et de compenser le vieillissement démographique.

Une augmentation sensible du taux d'inscription des enfants de moins de 3 ans est également enregistrée en Australie, en Belgique, en Estonie, en Israël, en Norvège, aux Pays-Bas et en Slovénie. Dans ces pays, l'augmentation du taux de fréquentation varie de 9 à 18 points de pourcentage. À l'autre extrême, l'Espagne, la Grèce, l'Italie et le Royaume-Uni constatent une légère diminution du taux d'inscription entre 2005 et 2014 (graphique 4.2 et tableau 4.2 en ligne seulement). Parmi ces pays, l'Espagne a récemment mis en œuvre son plan Educa3 dans l'objectif d'augmenter le nombre de places dans les structures d'EAJE pour les enfants de 0 à 3 ans et de renforcer la qualité des supports et des personnels de l'EAJE (voir la section « Initiatives récentes pour améliorer l'accès aux services d'EAJE et leur qualité »).

Cette évolution globale sur les dix dernières années est en partie favorisée par l'extension du droit légal à une place dans une structure d'EAJE observée dans plusieurs pays de l'OCDE, ainsi qu'aux initiatives en faveur de la gratuité, au moins pour certains groupes d'âge et de population. Par exemple, la Belgique (communauté flamande) a récemment priorisé son objectif d'augmenter la fréquentation des garderies par tous les enfants, y compris les groupes cibles. Il s'agit, pour cela, de réduire le coût des places pour les parents en multipliant le nombre de celles dont le tarif est déterminé selon les ressources. Parmi les autres exemples dans les pays de l'OCDE, l'Estonie a récemment adopté un amendement à la Loi sur l'enseignement préscolaire de 2000 (2010) (qui concerne les enfants de 1,5 à 7 ans), obligeant les autorités locales à fournir des services de garde des enfants lorsqu'il manque de places dans les crèches municipales. Un droit légal à une place dans une structure d'EAJE pour chaque enfant de plus d'un an est entré en vigueur en 2009 en Norvège, et en 2013 en Allemagne. L'Irlande a mis en œuvre le Programme national d'investissement dans l'accueil de la petite enfance (National Childcare Investment Programme) entre 2006 et 2010. L'objectif : créer 50 000 nouvelles places et aider les parents à accéder à des services de garde des enfants qui soient abordables et de bonne qualité (voir la section « Initiatives récentes pour améliorer l'accès aux services d'EAJE et leur qualité »).

Cet effort d'amélioration des services dans de nombreux pays européens a également été encouragé par les objectifs pour 2010 fixés par l'Union européenne (UE) à sa réunion de Barcelone en 2002, qui invitaient les pays membres à fournir des places subventionnées à temps plein à un tiers des enfants de moins de 3 ans. En 2014, environ 14 pays de l'UE et de l'Espace économique européen (EEE) – Allemagne, Belgique, Danemark, Espagne, France, Irlande, Islande, Luxembourg, Norvège, Pays-Bas, Portugal, Royaume-Uni, Slovénie, Suède – avaient atteint les objectifs de Barcelone pour les enfants de moins de 3 ans, bien qu'à des niveaux de qualité et des amplitudes horaires différents (graphique 4.2).

L'analyse des taux d'inscription des enfants de moins de 3 ans dans des structures d'accueil formelles et de l'amplitude horaire dans une semaine ordinaire révèle des tendances différentes, qui traduisent les choix politiques des pays.

Le taux d'inscription par âge permet d'estimer la durée de fréquentation des services d'EAJE pendant l'enfance (en années), mais ne donne aucune indication de l'amplitude horaire (par exemple, quelques heures par jour ou à temps plein). L'amplitude horaire varie considérablement d'un pays à l'autre et à l'intérieur des pays. Certains proposent à la fois des services à temps partiel (moins de 30 heures par semaine) et à temps plein (30 heures ou plus par semaine), qui varient selon les pays et selon les structures d'un même pays.

Les études sur le développement de l'enfant à propos qui se penchent sur les bénéfices des programmes à temps plein par rapport aux programmes à temps partiel sont moins probantes que celles qui portent sur les avantages liés au nombre d'années de préscolarisation. Toutefois, dans l'optique du marché du travail, la disponibilité de services d'EAJE à temps plein est essentielle pour que les jeunes parents, en particulier les mères, puissent travailler à temps plein ou presque, et augmenter leurs revenus (OCDE, 2012 et OCDE, 2015b). En moyenne, en 2014, les enfants ont fréquenté des services d'EAJE pendant 30 heures par semaine, soit l'équivalent des 30 heures correspondant au temps plein. Le graphique 4.3 indique que la fréquentation à temps partiel pour les enfants de moins de 3 ans est largement répandue dans certains pays tels que l'Autriche, l'Espagne, l'Irlande, la Nouvelle-Zélande, les Pays-Bas, le Royaume-Uni et la Suisse. Cependant, dans les autres pays disposant de donnée, les enfants de moins de 3 ans ont fréquenté des services d'EAJE pendant 30 heures par semaine ou plus, en moyenne (graphique 4.3 et OCDE, 2017b).

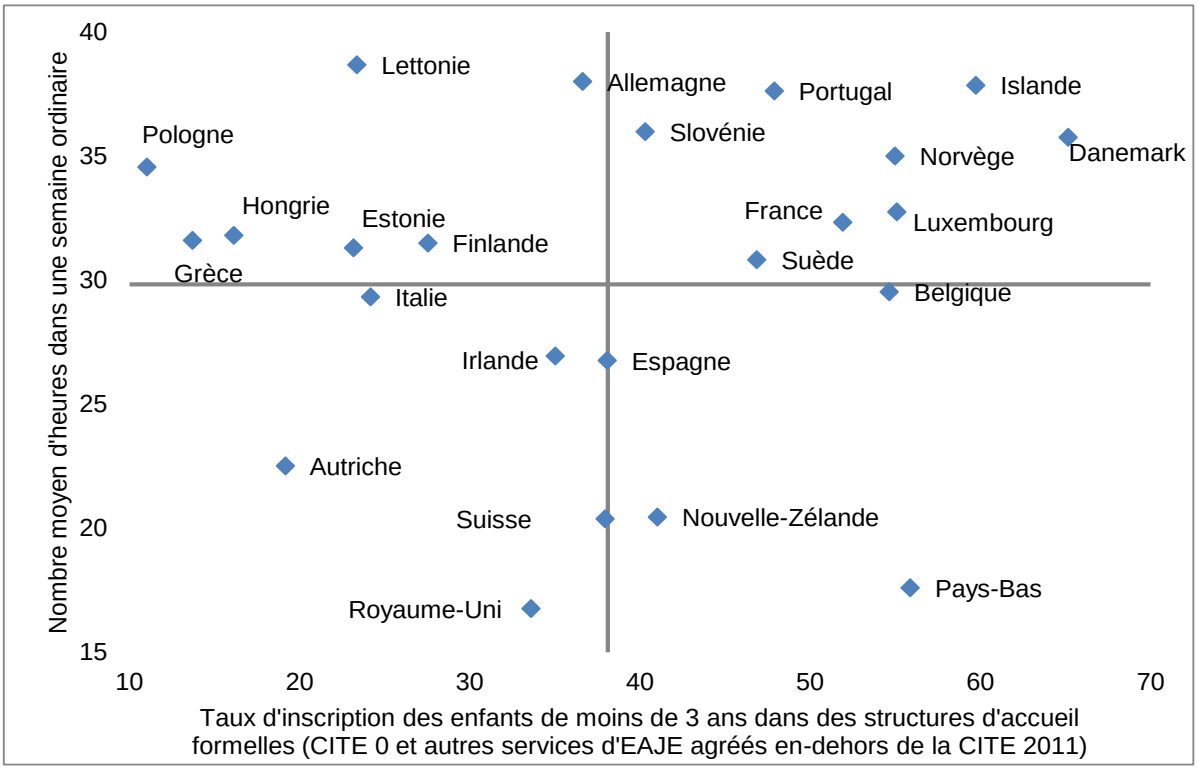
L'analyse des taux d'inscription et de l'amplitude horaire moyenne dans une semaine ordinaire révèle des tendances qui traduisent les choix politiques des pays. Par exemple, les structures d'EAJE dans des pays comme l'Estonie, la Finlande, la Grèce, la Hongrie, la Lettonie et la Pologne permettent de longues heures de présence par semaine à une petite proportion d'enfants de moins de 3 ans. L'inverse est observé aux Pays-Bas et en Nouvelle-Zélande, qui permettent moins d'heure de présence par semaine à une proportion d'enfants de moins de 3 ans supérieure à la moyenne. Les taux de fréquentation et l'amplitude horaire sont élevés dans tous les pays nordiques, à l'exception de la Finlande, ainsi qu'en France, au Luxembourg, au Portugal et en Slovénie. Dans ces pays, les structures d'EAJE permettent de longues heures de présence, en moyenne, à 40 % ou plus, des enfants de moins de 3 ans. L'Autriche, et dans une moindre mesure l'Irlande et le Royaume-Uni, sont les trois seuls pays disposant de données où les taux de fréquentation et l'amplitude horaire sont tous les deux inférieurs à la moyenne des pays de l'OCDE (graphique 4.3 et tableau 4.2 en ligne seulement).

Des taux d'inscription des enfants de moins de 3 ans dans une structure d'accueil formelle inférieurs à la moyenne, ou une faible amplitude horaire par semaine, vont de pair avec un recours accru aux modes d'accueil informels (généralement l'accueil non réglementé et organisé par les parents de l'enfant, à son domicile ou ailleurs, assuré par des membres de la famille, des amis, des voisins, des baby-sitters ou des gardes d'enfants) dans de nombreux pays. Par exemple, les modes d'accueil informels en Grèce et aux Pays-Bas concernent plus de 50 % des enfants de moins de 3 ans (la plus forte proportion parmi les pays de l'OCDE disposant de données). La Grèce enregistre l'un des plus faibles taux de fréquentation des structures formelles, tandis que les Pays-Bas font partie du groupe de pays où l'amplitude horaire par semaine est la plus basse. Il existe

toutefois des exceptions. Le Portugal, par exemple, cumule des taux élevés de fréquentation des structures d'accueil formelles par les enfants de moins de 3 ans et une amplitude horaire supérieure à la moyenne de l'OCDE, tandis que plus de 35 % des enfants de moins de 3 ans sont confiés à une aide informelle. De même, en 2014, la proportion d'enfants finlandais confiés à une aide informelle était particulièrement faible (2 % seulement des enfants de moins de 3 ans) malgré des taux faibles de fréquentation des structures d'accueil formelles (OCDE, 2017 b).

Graphique 4.3. Taux d'accès aux services d'EAJE et degré de participation (2014)

Taux d'inscription dans les structures d'accueil formelles (CITE 0 et autres services d'EAJE agréés non pris en compte dans la CITE 2011) des enfants de moins de 3 ans et degré de participation à ces services au cours d'une semaine ordinaire.



Source : OCDE (2017a), Statistiques et bases de données sur l'éducation, http://www.oecd.org/fr/education/base-de-donnees.htm, base de données de l'OCDE sur la famille, OCDE, http://www.oecd.org/fr/els/famille/basededonnees.htm.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933719141

La notion de services pour les enfants de moins de 3 ans s'élargit dans de nombreux pays, du point de vue du marché du travail. Elle englobe désormais des objectifs de qualité, en particulier dans les systèmes intégrés.

D'un pays et d'un territoire à l'autre, les taux d'inscriptions dans des structures d'EAJE, en particulier pour les enfants de moins de 3 ans, sont en hausse, mais une plus grande attention est également portée à la qualité de l'encadrement et au contenu de l'enseignement. Une tendance vers l'intégration des services et de la gouvernance des services d'EAJE pour tous les groupes d'âge se dégage (voir le tableau de bord des chapitres 1 et 2). Pour mettre en adéquation les progrès en matière d'accès et

d'inscriptions et les politiques en faveur du développement continu et global des enfants, un nombre croissant de pays de l'OCDE (ou d'autorités régionales dans les systèmes fédéraux) ont lancé des chantiers d'amélioration du cadre d'apprentissage des jeunes enfants (par exemple, le programme d'enseignement et les normes d'apprentissage, l'administration et le financement, les qualifications du personnel, l'âge d'entrée à l'école). Les cadres d'apprentissage et les programmes d'enseignement englobent de plus en plus les enfants de 0 ou 1 an jusqu'à l'âge de la scolarité obligatoire. Au-delà de la simple prise de conscience de l'importance de l'EAJE, on reconnaît de plus en plus que l'ampleur de ses bienfaits pour l'apprentissage futur des enfants, ainsi que pour leur développement cognitif et non cognitif, dépend de la « qualité ». Qui plus est, on reconnaît désormais qu'un grand nombre de ces bienfaits risquent de se perdre à défaut d'assurer la pérennité des avantages de services d'EAJE de qualité par un enseignement primaire de qualité, en particulier pendant les premières années (OCDE, 2015 b).

Cette nouvelle intelligence de la petite enfance est manifeste dans les programmes d'enseignements nationaux de plusieurs pays de l'OCDE, dont l'Allemagne, l'Australie, le Chili, la Finlande, l'Irlande, la Norvège, la Slovénie et la Suède. Ils font peu de distinction entre les capacités d'apprentissage des très jeunes enfants et celles des enfants d'âge plus avancé, et estiment que l'accueil et le bien-être sont nécessaires du début à la fin du parcours éducatif. Dans ces pays, le problème du passage de la crèche et l'éducation préscolaire ne se pose pas, car le programme d'enseignement va de 1 à 6 ans. En Australie, par exemple, un système national d'évaluation de la qualité et de normes minimales, le Cadre national de qualité (National Quality Framework – NQF) des services d'EAJE, harmonise les prescriptions réglementaires pour tous les services d'EAJE du pays et est utilisé depuis 2012 dans chaque État et territoire. La norme de qualité nationale (National Quality Standard – NQS) est un aspect fondamental du NQF, qui établit un niveau de référence élevé pour l'EAJE et les services d'accueil en dehors des heures de classe en Australie (OCDE, 2016c).

À l'inverse, les pays qui disposent de systèmes d'EAJE fractionnés ou administrés à deux niveaux, peuvent présenter des disparités en termes d'objectifs et de moyens des secteurs de l'« accueil » et de l'« éducation » de la petite enfance, par exemple la France, l'Italie, le Luxembourg, les Pays-Bas, le Portugal et la Suisse. Il peut en résulter un manque de cohérence pour les enfants et les familles, et une confusion quant aux objectifs, aux sources de financement, aux procédures opérationnelles, aux cadres réglementaires, ainsi qu'en matière de formation et de qualification des personnels. Les initiatives visant à assurer la continuité entre les services de garde et l'éducation préscolaire ne semblent pas nombreuses, sauf dans les cas où le secteur de l'EAJE a été intégré ou une approche pédagogique commune est utilisée dans les deux secteurs. La situation en Italie, qui fait partie de ces pays, devrait changer sous l'effet de la Loi 107/2015 portant réforme (OCDE, 2015b).

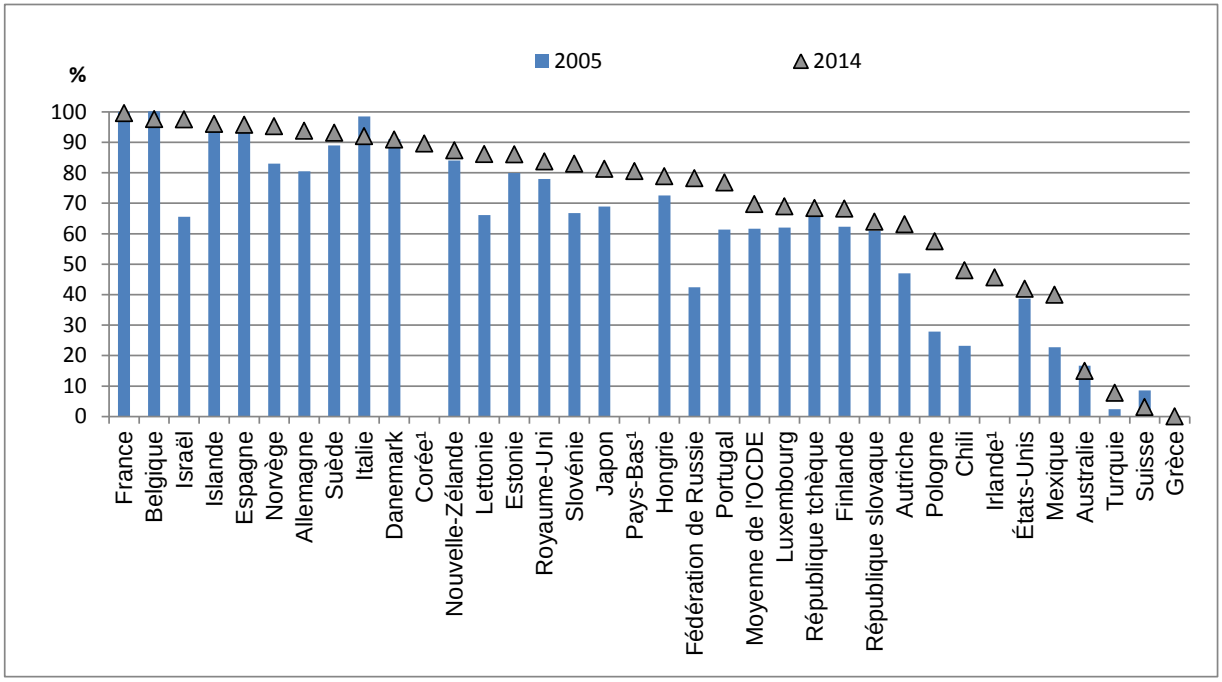
Accès aux services d'EAJE pour les enfants plus âgés

Les taux d'inscription dans l'enseignement préprimaire à l'âge de 3 ans ont augmenté au cours de la dernière décennie dans la plupart des pays de l'OCDE.

Les taux d'inscription dans un établissement d'EAJE (niveau 0 de la CITE) ont eux aussi considérablement augmenté pour les enfants de 3 ans et plus. Comme l'indique le graphique 4.4, la préscolarisation des enfants de 3 ans a augmenté de plus de huit points de pourcentage en moyenne dans les pays de l'OCDE, entre 2005 et 2014, passant de

62 % en 2005 à 70 % en 2014. De la même manière, le taux de préscolarisation des enfants de 4 ans est passé de 73 % en 2005 à 85 % en 2014.

Graphique 4.4. Taux d'inscription dans l'enseignement préprimaire à l'âge de 3 ans (2005 et 2014)



1 Les données pour l'année de référence 2005 n'étaient pas disponibles.
Note : Les pays sont classés dans l'ordre décroissant des taux d'inscription des enfants de 3 ans dans un établissement d'enseignement préprimaire (niveau 02 de la CITE).
Source : OCDE (2016b), *Regards sur l'éducation – 2016 : Les indicateurs de l'OCDE*, Indicateur C2, http://dx.doi.org/10.1787/eag-2016-fr.

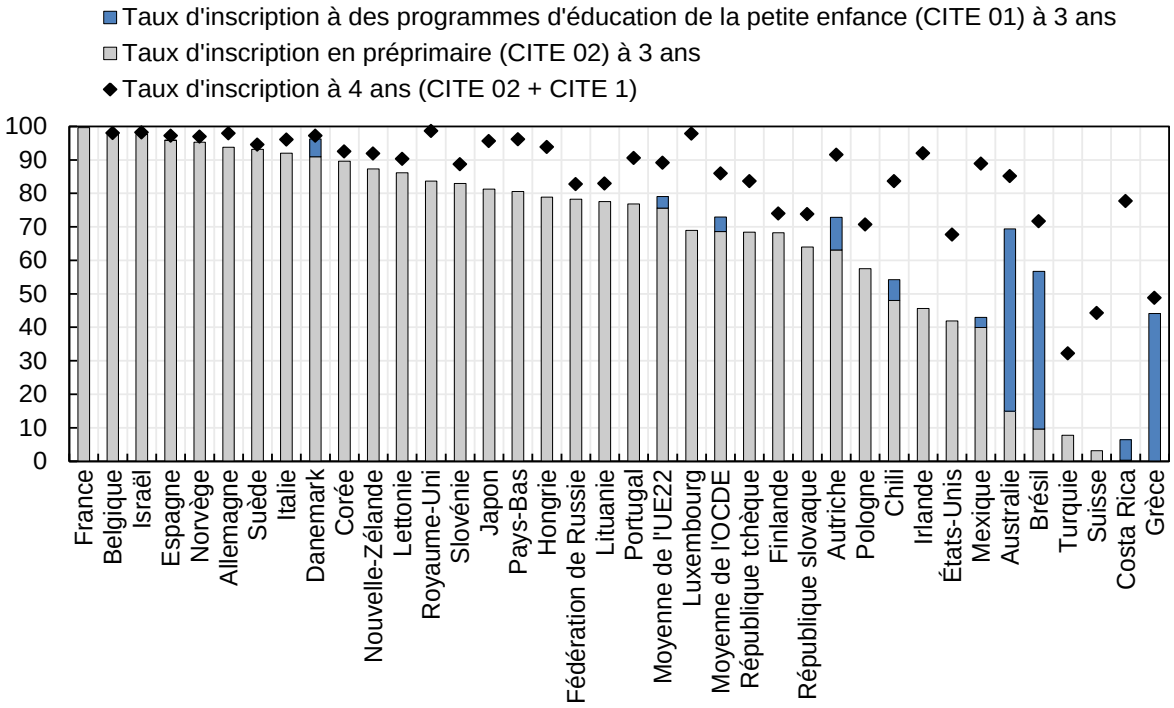
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933719160

L'augmentation des taux d'inscription des enfants de 3 ans dans un établissement d'enseignement préprimaire dépassait 15 points de pourcentage entre 2005 et 2014 dans un groupe de pays, notamment l'Australie, le Chili, la Fédération de Russie, Israël, le Mexique, la Pologne, le Portugal et la Slovénie. Dans les pays de l'OCDE, en 2014, la proportion d'enfants de 3 ans inscrits dans un établissement d'enseignement préprimaire variait de 20 % ou moins en Australie, en Grèce, en Suisse et en Turquie, à 95 % ou plus en Belgique, en Espagne, en France, en Islande et en Norvège (graphique 4.4). Ces données pourraient même sous-estimer les taux d'inscription, car il est possible que certains pays de l'OCDE fournissent des services formels d'accueil des enfants au-delà de l'enseignement préprimaire, ou parce que quelques enfants de 4 ans sont déjà inscrits en préprimaire. Par exemple, 54 % des enfants de 3 ans suivent des programmes de développement de la petite enfance (niveau 01 de la CITE) en Australie, tandis qu'en Irlande, 36 % des enfants de 4 ans sont déjà préscolarisés (Graphique 4.5 et OCDE, 2016b).

Pour la plupart des enfants, l'enseignement préprimaire commence désormais bien avant l'âge de 5 ans.

Dans la majorité des pays de l'OCDE, la plupart des enfants commencent l'enseignement préprimaire bien avant l'âge de 5 ans. Dans tous les pays de l'OCDE, presque neuf enfants de 4 ans sur dix sont inscrits dans un établissement d'enseignement préprimaire (ou d'enseignement primaire). Dans les pays de l'OCDE qui sont membres de l'Union européenne, 89 % des enfants de 4 ans sont inscrits à ces niveaux. De surcroît, 11 des pays de l'Union européenne qui font partie de l'OCDE ont déjà atteint l'objectif de la stratégie « Éducation et formation 2010 », à savoir l'enseignement préprimaire pour au moins 95 % des enfants ayant entre 4 ans et l'âge de la scolarité obligatoire. Globalement, dans les pays de l'OCDE, les taux d'inscription des enfants de 4 ans dans un établissement d'enseignement préprimaire ou primaire varient de 95 % ou plus (Allemagne, Belgique, Danemark, Espagne, France, Israël, Italie, Japon, Luxembourg, Norvège, Pays-Bas, Royaume-Uni et Suède), à moins de 60 % (Grèce, Suisse et Turquie) (graphique 4.5, tableau 4.3 en ligne seulement, et OCDE, 2016b).

Graphique 4.5. Taux d'inscription dans l'enseignement préprimaire et primaire à 3 et 4 ans (2005 et 2014)



Note : Les pays sont classés dans l'ordre décroissant des taux d'inscription des enfants de 3 ans à des programmes d'enseignement préprimaire.
Source : OCDE (2016b), Regards sur l'éducation – 2016 : Les indicateurs de l'OCDE, Indicateur C2, http://dx.doi.org/10.1787/eag-2016-fr.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933719179

En 2014, 85 % des enfants de 4 ans étaient inscrits dans un établissement d'enseignement préprimaire et 1 % dans un établissement d'enseignement primaire, par rapport à 81 % et 14 % respectivement des enfants de 5 ans. Ces chiffres révèlent une tendance vers l'EAJE universelle (niveau 0 de la CITE) dans de nombreux pays, soit 95 % ou plus des enfants de 5 ans en Allemagne, en France, au Japon, en Norvège et aux Pays-Bas, entre autres. Dans d'autres pays, comme l'Australie, l'Irlande, la Nouvelle-Zélande et le Royaume-

Uni, 83 % ou plus des enfants de ce groupe d'âge fréquentent déjà un établissement d'enseignement primaire (OCDE, 2016b). Si l'âge de la scolarité obligatoire dans les pays de l'OCDE est de 6 ans en moyenne, nombreux sont ceux qui imposent un plus jeune âge pour garantir la scolarisation dès la petite enfance. Par exemple, l'enseignement obligatoire commence à 5 ans aux Pays-Bas, à 4 ans au Luxembourg et, depuis peu, à 3 ans au Mexique (graphique 4.5 et tableau 4.3 en ligne seulement).

Ces tendances sont le résultat d'initiatives politiques menées dans les pays de l'OCDE qui souhaitent élargir l'offre des services d'EAJE tout en améliorant la qualité de l'éducation de la petite enfance.

Comme l'illustre la fin de ce chapitre, l'attention accrue portée au secteur de l'EAJE est non seulement motivée par les préoccupations concernant les taux d'activité des parents, mais aussi justifiée par l'importante contribution de l'EAJE au développement et aux acquis des enfants. Par conséquent, les plus récentes réformes visant à améliorer l'accès aux services d'EAJE pour les enfants de 3 ans et plus, ainsi que pour les enfants de moins de 3 ans, se sont souvent accompagnées de réformes conçues pour améliorer la qualité des structures d'EAJE et garantir la convergence des services proposés aux très jeunes enfants et aux enfants plus âgés. Pour relever ces défis, de nombreux pays optent pour des politiques publiques d'élargissement ou de consolidation de l'offre d'EAJE et d'amélioration de la qualité des services. Les pays de l'OCDE ont introduit des politiques intégrées qui englobent des stratégies et des structures générales ; des politiques en matière de contenu visant à renforcer le programme d'enseignement ; et des politiques ciblées sur l'évaluation du développement langagier. Les pays ont aussi cherché à améliorer la qualité et l'accès dans le secteur de l'EAJE par le biais de politiques publiques de financement (encadré 3.1).

Proportions d'enfants inscrits dans des structures d'EAJE publiques et privées

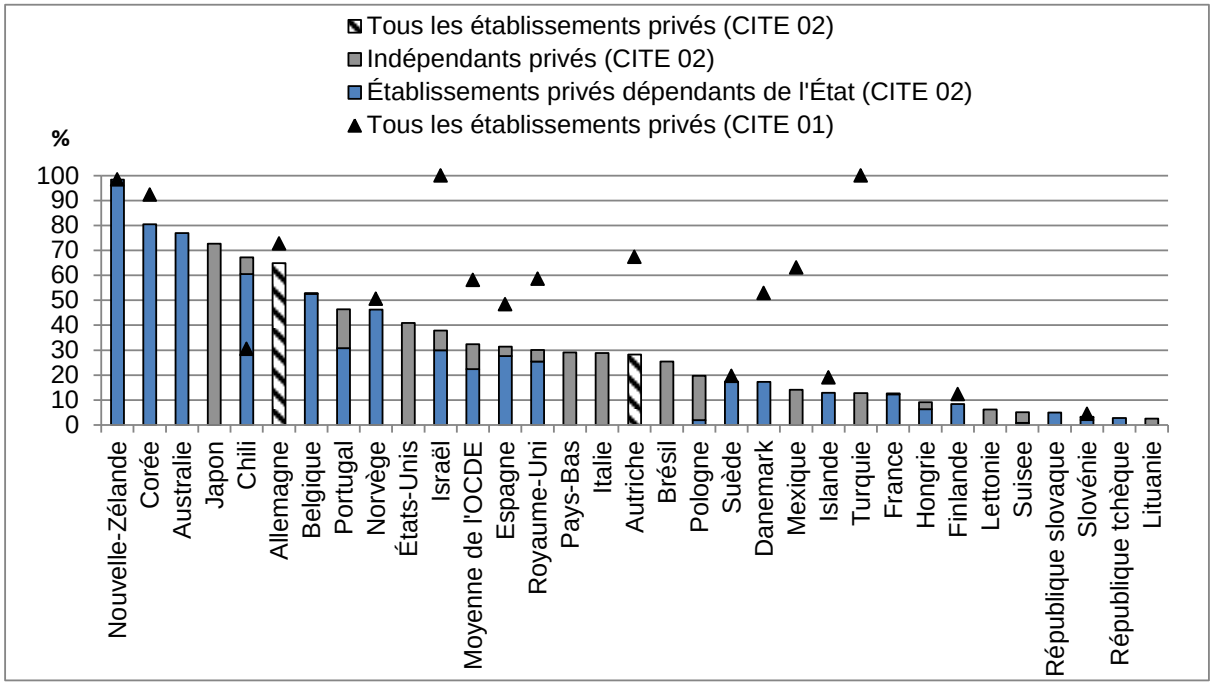
La proportion d'enfants inscrits dans des structures d'accueil de la petite enfance privées (niveau 01 de la CITE) est largement plus importante que dans l'enseignement préprimaire (niveau 02 de la CITE) et dépasse 50 % dans deux tiers des pays de l'OCDE.

En continuant de multiplier les programmes d'éducation de la petite enfance, les pays devront impérativement tenir compte des besoins et des attentes des parents en matière d'accessibilité, de coût, de qualité des programmes et du personnel, et de fiabilité. Lorsque les structures publiques ne répondent pas à leurs besoins de qualité, d'accessibilité ou de fiabilité, certains parents auront tendance à confier leurs enfants à des établissements d'enseignement préprimaire privés (Shin, Yung et Park, 2009).

Dans l'analyse des structures privées, il convient de faire une distinction entre les établissements subventionnés par l'État et les établissements indépendants, en fonction du degré de dépendance des subventions publiques. Le graphique 4.6 distingue trois catégories : 1) les établissements d'EAJE privés indépendants contrôlés par une entité non gouvernementale ou par un comité directeur qui n'est pas nommé par l'État et dont le financement de base provient d'entités gouvernementales à moins de 50 % ; 2) les établissements d'EAJE privés subventionnés par l'État contrôlés par une entité non gouvernementale ou par un comité directeur qui n'est pas nommé par l'État, dont le financement de base émane d'entités gouvernementales à plus de 50 % ; et 3) les établissements d'EAJE contrôlés et gérés par un organisme public.

Le graphique 4.6 indique que tous les établissements d'EAJE à gestion privée ne sont pas des établissements privés et qu'ils ne sont pas généralement plus coûteux que les établissements à gestion publique, contrairement aux idées reçues. En Australie, en Belgique, au Chili, en Corée et en Nouvelle-Zélande, plus de 50 % des enfants fréquentent des établissements d'EAJE contrôlés par une entité non gouvernementale, mais largement financés par l'État. À l'inverse, en moyenne dans les pays de l'OCDE, seuls 10 % de tous les enfants ont fréquenté des établissements d'enseignement préprimaire privés indépendants. Cette proportion ne dépasse 20 % qu'au Brésil, aux États-Unis, en Italie, au Japon et aux Pays-Bas.

Graphique 4.6. Pourcentage d'élèves inscrits dans des établissements privés d'accueil de la petite enfance et d'enseignement préprimaire (2014)



Note : Les pays sont classés dans l'ordre décroissant du pourcentage d'élèves inscrits dans des établissements d'enseignement préprimaire privés

Source : OCDE (2016b), Regards sur l'éducation -2016 : Les indicateurs de l'OCDE, Indicateur C2, http://dx.doi.org/10.1787/eag-2016-fr.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933719198

La proportion d'enfants inscrits dans des structures d'enseignement préscolaire privées (niveau 01 de la CITE) est largement plus forte que dans l'enseignement préprimaire (niveau 02 de la CITE) pour 15 des 17 pays disposant de données dans les deux domaines. En moyenne, 58 % des enfants qui suivent des programmes de développement de la petite enfance (niveau 01 de la CITE) sont inscrits dans des établissements privés. Cette proportion dépasse 50 % dans près de deux tiers des pays disposant de données sur ces programmes (niveau 01 de la CITE). Le poids financier pour les parents peut être lourd à porter, même lorsqu'il existe des subventions publiques. En revanche, dans des pays comme la Finlande, l'Islande, la Slovénie et la Suède, plus de 80 % des enfants à ce niveau sont inscrits dans des établissements d'EAJE (OCDE, 2016b).

S'il présente des avantages, le développement de structures privées indépendantes n'est pas sans sa part de difficultés pour les décideurs, car les moyens de pression des politiques publiques sur les prestataires privés sont limités pour la collecte de données et le contrôle de la qualité. Lorsque le marché privé fournit une proportion importante des services d'EAJE, il facilite l'accès à ces services pour un nombre croissant d'enfants. Il faut toutefois prendre garde aux cas de « défaillances du marché » (OCDE, 2006). Certains pays de l'OCDE ont introduit des mesures de réglementation, d'incitation et de surveillance continue. Par exemple, pour garantir un niveau de qualité égal des structures publiques et des structures privées subventionnées par l'État dans les pays nordiques, notamment en Finlande, en Norvège et en Suède, les établissements privés doivent respecter les mêmes normes de qualité que leurs homologues publics. Les critères sont énoncés dans la législation et dans les mécanismes de financement.

Cadres pédagogiques

L'accès aux services d'EAJE n'est pas une garantie de qualité. Les cadres pédagogiques peuvent jouer un rôle majeur dans la qualité des services d'EAJE.

Les ressources investies dans l'enseignement, l'environnement scolaire et la qualité globale du personnel enseignant sont autant de facteurs de qualité, mais ne sont pas les seules variables susceptibles d'influer sur la qualité de l'apprentissage. Les cadres pédagogiques peuvent aussi jouer un rôle majeur dans la qualité des services d'EAJE (Frede, 1998). Ils pourraient garantir des services plus homogènes au sein des pays et des territoires, et établir des priorités et des objectifs d'apprentissage communs pour les éducateurs et les centres. Il est essentiel que les programmes d'enseignement soient bien préparés et coordonnés (Bertrand, 2007 ; Ahtola et al., 2011), qu'ils traduisent les visions et les besoins de tous les acteurs concernés par l'EAJE, y compris les enfants (Bennett, 2011 ; Siraj-Blatchford et Woodhead, 2009).

Presque tous les pays de l'OCDE ont une forme ou une autre de cadre pédagogique en place – un programme d'enseignement ou des normes d'apprentissage – pour guider les personnels des établissements d'EAJE et garantir un niveau de qualité égal des différentes structures. Les groupes d'âge concernés peuvent varier, mais il n'en reste pas moins que des programmes alignés sur les contenus de ceux de l'enseignement primaire ou ultérieur facilitent également le passage d'un cycle à un autre (Eurydice, 2009 ; Kagan et Kauerz, 2006). Un programme d'enseignement aligné permet de pérenniser les bienfaits de l'EAJE (Pianta et al., 2009).

Les cadres pédagogiques indiquent que la plupart des pays et des territoires ont créé un cadre d'apprentissage pour les enfants de la tranche d'âge supérieure de l'EAJE : d'environ 2,5 et 3 ans à l'âge de la scolarité obligatoire (voir le chapitre 4 dans OCDE, 2017b). Certains pays ont des cadres parallèles pour l'accueil de la petite enfance (de la naissance à l'âge de la scolarité obligatoire) et pour l'enseignement préscolaire (de 3 ans à l'âge de la scolarité obligatoire), comme la Corée et le Japon. De nombreux pays souhaitant fournir des services « intégrés » utilisent un cadre allant de 0 ou 1 an jusqu'à l'âge de la scolarité obligatoire (par exemple l'Australie, l'Île-du-Prince-Édouard [Canada], la Nouvelle-Zélande, les pays nordiques et la Slovénie).

Dans de nombreux pays, le cadre pédagogique dans l'enseignement préprimaire a récemment été élargi afin d'améliorer la qualité de l'EAJE et de garantir un meilleur passage du préprimaire au primaire.

D'après de récentes publications, les meilleures interactions entre le personnel et les enfants sont associées aux programmes pédagogiques équilibrés qui mettent l'accent de manière à peu près égale sur le jeu, l'autoréglementation et les activités préscolaires (Slot et al., 2016). Malheureusement, des études à grande échelle sur l'EAJE révèlent un manque d'adultes doués des compétences nécessaires pour apporter le soutien pédagogique et affectif optimal indispensable à la croissance intellectuelle des jeunes enfants (Howes et al., 2008), en particulier dans le domaine des sciences, des mathématiques et du calcul.

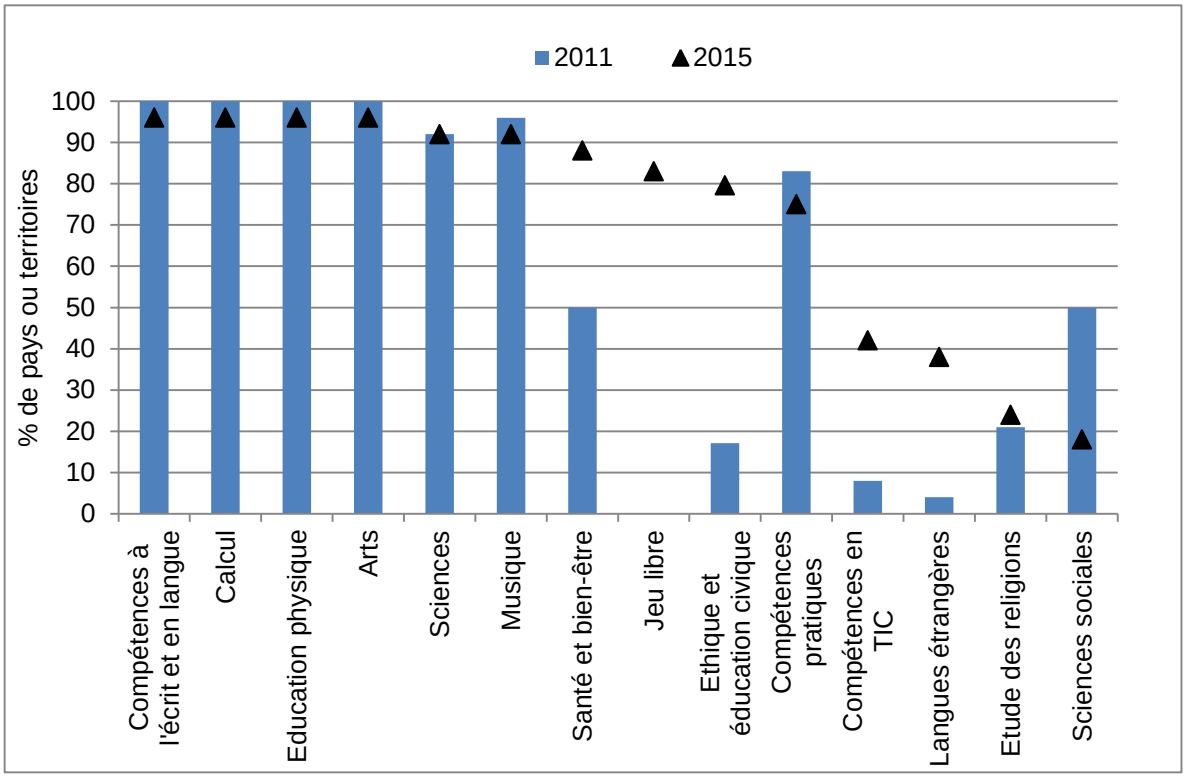
En 2015, comme en 2011, la plupart des territoires et des pays de l'OCDE disposant de données pour ces deux années de référence, accordaient toujours beaucoup d'importance aux arts plastiques, à la maîtrise de la langue, à la musique, au calcul, à l'éducation physique et aux sciences dans les cadres pédagogiques élaborés pour l'enseignement préprimaire. En revanche, les compétences pratiques étaient des domaines légèrement moins présents dans les programmes et directives de 2015 par rapport à 2011, tandis que l'importance accordée par les pays aux sciences humaines dans les cadres pédagogiques a diminué entre 2011 et 2015. Des données comparables sur le « jeu libre » n'ont pas été collectées en 2011 et 2015. Les pays accordaient toutefois de l'importance au « jeu libre » en 2015. De plus, comme plusieurs pays l'ont souligné, cette pratique est désormais intégrée à d'autres matières du programme afin de stimuler l'apprentissage par le jeu (graphique 4.7 ; OCDE, 2012 et OCDE, 2017c).

Par conséquent, certaines matières (par exemple les TIC, l'éthique et l'éducation civique, les langues étrangères et, dans une moindre mesure, l'étude des religions ou la santé et le bien-être) occupent une plus grande place dans le cadre pédagogique en 2015 qu'en 2011.

Un nombre beaucoup plus important de pays interrogés ont déclaré avoir ajouté à leur programme d'enseignement préprimaire des matières nouvelles, comme les compétences en TIC, les langues étrangères, l'éthique et l'éducation civique, l'étude des religions, ou encore la santé et le bien-être, afin de répondre aux besoins changeants de la société actuelle. La hausse entre 2011 et 2015 est particulièrement marquée pour les compétences en TIC, citées par près de 40 % des pays interrogés (Chili, Corée, Espagne, Finlande, Grèce, Italie, Mexique, Norvège, Nouvelle-Zélande, Portugal, République slovaque, Suède, certaines provinces canadiennes et certaines régions allemandes) comme figurant parmi les matières de leurs programmes éducatifs en 2015 (OCDE, 2017c). Ce résultat n'est pas surprenant, d'autant plus qu'un nombre croissant de pays ont récemment équipé leurs établissements d'EAJE d'outils informatiques. Cette tendance vers le numérique était déjà observée il y a dix dans dans le milieu familial. Les données du PISA 2015 indiquaient qu'une grande majorité d'élèves de 15 ans, même parmi les plus défavorisés, avaient utilisé des ordinateurs avant l'âge de 6 ans et maîtrisaient les outils informatiques lorsqu'ils ont commencé l'enseignement préprimaire (niveau 02 de la CITE).

Graphique 4.7. Contenu pédagogique inclus dans les programmes éducatifs d'EAJE (2011 et 2015)

Proportion des pays et territoires ayant déclaré en 2011 et 2015 que les contenus pédagogiques suivants étaient inclus dans leurs programmes éducatifs d'EAJE



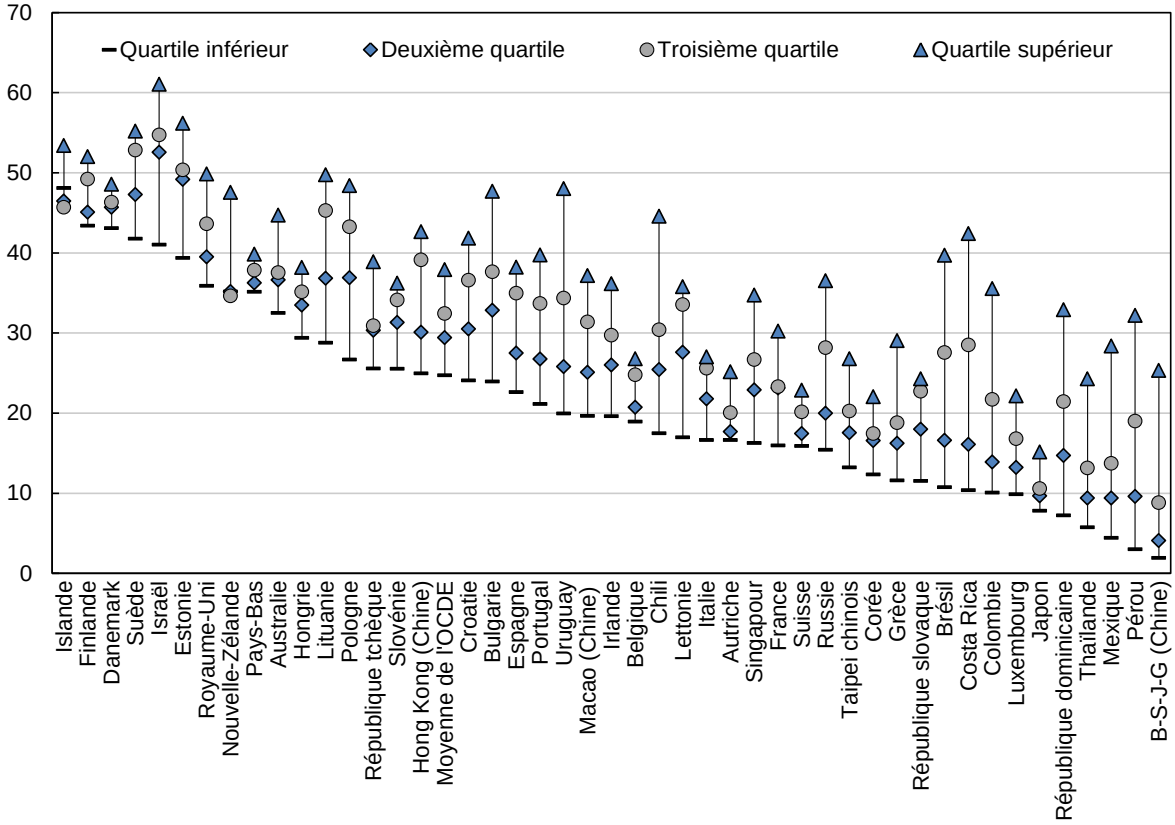
Notes : Les chiffres sont indiqués en tant que pourcentage du nombre total de réponses. Le diagramme est limité aux 24 pays et territoires qui ont participé à l'enquête en 2011 et 2015. Des données sur le jeu libre n'étaient pas disponibles pour 2011.
Les contenus sont classés dans l'ordre décroissant du pourcentage des pays et des territoires qui ont déclaré que les contenus pédagogiques suivants étaient inclus dans leurs programmes éducatifs d'EAJE en 2015.
Source : OCDE (2017c), *Starting Strong V*, http://dx.doi.org/10.1787/9789264276253-en et OCDE (2012), *Petite enfance, grands défis III : Boîte à outils pour une éducation et des structures d'accueil de qualité*, http://dx.doi.org/10.1787/9789264167025-fr.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933719217

Étant donné que, dans de nombreux pays, les inégalités d'accès ne se sont refermées que récemment, les élèves de 15 ans issus de milieux défavorisés risquent d'avoir moins d'expérience de l'informatique que leurs camarades de milieux plus avantagés. En moyenne dans les pays de l'OCDE, seuls 25 % des élèves de 15 ans de milieux défavorisés évalués dans le cadre de l'enquête PISA 2015 avaient commencé à utiliser des ordinateurs à 6 ans ou avant (par exemple, avant 2005), par rapport à 38 % des élèves de milieux avantagés. Une différence importante entre les deux groupes socio-économiques est observée dans tous les pays excepté l'Islande ; c'est également ce pays qui enregistre la plus forte proportion d'élèves de milieux défavorisés, soit presque un sur deux, qui ont commencé à utiliser un ordinateur à l'âge préscolaire. La Finlande, le Danemark, la Suède et Israël sont les seuls autres pays où plus de 40 % des élèves issus du quartile socio-économique le plus défavorisé ont commencé à utiliser des ordinateurs à 6 ans ou avant (graphique 4.8).

Graphique 4.8. Exposition précoce à l'informatique, par statut socio-économique des élèves (PISA 2015)

Pourcentage d'élèves de 15 ans qui ont utilisé un ordinateur pour la première fois à 6 ans ou avant



Notes : Les différences entre le quartile supérieur et le quartile inférieur de l'indice PISA de statut économique, social et culturel (SESC) sont statistiquement significatives dans tous les pays et toutes les économies.

Les pays et les économies sont classés dans l'ordre décroissant du pourcentage d'élèves dans le quartile inférieur de l'indice PISA de statut économique, social et culturel (SESC) qui ont utilisé un ordinateur pour la première fois quand ils avaient 6 ans ou moins.

Source : OCDE (2016a), Résultats du PISA 2015 (Volume II): Politiques et pratiques pour des établissements performants, Éditions OCDE, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/9789264267558-fr.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933719236

Encadré 4.1. Réformes du contenu des programmes d'enseignement mises en œuvre au cours des quelques dernières années

République tchèque : le volet Innovation du Programme éducatif cadre de l'enseignement préprimaire a été mis en œuvre en 2012.

Islande : des directives nationales sur les programmes pour l'enseignement préprimaire ont été mises en œuvre en 2011.

Finlande : un Tronc commun pour l'éducation préprimaire (2000) a été instauré en 2001, puis renouvelé en 2010 avec des Lignes directrices nationales pour les programmes d'éducation de la petite enfance (2003, renouvelées en 2005) pour l'élaboration des programmes d'enseignement locaux. De plus, un projet de législation sur l'éducation des jeunes enfants et un chantier de développement d'un enseignement préprimaire uniforme sont en cours pour garantir l'égalité des prérequis de tous les enfants. La Finlande prépare actuellement une réforme plus générale du programme d'enseignement, qui englobe l'enseignement préprimaire ainsi que les cycles primaire et secondaire.

Italie : la réforme du Programme national d'enseignement pour l'EAJE en 2012 comprenait la mise en œuvre du cadre européen définissant les compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie.

Japon : le Japon a révisé son Programme national sur les garderies en mars 2008, en y précisant les mesures d'amélioration de la qualité et des compétences des personnels.

Corée : en 2012, la Corée a introduit le Programme Nuri, un programme d'enseignement intégré pour les structures d'accueil des enfants de 3 à 5 ans. Il vise à favoriser le développement global des enfants, ainsi qu'à établir les bases de la citoyenneté responsable, par la définition des objectifs clés et l'apport d'une aide financière pour l'instruction de tous les enfants, indépendamment des revenus du ménage.

Mexique : les mesures récentes d'amélioration de l'accès aux services d'EAJE et de leur qualité comprennent la création d'un programme-cadre pour aider les établissements d'EAJE à élaborer des contenus d'enseignement qui répondent à leurs besoins précis.

Nouvelle-Zélande : le programme d'enseignement pour la petite enfance, Te Whāriki, a été mis à jour pour tenir compte de l'évolution des structures, de la théorie et de la pédagogie de l'enseignement préscolaire depuis sa première publication en 1996. Son ambition pour les enfants et son cadrage biculturel ont été conservés et renforcés par la publication de deux filières : une pour les services d'enseignement préscolaire et une pour kōhanga reo (un modèle de programme d'enseignement maori autochtone). Te Whāriki (2017) sera mis en œuvre à partir de 2017.

Norvège : la Norvège a mis en marche la réforme du Cadre pour le contenu et les tâches des maternelles. Il sera mis en œuvre en août 2017.

Suède : le programme préscolaire amélioré a été mis en œuvre en 2011.

Confirmant les tendances observées au graphique 4.7, le contenu des programmes fait encore l'objet d'importants débats au sein des pays de l'OCDE. Certains d'entre eux ont mis en œuvre des réformes profondes de leurs programmes, y compris de ceux de l'EAJE. Par exemple, la Corée et la Finlande ont introduit des programmes d'enseignement pour renforcer la qualité de leurs services, tandis que le Danemark s'interroge sur la manière d'améliorer la qualité des services d'EAJE grâce à un programme d'enseignement renforcé. Ailleurs, comme en Norvège et en Nouvelle-Zélande, de nouveaux cadres pédagogiques seront instaurés pour l'EAJE en 2017 (OCDE, 2015a). L'encadré 4.1 décrit les réformes du contenu des programmes d'enseignement mises en œuvre ces dernières années.

Initiatives récentes pour améliorer l'accès aux services d'éducation et d'accueil des jeunes enfants et leur qualité

Depuis vingt ans, de nombreux pays ont pris des mesures pour faciliter l'accès aux services d'EAJE, en particulier pour les enfants issus de milieux défavorisés (OCDE, 2015a). Ces initiatives, souvent liées à d'autres réformes dont le but est d'améliorer la qualité des structures d'EAJE, sont les suivantes :

- **Australie :** les taux d'inscription des enfants de 3-4 ans dans des structures d'enseignement préprimaire (niveau 02 de la CITE) sont proches de la moyenne de l'OCDE. Le taux d'inscription des enfants de 4 ans est monté en flèche, passant de 53 % en 2005 à 85 % en 2014, soit la plus forte hausse parmi les pays de l'OCDE. Pour améliorer les résultats et aider les populations défavorisées et autochtones, l'Australie a élaboré plusieurs stratégies, dont l'Accord de partenariat national sur l'accès universel à l'éducation des jeunes enfants. Il vise à maintenir l'accès universel à des programmes d'enseignement préscolaire de qualité pour tous les enfants durant l'année précédant celle de la scolarisation à temps plein, de 600 heures par an, délivrés par des enseignants qualifiés qui remplissent les critères du cadre national de qualité.
- **Brésil :** le taux d'inscription dans des structures d'EAJE est inférieur à la moyenne de l'OCDE pour les enfants de 3 à 5 ans. Cependant, de nouvelles initiatives ont récemment été mises en œuvre. L'amendement constitutionnel no 59 (2009) a prolongé la scolarité obligatoire, de 9 à 14 années (enfants de 4 à 17 ans), et la Loi no 12 796 (avril 2013) a rendu obligatoire l'inscription des enfants de 4 ans dans un établissement d'EAJE. Les États et les municipalités ont eu jusqu'à 2016 pour se conformer à ces politiques. Le programme Brazil Carinhoso (2012) fournit des incitations financières aux municipalités et au district fédéral dans le but d'augmenter le nombre de places dans des crèches publiques ou subventionnées par l'État pour les enfants de milieux défavorisés de 0 à 48 mois. La deuxième phase du Programme national de restructuration et d'acquisition d'équipement pour le réseau public d'établissements d'enseignement préscolaire a commencé en 2011, avec pour objectif d'améliorer l'accès à l'EAJE par l'investissement dans l'infrastructure et l'équipement.
- **Canada :** l'accès à l'EAJE varie selon le territoire. Les taux d'inscription dans des établissements d'EAJE correspondent à la moyenne de l'OCDE pour les enfants de 5 ans. En 2016, le gouvernement du Canada, en collaboration avec les provinces et les territoires, a commencé à élaborer un nouveau cadre d'EAJE ; une première mesure en vue d'offrir des services d'accueil des jeunes enfants qui soient abordables, de qualité, souples et ouverts à tous. En 2014, le Conseil des

ministres de l'Éducation (Canada) (CMEC), par le biais de son Groupe de travail sur l'apprentissage et le développement de la petite enfance, a publié le Cadre du CMEC pour l'apprentissage et le développement des jeunes enfants. Ce cadre présente une vision pancanadienne pour l'enseignement préscolaire, à adapter aux besoins de chaque province et territoire. Il est conçu comme une ressource pour aider les ministères et départements de l'éducation et leurs partenaires à élaborer des politiques et des initiatives en faveur de l'amélioration de la qualité et de la continuité de l'expérience d'apprentissage pendant la petite enfance et au-delà. Par le biais d'accords intergouvernementaux, le gouvernement du Canada soutient les travaux des provinces et des territoires pour améliorer les résultats des populations autochtones et des communautés de langue officielle en situation de minorité. Des programmes et des subventions leur sont fournis pour soutenir les environnements d'apprentissage.

- **Chili :** les taux d'inscription dans des établissements d'EAJE sont largement inférieurs à la moyenne pour les enfants de 3 ans, mais à peine inférieurs pour ceux de 4 et 5 ans. Dans le but d'améliorer les résultats et d'aider les élèves de milieux défavorisés, une incitation financière, la *Ley de Subvención Escolar Preferencial*, (Loi sur les subventions préférentielles) a été introduite en 2008. Elle augmente les financements destinés aux établissements scolaires qui servent des élèves défavorisés, de la petite enfance à l'enseignement secondaire, tout en renforçant le soutien apporté à ces élèves et à leurs écoles. L'enseignement préprimaire est proposé par le biais d'un mélange d'établissements publics et d'établissements privés subventionnés par l'État. Les systèmes d'assurance de la qualité sont nouveaux et encore en phase d'essai. L'amélioration de l'accès à l'enseignement préprimaire et de sa qualité favorisera l'efficacité et l'équité du système à long terme.
- **Danemark :** les taux d'inscription dans des établissements d'EAJE sont élevés par rapport à la moyenne de l'OCDE. Au Danemark, l'accès à une garderie est garanti, car les autorités locales doivent fournir le nombre nécessaire de places pour tous les enfants de la municipalité. Une évaluation du développement langagier (2010) a été introduite à 3 ans pour détecter les éventuels problèmes de langage avant l'entrée à l'école. Cette évaluation n'a lieu que si le personnel constate un retard dans le développement langagier d'un enfant. Au besoin, les enfants peuvent recevoir un soutien sous forme de stimulation langagière supplémentaire dans leur garderie. Les enfants qui ne sont pas inscrits dans un programme préscolaire, mais qui ont besoin de soutien peuvent eux aussi recevoir de l'aide, et la loi oblige les parents à accepter l'offre. Les établissements d'EAJE sont financés par les administrations locales par le biais de subventions de l'État.
- **Estonie :** l'amendement récent de la Loi sur l'enseignement préscolaire de 2000 (concernant les enfants de 1,5 à 7 ans) oblige les administrations locales à fournir des services de garde des enfants s'il manque de places dans les crèches municipales.
- **Finlande :** le taux d'inscription dans des établissements d'EAJE est relativement élevé pour les enfants de 2 ans, par rapport à la moyenne de l'OCDE. Les taux d'inscription des enfants de 3, 4 et 5 ans sont, quant à eux, inférieurs à la moyenne de l'OCDE. Le gouvernement s'est toutefois donné pour cible de garantir que tous les enfants fréquentent un établissement d'enseignement préprimaire, y compris les enfants qui vivent dans des zones isolées et ceux issus de l'immigration. L'EAJE a fait l'objet de différentes réformes. L'administration et l'orientation des services d'EAJE ont changé de mains en 2013, passant du

ministère des Affaires sociales et de la Santé au ministère de l'Éducation et de la Culture.

- **France :** les taux d'inscription dans des établissements d'EAJE sont supérieurs à la moyenne de l'OCDE. Cependant, l'amélioration de l'enseignement préprimaire est un chantier en cours. Entre autres objectifs, la réforme de 2013 cherche à mobiliser les différents acteurs des politiques éducatives, sociales et familiales au niveau local, pour accroître le nombre d'enfants de moins de 3 ans qui fréquentent des établissements préscolaires de qualité, en particulier dans les zones défavorisées.
- **Allemagne :** les taux d'inscription dans des établissements d'EAJE sont supérieurs à la moyenne de l'OCDE. Les enfants de 3 à 6 ans ont droit à une place dans un établissement d'EAJE depuis 1999. Depuis 2013, les parents ont droit à une place dans un établissement d'EAJE à partir du premier anniversaire de leur enfant. Cette mesure a déjà abouti à l'augmentation de l'offre d'EAJE par les autorités locales. Celles-ci sont responsables de la planification et de l'exécution des services d'EAJE au niveau local, ainsi que de la majeure partie de leur financement. Pour augmenter le nombre de places dans les établissements d'EAJE, le gouvernement fédéral a mis en place un budget supplémentaire en appui des régions et des autorités locales, qui indiquait par ailleurs un changement de politique publique. La hausse des taux d'inscription (de 28 % en 2012 à 33 % en 2016) traduit les efforts consentis par l'Allemagne depuis quelques années pour aider les parents à concilier vie familiale et vie professionnelle, dans le but d'augmenter le taux de fécondité et de compenser le vieillissement démographique.
- **Hongrie :** la fréquentation d'établissements d'EAJE est relativement élevée par rapport à la moyenne de l'OCDE, en particulier pour les enfants de 4 ans. Le Décret sur le tronc commun d'enseignements nationaux pour les maternelles (363.2012(XII.17), remanié par le gouvernement, est entré en vigueur en 2013. Il établit les principes et les missions de l'enseignement en maternelle. À partir de 2015, l'inscription dans un établissement d'EAJE, à raison d'un minimum de quatre heures par jour, est devenue obligatoire à 3 ans.
- **Islande:** l'inscription dans des établissements d'EAJE est générale. L'enseignement préprimaire commence normalement à 2 ans et l'inscription des enfants de 3 à 4 ans est presque universelle. Les établissements préscolaires publics sont ouverts à tous les enfants et les enfants en situation de handicap, de familles monoparentales ou dont les parents étudient bénéficient d'un accès prioritaire. Les enfants présentant des besoins éducatifs particuliers sont inscrits aux mêmes programmes d'enseignement que les autres, mais ces programmes sont adaptés à leurs capacités. Les établissements préscolaires publics sont payants pour tous les élèves, les frais de scolarisation représentant environ 30 % de leurs frais d'exploitation. Leurs homologues privés pratiquent des tarifs généralement 10 % à 20 % plus élevés.
- **Irlande :** le taux d'inscription dans les établissements d'EAJE est relativement faible pour les enfants de 3 ans par rapport à la moyenne de l'OCDE, tandis que les taux d'inscription à 4 et 5 ans sont supérieurs. L'amélioration des résultats des élèves est la priorité de la politique publique mise en œuvre en Irlande. Pour relever ce défi, en particulier pour les élèves issus de milieux défavorisés, en 2005, le ministère (alors appelé de l'Éducation et des Sciences) a élaboré, avec *Delivering Equality of Opporunity in Schools* (DEIS) (L'égalité des chances à l'école), un plan d'action national permanent en faveur de l'intégration scolaire.

Ce plan comprend un système normalisé pour mettre en évidence le degré de handicap socio-économique subi par chaque établissement (sur le plan local), ainsi qu'un programme intégré de soutien qui procure aux établissements et aux groupes d'établissements, ou aux collectivités, des ressources et une aide supplémentaires en fonction de ce handicap. La stratégie propose de relever les niveaux de maîtrise de la langue et du calcul par les moyens suivants : aider les parents et les collectivités à aider les enfants ; aider les enseignants et le personnel d'encadrement des jeunes enfants pendant leur formation initiale et leur formation en cours d'emploi ; développer les compétences des dirigeants d'établissements scolaires ; fixer des objectifs et suivre les progrès ; clarifier les attentes des élèves à chaque niveau d'enseignement ; cibler les apprenants qui ont le plus besoin de ressources supplémentaires.

- **Israël :** les taux d'inscription dans des établissements d'EAJE sont élevés par rapport à la moyenne de l'OCDE. Le libre accès à l'EAJE a été étendu aux enfants de 3 et 4 ans et l'enseignement préscolaire est récemment devenu obligatoire à partir de 3 ans. L'accès à l'éducation a été accru par l'introduction d'un enseignement préscolaire gratuit pour les enfants de 3 à 4 ans (2012/13) dans l'objectif de réduire le coût de la vie pour les jeunes parents et de leur permettre de travailler.
- **Italie :** pour augmenter les taux d'inscription des enfants de moins de 3 ans dans des établissements d'EAJE, la Loi 107/2015 prévoit un système d'EAJE intégré pour les enfants de 0 à 6 ans, sous la tutelle du ministère de l'Éducation. À l'heure actuelle, la législation nécessaire à la mise en œuvre du nouveau système est en cours de préparation.
- **Japon :** les taux d'inscription dans des établissements d'EAJE, principalement privés, sont élevés par rapport à la moyenne de l'OCDE. Le Deuxième plan fondamental pour la promotion de l'éducation (2013-2017) stipule l'introduction de la gratuité et de l'universalité de l'EAJE. Le gouvernement japonais a également développé la Stratégie de revitalisation du Japon (révisée en 2014) : Le défi du futur. L'un des principaux objectifs de cette stratégie consiste à favoriser une participation plus active des femmes dans la société et dans la vie économique, ainsi qu'à augmenter le taux d'emploi des femmes, de 70 % en 2013 à 73 % à l'horizon 2020. Ces politiques publiques prévoient l'ajout de 600 000 places dans des établissements d'EAJE, la réduction du nombre d'enfants sur les listes d'attente d'ici la fin de 2017, et le relèvement des indemnités auxquelles les femmes peuvent prétendre pendant leur congé de maternité à 67 % du traitement pendant six mois.
- **Corée :** l'EAJE est très accessible en Corée, où plusieurs politiques publiques sont en place pour favoriser l'équité dans l'éducation, notamment pendant la petite enfance. En plus de l'accueil périscolaire disponible pour tous les enfants de 3 à 5 ans, le programme Nuri (programme d'enseignement intégré pour les établissements préscolaires et les garderies) a prolongé la durée de l'accueil à un maximum de cinq heures par jour, et l'État fournit également une aide pour l'enseignement supplémentaire.
- **Mexique :** les taux d'inscription dans des établissements d'EAJE sont faibles par rapport à la moyenne de l'OCDE. Pour les augmenter, le Mexique a adopté une politique de préscolarisation obligatoire en 2002, mise en œuvre en trois phases entre 2004 et 2009. Les initiatives en faveur de l'amélioration de l'accès à l'EAJE et de sa qualité comprennent la création d'établissements d'accueil en milieu urbain pour les enfants de familles modestes actives (2007) et l'organisation d'un

système national de crèches pour améliorer la qualité de l'acueil des jeunes enfants. En 2008/09, la première année d'enseignement préscolaire (3 à 4 ans) est devenue obligatoire. Le principal effet positif s'est traduit par une augmentation des taux d'inscription des enfants de 4 et 5 ans.

- **Nouvelle-Zélande :** le taux d'inscription dans des établissements d'EAJE est relativement élevé par rapport à la moyenne de l'OCDE. Le programme Better Public Services (2011) (Pour de meilleurs services publics) du gouvernement se déclinait en dix objectifs pour le secteur public, à atteindre sur une période de trois à cinq ans, dont un concernait l'EAJE : inscription de 98 % des enfants dans des services préscolaires de qualité en 2016.
- **Norvège :** le taux d'inscription dans des établissements d'EAJE est élevé par rapport à la moyenne de l'OCDE. En 2003, l'Accord sur l'école maternelle (*Barnehageforliket*) a facilité l'accès à ces structures en fournissant de nouvelles places, en fixant des plafonds tarifaires pour les parents, et en finançant les maternelles publiques et privées. Entre 2004 et 2012, le taux d'inscription des enfants de 1 à 5 ans a considérablement augmenté. La réforme comprenait également la révision de la Loi sur les écoles maternelles de 2005 et du Cadre pour le contenu et les tâches des maternelles en 2006. Une stratégie nationale pour améliorer les compétences des personnels (2007-2010) et une stratégie pour le recrutement d'enseignants de maternelle (2007-2011) ont également été mises en œuvre. Sous l'effet de la réforme des maternelles, l'éducation et l'accueil formels ont remplacé l'accueil informel, même pour les enfants de moins de 3 ans. Le nombre d'enfants parlant une langue minoritaire dans les établissements d'EAJE a également doublé. Une nouvelle stratégie est en marche pour l'amélioration des compétences des personnels de maternelle (2014-2020), et un plan-cadre révisé sera introduit en 2017.
- **Pologne:** l'inscription dans des établissements d'EAJE en Pologne est relativement faible par rapport à la moyenne de l'OCDE. Depuis 2011, la Pologne enregistre la plus forte progression dans ce domaine. Dans les zones rurales, le taux d'inscription a augmenté de presque 23 %. En dépit de l'augmentation du nombre d'établissements d'accueil de la petite enfance et du nombre d'enfants inscrits, la demande de places continue de dépasser l'offre, en particulier dans les zones rurales. En 2014, la Pologne a introduit l'enseignement obligatoire des langues étrangères en préprimaire pour tous les enfants de 5 ans. La préscolarisation des enfants de 5 ans est devenue obligatoire en 2011, puis cet âge est passé à 6 ans en septembre 2016. Le Parlement a modifié la Loi sur l'éducation (*Ustawa o systemie oświaty*, 2013) pour ouvrir le droit à l'éducation préprimaire à tous les enfants de 4 ans à compter de septembre 2015 puis, en septembre 2017, à tous les enfants de 3 ans. Le ministère du Travail et de la Politique sociale a mis en place un programme *Maluch* (petit enfant) national dans le but d'augmenter le nombre de places d'EAJE pour les enfants de moins de 3 ans.
- **République slovaque :** le taux d'inscription dans des établissements d'EAJE est faible par rapport à la moyenne de l'OCDE. Les données disponibles indiquent que 28 % seulement des enfants roms étaient préscolarisés en 2011. La République slovaque a pris des mesures pour améliorer l'accès à l'EAJE, en se préoccupant prioritairement d'élargir la capacité des maternelles dans les zones à forte demande, d'encourager l'inscription des enfants de milieux défavorisés et de fournir des crèches au travail. La Stratégie de la République slovaque pour l'intégration des Roms à l'horizon 2020 vise également à améliorer la situation

des communautés roms vulnérables dans les années à venir. Ce soutien est financé par le budget national et des fonds structurels de l'Union européenne. En 2015, les municipalités avec la plus forte demande d'EAJE pouvaient demander une aide financière pour élargir leur capacité d'accueil préscolaire (crédit budgétaire total de 15 millions EUR dans le budget national). Pour le premier cycle, le ministère de l'Éducation, des Sciences, de la Recherche et des Sports financera la création de 3 600 nouvelles places préscolaires dans 113 municipalités. Pour satisfaire la forte demande, l'État a l'intention d'ouvrir des crédits supplémentaires.

L'UE et le l'État slovaque cofinancent l'éducation pour tous dans les maternelles de 82 municipalités pour augmenter le taux de préscolarisation des enfants de milieux défavorisés, y compris des enfants roms. D'autres projets nationaux cherchent à sensibiliser les parents roms à l'importance de l'EAJE, à élaborer et mettre en œuvre un programme d'enseignement préscolaire pour tous, à former les enseignants d'EAJE qui travaillent avec des enfants roms, à engager des assistants pédagogiques, et à empêcher l'inscription injustifiée d'enfants roms dans des établissements spéciaux.

- **Slovénie :** les taux d'inscription dans des établissements d'EAJE sont supérieurs à la moyenne de l'OCDE. Néanmoins, pour améliorer l'accès à l'EAJE, la Loi sur les établissements préscolaires (2008) et la Loi sur l'exercice des droits à une aide financière publique (2012) octroient des allocations aux parents d'au moins deux enfants préscolarisés. Bien que l'offre d'écoles maternelles augmente, selon un rapport de la Commission européenne, les autorités locales ne peuvent pas toujours satisfaire la demande de places pour les jeunes enfants des zones urbaines et suburbaines.
- **Espagne :** le plan Educa3, a récemment été mis en œuvre afin d'augmenter le nombre de places dans les structures d'EAJE pour les enfants de 0 à 3 ans, ainsi que pour améliorer la qualité des supports et des personnels de l'EAJE.
- **Suède :** pour donner à tous les enfants les mêmes chances de préscolarisation, la Suède a rendu l'enseignement préscolaire abordable et accessible pour tous par le biais d'une politique publique fixant les tarifs maximums. Les établissements d'EAJE sont financés par les autorités locales et les subventions reçues de l'État. La politique précise que les parents ne devraient pas avoir à dépenser plus de 1 % à 3 % des revenus familiaux pour la garde des enfants (préscolarisation, encadrement pédagogique et centre de loisirs), en fonction du nombre d'enfants, et applique un pourcentage dégressif pour les frères et sœurs (maximum de 3 % pour le premier enfant, 2 % pour le deuxième enfant et 1 % pour le troisième enfant). De la rentrée l'année des 3 ans de l'enfant jusqu'au début de la scolarisation, chacun a droit à 525 heures gratuites par an. Les frais à payer couvrent la plupart des activités et les repas. Cela signifie que le coût de la garde des enfants pour les familles en Suède est très inférieur au coût dans d'autres pays. Les frais payés représentent environ 8 % du coût total d'une place dans un établissement préscolaire. La préscolarisation doit être accordée à tous les enfants de plus de 1 an, dans la mesure nécessaire pour le travail ou les études des parents, ou selon les besoins de l'enfant. Les enfants dont les parents sont au chômage ou en congé parental pour un frère ou une sœur plus jeune ont droit à au moins 15 heures par semaine (ou 3 heures par jour) de préscolarisation.
- **Turquie :** l'inscription dans des établissements d'EAJE est relativement faible par rapport à la moyenne de l'OCDE. En Turquie, la plupart des femmes qui ont

au moins un enfant entre 3 et 5 ans ne sont pas actives. Les initiatives d'EAJE pour augmenter le taux d'inscription comprennent le Dixième plan de développement (2014-2018), la classe mobile pour les enfants de 36 à 66 mois issus de familles modestes, et l'école maternelle d'été pour les enfants de 60 à 66 mois. Le Fonds des Nations Unies pour l'enfance (UNICEF) a apporté son soutien au Programme national de la Turquie (2006/07) et au Projet d'éducation préscolaire (2010-2013). Pour renforcer la coopération des parents, le Projet de développement et d'éducation des enfants et le Projet pilote de programme d'éducation préprimaire parents-enfants (1990-2012) ont été mis en œuvre.

- **Royaume-Uni (Angleterre) :** le taux inscription dans les établissements d'EAJE est relativement faible pour les enfants de 2 ans par rapport à la moyenne de l'OCDE, mais supérieur à cette moyenne pour les enfants de 3 et 4 ans. En Angleterre, tous les enfants de 3 à 4 ans continuent d'avoir droit à 15 heures d'éducation préscolaire gratuite par semaine pendant 38 semaines de l'année. Ce droit a été étendu aux enfants défavorisés de 2 ans (environ 20 % des enfants de 2 ans en 2013, et un total d'environ 40 % en 2014). L'objectif était d'augmenter l'accès pour les enfants de parents actifs et les enfants défavorisés (30 heures par semaine, avec une aide supplémentaire de 50 millions GBP stipulée par le projet de Loi sur l'accueil des jeunes enfants [Childcare Bill]).

Références

Ahtola, A., et al. (2011), « Transition to formal schooling: Do transition practices matter for academic performance? », *Early Childhood Research Quarterly*, vol. 26, n° 3, pp. 295-302.

Bennett, J. (2011), « Introduction : Éducation et accueil des jeunes enfants », Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants, Centre d'excellence pour le développement des jeunes enfants et Réseau stratégique de connaissances sur le développement des jeunes enfants, Montréal, http://www.child-encyclopedia.com/pages/PDF/Bennettfrxp1-Intro.pdf.

Berlinski, S., S. Galiani et P. Gertler (2009), « The effect of pre-primary education on primary school, performance », *Journal of Public Economics*, vol. 93, n° 1, pp. 219-234, www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0047-2727(08)00130-8.

Bertrand, J. (2007), « Programmes d'enseignement efficaces au préscolaire. Commentaires sur Kagan et Kauerz, et Schweinhart », Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants, Centre d'excellence pour le développement des jeunes enfants et Réseau stratégique de connaissances sur le développement des jeunes enfants, Montréal.

Downey, D., P. Von Hippel et B. Broh (2004), « Are schools the great equalizer? Cognitive inequality over the summer months and the school year », *American Sociological Review*, vol. 69, n°5, pp. 613-635, www.jstor.org/stable/3593031.

Entwisle, D., K. Alexander et L. Olson (1997), Children, Schools and Inequality, Westview Press, Boulder, CO.

Eurydice (2009), Réduire les inégalités sociales et culturelles par l'éducation et l'accueil des jeunes enfants en Europe, Eurydice, Bruxelles.

Frede, E.C. (1998), « Preschool program quality in programs for children in poverty », in Barnett, W.S. et S.S. Boocock (dir. pub.), *Early Care and Education for Children in Poverty: Promises, Programs, and Long-term Outcomes*, SUNY Press, Buffalo, NY, pp. 77-98.

Howes, C. et al. (2008), « Ready to learn? Children's pre-academic achievement in pre-kindergarten programs », *Early Childhood Research Quarterly*, vol. 23, pp. 27-50, http://dx.doi.org/10.1016/j.ecresq.2007.05.002.

Kagan, S. et K. Kauerz (2006), « Programmes d'enseignement efficaces au préscolaire », Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants, Centre d'excellence pour le développement des jeunes enfants et Réseau stratégique de connaissances sur le développement des jeunes enfants, Montréal.

Mistry, R.S. et al. (2010), « Family and social risk, and parental investments during the early childhood years as predictors of low-income children's school readiness outcomes », *Early Childhood Research Quarterly*, vol. 25, n° 4, pp. 432-449, http://dx.doi.org/10.1016/j.ecresq.2010.01.002.

OCDE (2017a), *Statistiques et bases de données sur l'éducation*, http://www.oecd.org/fr/education/base-de-donnees.htm.

OCDE (2017ba), Base de données de l'OCDE sur la famille, OCDE, Paris, http://www.oecd.org/fr/els/famille/basededonnees.htm.

OCDE (2017c), *Petite enfance, grands défis V : Cap sur l'école primaire*, Éditions OCDE, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/9789264300620-fr.

OCDE (2016a), *Résultats du PISA 2015 (Volume II): Politiques et pratiques pour des établissements performants*, Éditions OCDE, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/9789264267558-fr.

OCDE (2016b), *Regards sur l'éducation -2016 - Les indicateurs de l'OCDE,* Éditions OCDE, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/eag-2016-fr.

OCDE (2016c), *Starting Strong IV: Country notes for Australia on monitoring Quality in Early Childhood Education and Care (ECEC)*, www.oecd.org/edu/school/Monitoring-Quality-in-ECEC-Australia.pdf.

OCDE (2015a), *Perspectives des politiques de l'éducation 2015 : Les réformes en marche*, Éditions OCDE, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/9789264227330-fr.

OCDE (2015b), *Petite enfance, grands défis IV : Le suivi de la qualité dans les services d'éducation et d'accueil des jeunes enfants*, Éditions OCDE, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/9789264246171-fr.

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

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

OCDE/Eurostat/Institut de statistique de l'UNESCO (2016), *Guide opérationnel CITE 2011 : Directives pour la classification des programmes éducatifs nationaux et des certifications correspondantes,* Institut de statistique de l'UNESCO, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/9789264248823-fr.

Pianta, R.C. et al. (2009), « The Effects of Preschool Education: What We Know, How Public Policy Is or Is Not Aligned With the Evidence Base, and What We Need to Know », *Psychological Science in the Public Interest*, vol. 10, n° 2, pp. 49-88.

Shin, E., M. Jung et E. Park (2009), « A survey on the development of the pre-school free service model », Research Report of the Korean Educational Development Institute, Séoul.

Siraj-Blatchford, I. et M. Woodhead (2009), « Effective Early Childhood Programmes », *Early Childhood in Focus 4*, Open University, Royaume-Uni.

Slot, P. et al. (2016), Multiple case study in seven European countries regarding culture-sensitive classroom quality assessment, WP2.3 Curriculum and quality analysis impact review CARE, http://ecec-care.org/fileadmin/careproject/Publications/reports/CARE_WP2_D2_3_Multiple_Case_study_FINAL_REPORT.pdf.

Tableaux du chapitre 4

Disponible en anglais et uniquement en ligne: http://dx.doi.org/10.1787/9789264276116-en.

WEB Tableau 4.1. Nombre d'années passées par les élèves de 15 ans dans un établissement d'enseignement préprimaire (niveau 0 de la CITE), résultats aux épreuves de sciences et caractéristiques de l'établissement (PISA 2015).

WEB Tableau4.2. Taux d'inscription dans une structure d'accueil formelle (niveau 0 de la CITE et autres structures d'EAJE agréées en dehors de la CITE 2011) des enfants de moins de 3 ans, et amplitude horaire dans ces structures pendant une semaine ordinaire (2014).

WEB Tableau 4.3. Taux d'inscription dans les établissements d'enseignement préprimaire et primaire à 3, 4 et 5 ans (2014).

Chapter 5. Retombées des politiques d'éducation et d'accueil des jeunes enfants : Résultats à l'âge de 15 ans, impact sur les enfants défavorisés, sur la santé et le bien-être, et sur l'employabilité des mères[1]

La sensibilité cérébrale qui entre en jeu dans des domaines très importants du développement, comme le contrôle émotionnel, les compétences sociales, le langage et le calcul, atteint un pic au cours des trois premières années de vie d'un enfant. Ainsi, des services d'éducation et d'accueil des jeunes enfants (EAJE) de très bonne qualité permettent de conduire à de meilleurs résultats lors des étapes ultérieures de la vie. Par exemple, le nombre d'années passées au sein d'une structure d'EAJE est un bon indicateur du niveau de performance ultérieur, à l'école et en dehors. Dans le même ordre d'idée, les enfants issus de l'immigration et, plus généralement, les enfants défavorisés peuvent tirer le meilleur bénéfice de services d'EAJE de qualité. Cependant, les bénéfices obtenus en fréquentant ces structures ne se limitent pas aux résultats de l'apprentissage. L'enseignement préprimaire est également une période essentielle pendant laquelle il convient d'adopter des comportements sains. Par ailleurs, des services d'EAJE abordables et de qualité, accessibles pendant un nombre suffisant d'heures par semaine, peuvent contribuer à augmenter le taux d'activité des femmes. Ce chapitre concerne les indicateurs des résultats des enfants qui sont associés à la fois aux moyens consentis et aux résultats des politiques menées. Il comprend ainsi des indicateurs sur les résultats scolaires, l'état de santé, le bien-être et les retombées en termes d'emploi.

Les données statistiques concernant Israël sont fournies par et sous la responsabilité des autorités israéliennes compétentes. L'utilisation de ces données par l'OCDE est sans préjudice du statut des hauteurs du Golan, de Jérusalem-Est et des colonies de peuplement israéliennes en Cisjordanie aux termes du droit international.

Principaux messages

Le nombre d'années passées dans des structures d'éducation et d'accueil des jeunes enfants (niveau 0 de la CITE) constitue un bon indicateur des performances ultérieures, au sein de l'école et en dehors.

Les études révèlent ce qui suit :

- D'après la recherche en neurosciences, la sensibilité cérébrale qui entre en jeu dans des domaines très importants du développement, comme le contrôle émotionnel, les compétences sociales, le langage et le calcul, atteint un pic au cours des trois premières années de vie d'un enfant.
- Ainsi, des services d'éducation et d'accueil des jeunes enfants (EAJE) de très bonne qualité favorisent l'obtention de meilleurs résultats lors des étapes ultérieures de la vie. Les enfants apprennent plus vite lors des premières années de vie qu'à n'importe quelle autre période. Les enfants qui prennent du retard dès les premières années auront plus de mal à le rattraper et à réussir à l'école et au-delà.
- Les études montrent que les enfants défavorisés bénéficient largement d'un enseignement préprimaire de qualité élevée. Les interventions plus tardives sont moins efficaces car elles se déroulent après la « fenêtre de développement » de l'enfant. Ce sont les enfants défavorisés qui tirent le meilleur profit de services d'EAJE de qualité, c'est pourquoi les interventions qui les ciblent produiront d'excellents résultats.
- Les études soulignent la nécessité de mener davantage d'analyses et de concevoir des indicateurs de comparaison internationaux sur les effets à court terme et à long terme de l'EAJE sur le bien-être, le développement et l'apprentissage des enfants. Pour cela, le Programme de travail de l'OCDE pour la période de 2017-2020 comprend une série de projets pour examiner cette question.

Les comparaisons internationales révèlent des tendances fortes :

- Les comparaisons internationales révèlent des tendances fortes : Plus un enfant fréquente longtemps une structure d'EAJE, moins il a de chances de faire partie des élèves peu performants aux tests PISA. Ainsi, 22 % des élèves qui ont suivi un programme d'EAJE pendant moins d'un an ont obtenu, en moyenne, un résultat inférieur au niveau de connaissances de référence en sciences (inférieur au niveau 2 sur l'échelle du PISA). En revanche, seuls 10 % des élèves qui ont suivi un programme d'EAJE pendant plus de deux ans ont obtenu un résultat inférieur à ce niveau.
- D'après le PISA 2015, le lien entre la préscolarisation et l'obtention de meilleurs résultats scolaires à l'âge de 15 ans est très fort dans les systèmes éducatifs où davantage d'élèves ont accès à l'EAJE pendant une période de temps plus longue, où le taux d'encadrement est plus élevé dans l'enseignement préprimaire et qui investissent davantage par enfant au niveau préprimaire. Toutefois, parmi toutes ces variables, le meilleur indicateur de bons ou de mauvais résultats à l'âge de 15 ans reste le nombre d'années passées dans des structures d'EAJE.
  Les données du PISA 2015 confirment que des inégalités persistent dans de nombreux pays. Ainsi, en 2015, en moyenne 72 % des élèves de 15 ans défavorisés et 82 % de leurs pairs issus de milieux aisés avaient fréquenté des structures d'EAJE pendant au moins deux ans.
- La préscolarisation pendant au moins un an constitue un avantage pour les enfants issus de l'immigration.

L'enseignement préprimaire est une période importante pendant laquelle il convient d'adopter des comportements sains.

Les études révèlent ce qui suit :

- Le cadre de l'EAJE permet de s'assurer que les enfants comprennent l'importance d'une bonne alimentation et de l'activité physique, et les bienfaits qu'ils peuvent en retirer. Les études montrent que les actions et les interventions entreprises à l'échelle locale, en particulier lorsqu'elles s'adressent aux plus jeunes, permettent de changer les comportements et de réduire les risques, comme le risque de surpoids à l'adolescence.

Les comparaisons internationales révèlent des tendances fortes :

- Plus les enfants de moins de 3 ans étaient nombreux à fréquenter des structures d'accueil formelles en 2005, plus la proportion de garçons et de filles de 11 ans en surpoids ou obèses était faible en 2014. Ce lien est plus marqué chez les garçons que chez les filles, ce qui montre que les interventions précoces menées par des personnels qualifiés peuvent favoriser l'adoption de comportements sains.
- Toutefois, le lien de cause à effet entre l'éducation et la santé n'a pas encore été clairement établi, c'est pourquoi ces données devraient être interprétées avec prudence.

Des services d'EAJE abordables et de qualité, accessibles pendant un nombre suffisant d'heures par semaine, peuvent contribuer à renforcer le taux d'activité des femmes.

Les études révèlent ce qui suit :

- Les travaux sur le développement de l'enfant qui étudient les avantages que procurent les programmes d'EAJE à temps plein par rapport aux programmes d'EAJE à temps partiel sont moins convaincants que ceux consacrés aux avantages liés à une durée de participation plus longue. Toutefois, du point de vue du marché du travail, la disponibilité de services d'EAJE à temps plein est un facteur essentiel qui permet aux parents de jeunes enfants, en particulier aux mères, d'accéder à des postes à temps plein ou presque et de s'assurer des revenus plus importants.

Les comparaisons internationales révèlent des tendances fortes :

- Des services d'EAJE abordables et de qualité, accessibles pendant un nombre suffisant d'heures hebdomadaires, contribuent à renforcer le taux d'activité des femmes. En 2014, en moyenne dans les pays de l'OCDE, 53 % des mères dont le plus jeune enfant avait moins de 3 ans occupaient un emploi, alors que 34 % des enfants de moins de 3 ans étaient inscrits dans une structure d'accueil formelle.
- Dans les pays où le taux d'activité des mères est le plus élevé, comme au Danemark, au Luxembourg, aux Pays-Bas, au Portugal, en Slovénie et en Suisse (taux d'emploi supérieur à 70 % chez les femmes âgées de 15 à 64 ans ayant au moins un enfant de moins de 3 ans), la proportion de jeunes enfants inscrits dans des structures d'accueil formelles est aussi la plus importante.
- Le nombre d'heures hebdomadaires d'accueil formel des moins de 3 ans est étroitement lié aux taux d'emploi à temps partiel des femmes qui ont au moins un enfant âgé de 0 à 14 ans.

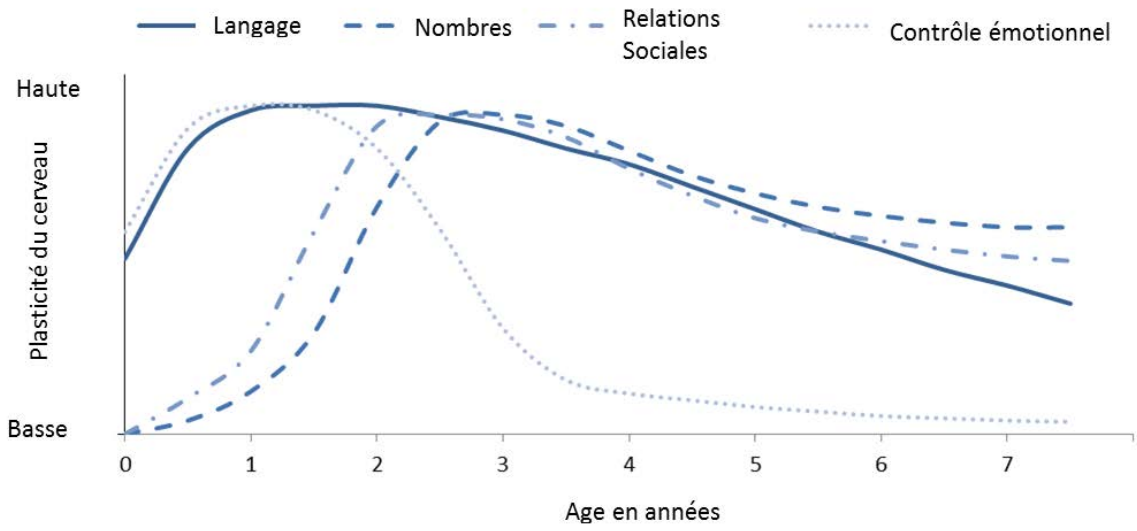
- Dans certains pays (par exemple la Lettonie, le Portugal et la Slovénie), les enfants de moins de 3 ans passent en moyenne plus de 35 heures par semaine ordinaire dans une structure formelle d'EAJE, et l'emploi à temps partiel est inférieur à 10 % chez les femmes de 15 à 64 ans dont le plus jeune enfant a entre 0 et 14 ans. À l'autre extrémité, en Autriche, aux Pays-Bas et au Royaume-Uni, les enfants de moins de 3 ans passent en moyenne 22 heures ou moins par semaine ordinaire dans une structure formelle d'EAJE, et plus de 25 % des femmes ayant au moins un enfant âgé de 0 à 14 ans occupent un emploi à temps partiel.

Nombre d'années de fréquentation des structures d'éducation et d'accueil des jeunes enfants et résultats à l'âge de 15 ans

Les premières années de la vie d'un enfant sont cruciales pour son développement et ses apprentissages ultérieurs.

La recherche neuroscientifique a montré que la sensibilité cérébrale qui entre en jeu dans des domaines très importants du développement, comme le contrôle émotionnel, les compétences sociales, le langage et le calcul, atteint un pic au cours des trois premières années de vie d'un enfant (Gambaro et al., 2014, Naudeau, S, N. Kataoka, A. Valerio, M. J. Neuman, et L. K. Elder, 2011). Aussi les premières années de la vie d'un enfant correspondent-elles à une « fenêtre de développement » essentielle : le cerveau se développe tout d'abord rapidement et sa capacité d'adaptation et de développement perdure jusqu'à l'âge adulte mais ralentit avec l'âge. Les premières années sont importantes pour le développement des compétences car elles jettent les bases nécessaires à celui-ci (OCDE, 2015a et 2015b).

Graphique 5.1. Périodes sensibles du développement cérébral (2010)



Source : Adapté de Naudeau, S., et al. (2011), « Investir dans la petite enfance : Un guide de développement de la petite enfance pour le dialogue de politique et la préparation de projets », OCDE (2015b), *Petite enfance, grands défis IV : Le suivi de la qualité dans les services d'éducation et d'accueil des jeunes enfants*, http://dx.doi.org/10.1787/9789264246171-fr.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933719255

Les « pics » de sensibilité cérébrale peuvent varier d'une fonction/compétence à l'autre (Council Early Child Development, 2010). C'est ainsi que la sensibilité cérébrale qui entre en jeu dans le développement du contrôle émotionnel est moyenne à la naissance, elle atteint ensuite un niveau élevé entre la naissance et l'âge de 1 an puis elle diminue jusqu'à un niveau faible où elle se maintient à partir de l'âge de 4 ans. Celle qui entre en jeu dans les compétences sociales et les rapports aux autres démarre à un niveau faible puis elle augmente rapidement à partir de l'âge de 1-2 ans et diminue progressivement jusqu'à un niveau médian où elle se maintient à partir de l'âge de 4 ans. De la même manière, le développement du langage est moyen à la naissance, il atteint ensuite un niveau élevé à l'âge de 1-2 ans puis il diminue légèrement jusqu'à l'âge de 4 ans, et continue de baisser par la suite pour atteindre un niveau moyen puis faible. Quant au calcul, le développement est faible à la naissance, il augmente rapidement entre 1 et 3 ans et diminue ensuite progressivement tout en conservant un niveau élevé à partir de 4 ans (graphique 5.1 et OCDE, 2015b).

Les enfants apprennent plus vite lors des premières années de vie qu'à n'importe quelle autre période. Les enfants qui prennent déjà du retard dès les premières années auront plus de mal à le rattraper et à réussir à l'école et au-delà (Naudeau et al., 2011 ; OCDE, 2016a). La fréquentation des structures préscolaires est essentielle. Elle a notamment pour effets positifs l'amélioration du bien-être des enfants et des résultats de l'apprentissage précoce, qui sont à la base d'un apprentissage appelé à se poursuivre toute la vie (OCDE, 2012), ainsi que l'amélioration des résultats ultérieurs des élèves en matière d'éducation, d'emploi, de revenus, de santé ou dans d'autres domaines (Melhuish et al., 2014).

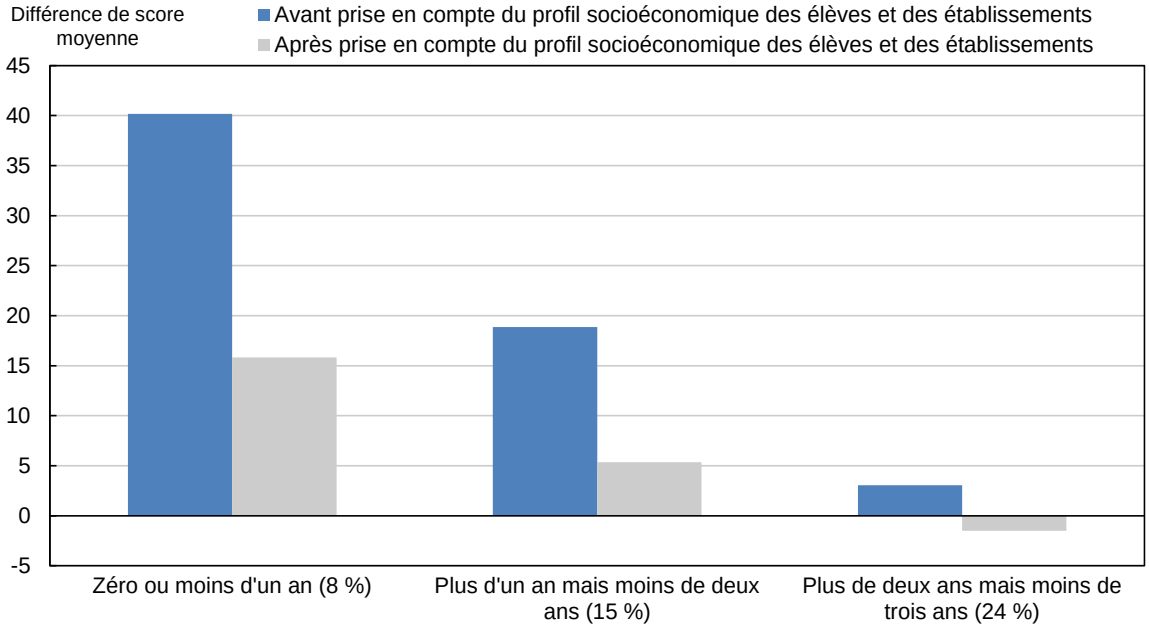
D'après les données du Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA) 2015, il existe un lien étroit entre le nombre d'années que les élèves de 15 ans ont passées en structures d'EAJE et leurs résultats aux épreuves scientifiques des tests PISA.

Les données du PISA 2015 reposent sur des déclarations faites rétrospectivement par des jeunes âgés de 15 ans (notamment par des élèves qui ont répondu au PISA et qui ont fréquenté des services d'EAJE 10-15 ans auparavant, entre 2000 et 2005). Il en ressort, comme dans les éditions précédentes, que dans l'ensemble des pays de l'OCDE, en moyenne, les élèves âgés de 15 ans ayant fréquenté des structures préscolaires pendant au moins un an obtiennent de meilleurs résultats que les élèves qui n'en ont pas fréquenté, du moins avant prise en compte du profil socio-économique des élèves et des établissements. Par exemple, la différence entre les élèves qui ont fréquenté une structure d'EAJE (niveau 0 de la CITE) pendant au moins un an et ceux qui y ont passé un an ou moins est en moyenne de 41 points aux épreuves scientifiques des tests PISA 2015, avec une année d'enseignement formel équivalant à une trentaine de points.

Les écarts de résultats diminuent tout en restant importants si l'on compare les élèves issus de milieux similaires. Une fois pris en compte le profil socio-économique de l'élève et de l'établissement, les élèves ayant fréquenté une structure préscolaire pendant au moins un an obtiennent en moyenne 25 points de plus aux épreuves scientifiques des tests PISA que ceux qui n'en ont pas fréquenté. Il faut toutefois nuancer l'interprétation de ces résultats car la proportion des élèves de 15 ans ayant fréquenté une structure d'EAJE (niveau 0 de la CITE) pendant moins d'un an n'est en moyenne que de 8 % dans l'ensemble des pays de l'OCDE et elle est relativement faible dans plusieurs d'entre eux (tableaux 5.1 et 5.2, en ligne uniquement).

Graphique 5.2. . Différence de score moyenne aux épreuves de sciences dans les pays de l'OCDE, selon le nombre d'années passées par des élèves de 15 ans dans une structure d'EAJE (CITE 0) (PISA 2015)

La comparaison est faite avec tous les élèves de 15 ans des pays de l'OCDE qui ont fréquenté une structure d'EAJE pendant au moins trois ans (>3), avant et après prise en compte de la situation socio-économique des élèves et des établissements.



Note : **Comment lire ce graphique ?** Par exemple, avant de prendre en compte le niveau socio-économique des élèves et des établissements, les élèves qui ont passé au moins trois ans dans une structure d'EAJE obtiennent un score moyen supérieur de 40 points à l'épreuve de sciences du PISA comparativement à ceux qui ont passé moins d'un an dans une structure d'EAJE. La différence reste significative après prise en compte de la situation socio-économique des élèves et des établissements, avec 16 points d'écart.
En moyenne, chez les élèves de 15 ans qui se souviennent avoir été inscrits dans des services d'EAJE (CITE 0), 53 % d'entre eux ont fréquenté une structure pendant au moins trois ans. Les pourcentages des élèves de 15 ans qui ont fréquenté une structure d'EAJE (CITE 0) dans chacune des autres catégories sont présentés entre parenthèse à côté de chaque catégorie.
Source : OCDE (2017a), *Base de données PISA sur l'éducation*, http://www.oecd.org/pisa/data/.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933719274

L'amélioration des résultats qu'obtiennent aux tests PISA des élèves de 15 ans ayant passé davantage de temps dans une structure d'EAJE se confirme lorsque les analyses prennent en compte une durée de fréquentation plus longue de ces structures et un plus grand nombre d'élèves de 15 ans. Le graphique 5.2 confirme qu'il existe un lien étroit entre le nombre d'années de préscolarisation et les résultats des élèves de 15 ans aux épreuves scientifiques des tests PISA. L'effet positif de la fréquentation d'une structure d'EAJE sur les résultats en sciences à l'âge de 15 ans ne se limite pas à la comparaison entre les élèves qui ont été préscolarisés pendant au moins un an et ceux qui n'ont pas été préscolarisés. En fait, les élèves de 15 ans qui ont fréquenté une structure d'EAJE pendant plus d'un an et moins de deux ans (>=1 et <2) ont obtenu en moyenne 21 points de plus que ceux qui y ont passé moins d'un an (<1) et 10 points de plus après prise en compte du profil socio-économique. Cet effet positif se retrouve dans plus de 80 % des pays de l'OCDE pour lesquels des données étaient disponibles.

De la même manière, les élèves de 15 ans qui ont fréquenté une structure d'EAJE pendant plus de deux ans et moins de trois ans (>=2 et <3) ont obtenu en moyenne 16 points de plus que ceux qui y ont passé plus d'un an et moins de deux ans (>=1 et <2) et 7 points de plus après prise en compte du profil socio-économique. Cette incidence importante se retrouve dans les deux tiers environ des pays de l'OCDE. En revanche, le même effet positif statistiquement significatif disparaît lorsque la comparaison est faite entre des élèves de 15 ans qui ont fréquenté un service d'EAJE pendant trois ans ou plus (>3) et ceux qui y ont passé plus de deux ans et moins de trois ans (>=2 et <3). Dans ce cas, la différence n'est statistiquement guère significative dans la plupart des pays après prise en compte du profil socio-économique, ce qui laisse entendre que deux ans de fréquentation d'un service d'EAJE est la durée minimum nécessaire pour que les élèves aient de bonnes chances d'obtenir de bons résultats à l'âge de 15 ans (tableau 5.1 en ligne uniquement, graphique 5.2). Aussi les prochaines sections compareront-elles les élèves de 15 ans ayant fréquenté un service d'EAJE (niveau 0 de la CITE) pendant au moins deux ans avec les autres élèves.

Les jeunes de 15 ans qui ont fréquenté une structure d'EAJE pendant au moins deux ans obtiennent en moyenne de meilleurs résultats que leurs camarades. Après prise en compte de la situation socio-économique des élèves, l'écart reste significatif dans la moitié des 57 pays pour lesquels des données sont disponibles.

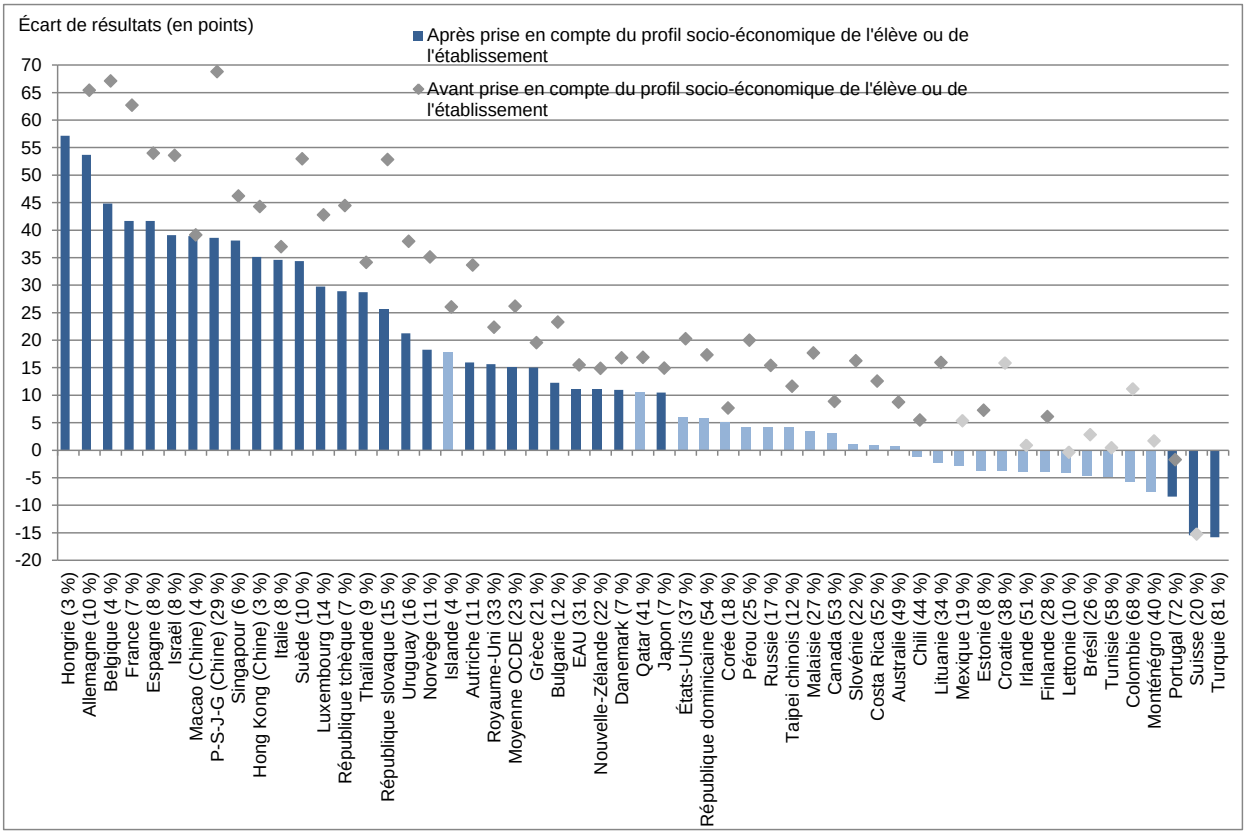
Le graphique 5.3 montre l'avantage, en termes de résultats en sciences, que les élèves de 15 ans qui ont signalé avoir fréquenté une structure d'EAJE pendant au moins deux ans ont par rapport aux autres élèves, avant et après prise en compte de leur situation socio-économique. En moyenne, dans 47 des 57 pays pour lesquels des données étaient disponibles, les élèves qui ont passé deux ans ou plus dans une structure d'EAJE ont eu de meilleurs résultats que ceux qui y ont passé moins de deux ans. Après prise en compte de la situation socio-économique, ces résultats restent statistiquement significatifs dans environ la moitié des 57 pays pour lesquels des données étaient disponibles dans les deux catégories (tableau 5.1 en ligne uniquement, graphique 5.3).

En moyenne, parmi les pays de l'OCDE, l'avantage est de plus de 26 points avant prise en compte du profil socio-économique des élèves et des établissements et de 15 points après (c'est-à-dire la moitié d'une année d'enseignement formel). Après prise en compte de la situation socio-économique, l'écart de résultats entre les élèves qui ont fréquenté une structure d'EAJE pendant moins de deux ans et ceux qui y ont passé deux ans ou plus est plus marqué (c'est-à-dire au moins 30 points) en Belgique, Chine (Pékin, Shanghai, Jiangsu et Guangdong), Espagne, France, Allemagne, Hong Kong (Chine), Hongrie, Israël, Italie, Luxembourg, Macao (Chine), Suède et Singapour (graphique 5.3).

Plus un enfant fréquente longtemps une structure d'EAJE, moins il risque de faire partie des élèves peu performants aux tests PISA.

Dans le PISA 2015, les élèves peu performants sont les élèves de 15 ans qui ont obtenu à l'évaluation un résultat inférieur au niveau 2. Ces élèves peuvent être capables de se servir de connaissances scientifiques élémentaires ou courantes pour reconnaître ou identifier divers aspects de phénomènes scientifiques connus ou simples, mais il est fréquent qu'ils confondent les principaux éléments d'une recherche scientifique, qu'ils s'appuient sur des informations scientifiques inexactes et qu'ils mélangent croyances personnelles et faits scientifiques pour étayer une décision.

Graphique 5.3. Différence de score en sciences entre les élèves de 15 ans qui ont fréquenté une structure d'EAJE (CITE 0) pendant deux ans ou plus et ceux qui y ont passé moins de deux ans (PISA 2015)



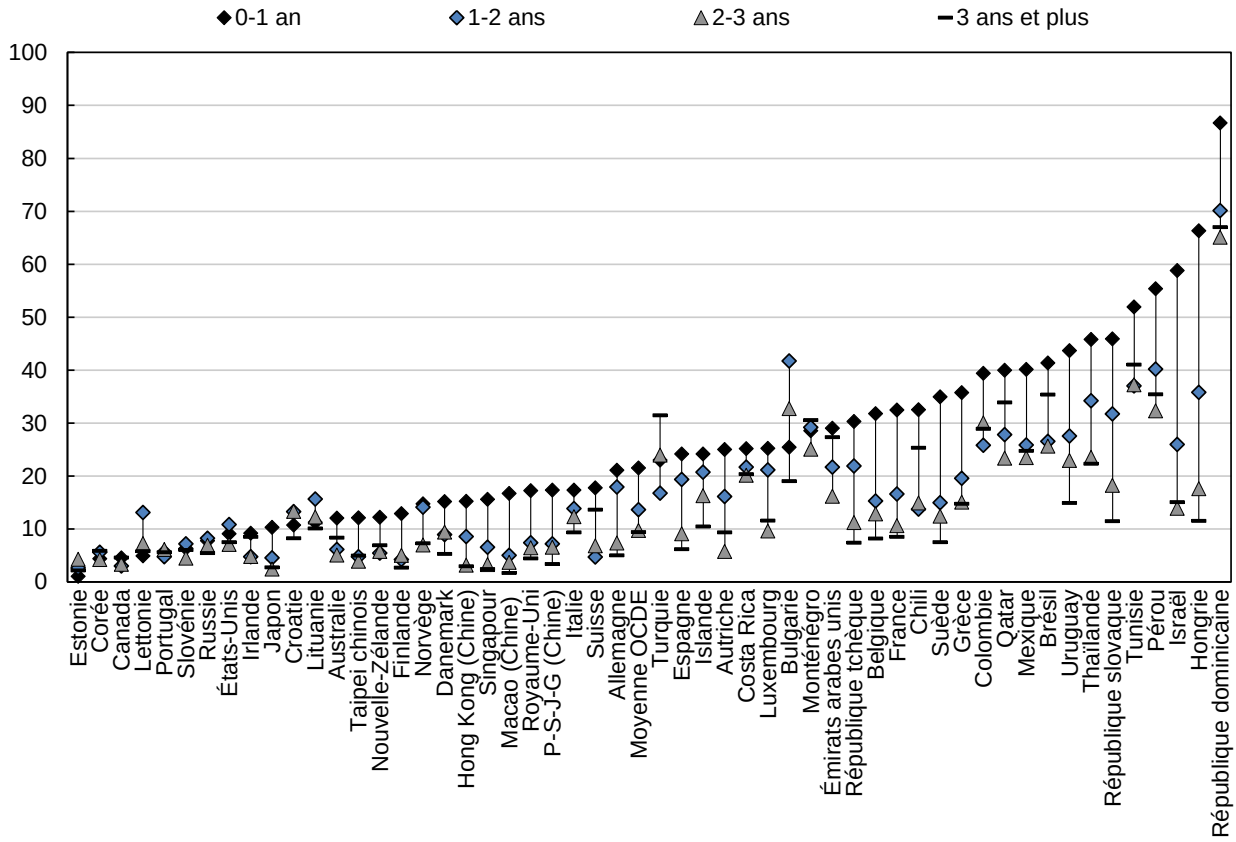
Notes: Les écarts de résultats qui sont statistiquement significatifs sont indiqués par un ton plus foncé. Le pourcentage des élèves de 15 ans qui ont fréquenté un service d'EAJE (niveau 0 de la CITE) pendant moins de deux ans est ajouté entre parenthèses à côté du nom du pays.
Les pays et les économies sont classés par ordre décroissant de l'écart entre les résultats en sciences des élèves de 15 ans qui ont indiqué avoir fréquenté un service d'EAJE (niveau 0 de la CITE) pendant deux ans ou plus et les résultats des autres, après prise en compte du profil socio-économique.
Source : OCDE (2016a), *Résultats du PISA 2015 (Volume II) : Politiques et pratiques pour des établissements performants, PISA*, Éditions OCDE, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/9789264267558-fr.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933719293

Il ressort du PISA 2015 qu'en moyenne, dans l'ensemble des pays de l'OCDE, plus un élève de 15 ans a passé d'années dans une structure d'EAJE (niveau 0 de la CITE), moins il court le risque de faire partie des élèves peu performants. Ainsi, 22 % des élèves qui ont suivi un programme d'EAJE pendant moins d'un an ont obtenu en moyenne, dans l'ensemble des pays de l'OCDE, un résultat inférieur au niveau de connaissances de référence en sciences (soit inférieur au niveau 2 sur l'échelle du PISA) et ils sont considérés comme peu performants (graphique 5.4). Par comparaison, 14 % des élèves de 15 ans qui ont fréquenté une structure d'EAJE pendant un à deux ans ont été jugés peu performants tandis que seuls 10 % des élèves qui ont fréquenté une structure d'EAJE pendant deux à trois ans ont obtenu un résultat inférieur au niveau 2 de l'échelle de compétence du PISA. Si l'on compare la dernière catégorie avec celles des élèves qui ont fréquenté des structures d'EAJE pendant plus de trois ans, l'écart devient non significatif dans la plupart des pays : en moyenne 9,5 % des élèves qui ont fréquenté une structure

d'EAJE pendant plus de trois ans ont obtenu un résultat inférieur au niveau 2 de l'échelle de compétence du PISA (ce qui est analogue à la catégorie des élèves préscolarisés pendant deux à trois ans).

Graphique 5.4. Proportion d'élèves de 15 ans peu performants en fonction du nombre d'années de fréquentation d'une structure d'EAJE (PISA 2015)



Note : Les pays et les économies sont classés par ordre croissant du pourcentage d'élèves peu performants n'ayant pas fréquenté de structure d'EAJE (niveau 0 de la CITE) ou en ayant fréquenté une pendant « moins d'un an ».

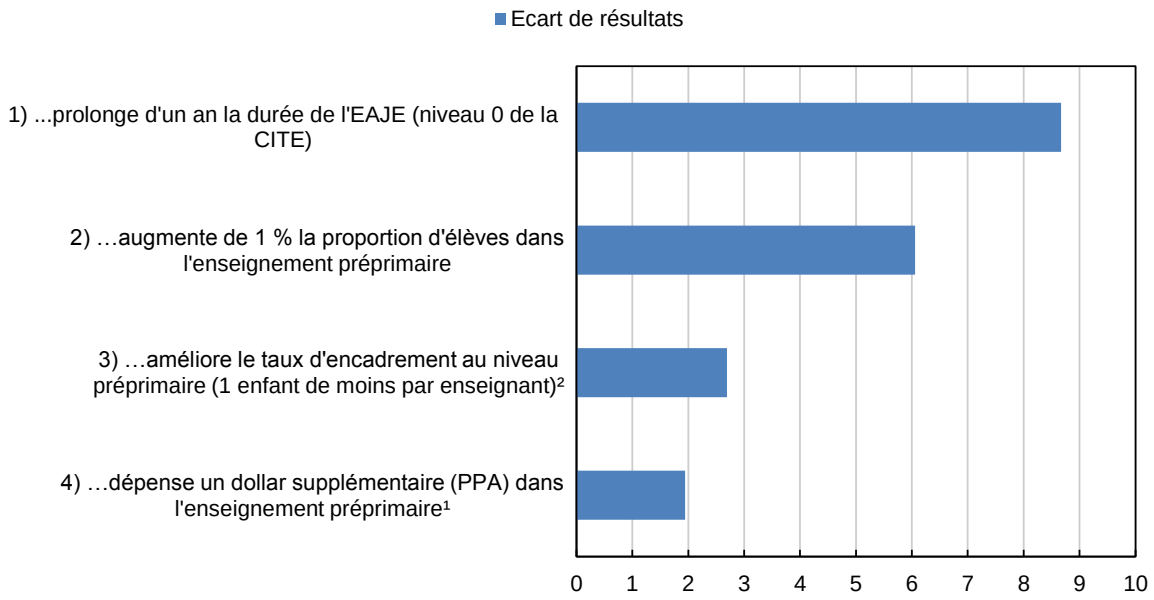
Source : OCDE (2017a), *Base de données PISA sur l'éducation*, OCDE, Paris, http://www.oecd.org/pisa/data/.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787888933719312

Lorsque l'on compare les deux extrémités, on s'aperçoit que, dans la plupart des pays, la part d'élèves de 15 ans peu performants varie beaucoup selon qu'ils ont fréquenté une structure d'EAJE pendant moins d'un an ou pendant trois ans et plus ; cet écart est supérieur à 20 points de pourcentage en Belgique, France, Grèce, Hongrie, République slovaque, République tchèque, Suède, Thaïlande et Uruguay (graphique 4.5, tableau 5.4 en ligne uniquement). La proportion d'élèves de 15 ans peu performants en sciences (résultat inférieur au niveau 2) est faible dans un petit groupe de pays, indépendamment du nombre d'années de fréquentation d'une structure d'EAJE. C'est le cas en Estonie, en Corée, au Portugal et en Slovénie (partie gauche du graphique 5.4). Il est reconnu que ces quatre pays comptent parmi les pays du PISA qui ont accompli des progrès ces dix dernières années en termes de performances et d'équité.

Graphique 5.5. Les ressources structurelles affectées à l'EAJE améliorent les résultats des élèves de 15 ans (PISA 2015)

Écart de résultats moyen dû au fait d'avoir été scolarisé au niveau préprimaire dans un système qui…



Notes : Les écarts de résultats ci-dessus sont statistiquement significatifs.
Les propositions sont classées par ordre décroissant de leur impact.
1. Les données sur les dépenses par enfant inscrit dans l'enseignement préprimaire sont de 2013.
2. Les données sur les taux d'encadrement dans l'enseignement préprimaire sont de 2014.
Source : OCDE (2017a), *Base de données PISA sur l'éducation*, OCDE, Paris, http://www.oecd.org/pisa/data/ et OCDE (2016b), *Regards sur l'éducation 2016 : Les indicateurs de l'OCDE*, http://dx.doi.org/10.1787/eag-2016-en.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933719331

En moyenne, un élève de 15 ans qui a fréquenté un service d'EAJE (niveau 0 de la CITE) pendant moins d'un an est 3.1 fois plus susceptible qu'un élève y ayant passé un an ou plus d'obtenir des résultats inférieurs au niveau de connaissances de référence en sciences (inférieur au niveau 2), avant prise en compte du contexte socio-économique de l'élève et de l'établissement, et plus de deux fois plus susceptible (2.3 fois) après prise en compte de celui-ci. Parmi les pays de l'OCDE, les risques de faibles performances sont cinq fois plus élevés ou davantage en Hongrie, en Israël et en République slovaque (tableau 5.4 en ligne uniquement).

La mesure dans laquelle la fréquentation de l'enseignement préprimaire est associée aux résultats de l'apprentissage des élèves de 15 ans est également liée à la manière dont l'enseignement préprimaire est dispensé.

Les éléments attestant de l'importance du rôle que joue l'EAJE dans le développement de la petite enfance et dans les résultats scolaires ultérieurs sont convaincants (par ex., Berlinski, Galiani et Gertler, 2009 ; Barnett, 1995 ; Currie, 2001), mais les effets bénéfiques dépendront énormément de la qualité des services d'EAJE.

D'après le PISA 2015, le lien établi entre la fréquentation d'un établissement préprimaire et un meilleur résultat à l'âge de 15 ans est plus fort dans les systèmes d'éducation qui

permettent à une proportion d'enfants de la population plus importante d'accéder à un enseignement préprimaire sur une période de temps plus longue, où les taux d'encadrements sont plus élevés dans l'enseignement préprimaire et dont l'investissement par enfant au niveau préprimaire est plus important. En d'autres termes, les mesures concernant notamment le taux d'encadrement ont des incidences positives sur les résultats de l'apprentissage. Parmi toutes ces variables, le meilleur indicateur de bons ou de mauvais résultats à l'âge de 15 ans reste le nombre d'années passées dans des structures d'EAJE (graphique 5.5)

Le fait de fréquenter une structure d'EAJE est bénéfique pour les enfants défavorisés

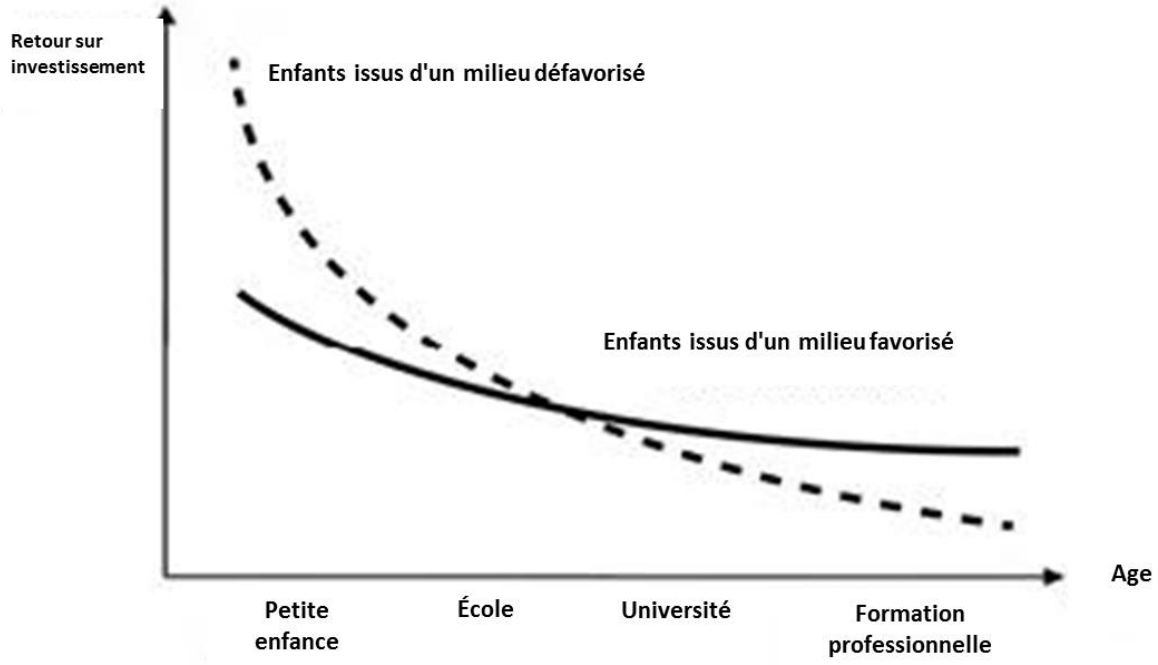
Les études montrent que les enfants défavorisés peuvent bénéficier largement d'un enseignement préprimaire de qualité.

Les interventions éducatives durant la petite enfance produisent de meilleurs résultats parce qu'elles mettent pleinement à profit les pics de sensibilité cérébrale pour développer les compétences des enfants (graphique 5.1) et qu'elles posent les bases d'un meilleur apprentissage ultérieur. Il ressort des données de la recherche que les investissements et interventions précoces produisent des résultats élevés et que les mesures compensatoires prises à des stades ultérieurs de la vie produisent des résultats relativement moins bons (Carneiro, Cunha et Heckman, 2003 ; OCDE, 2006). Les interventions qui ont lieu plus tard sont moins efficaces car elles se déroulent après la « fenêtre de développement » des enfants ; en outre, elles peuvent donner de moins bons résultats si l'élève n'a pas les capacités nécessaires pour acquérir de nouvelles connaissances/réussir à des stades ultérieurs. Les enfants issus de milieux socio-économiques aisés ont souvent déjà développé ces capacités dans leur famille. Par conséquent, les enfants défavorisés tirent d'énormes avantages des services d'EAJE de qualité et les interventions qui leur sont destinées produiront d'excellents résultats.

Le graphique 5.6 montre le taux de rendement d'un euro investi dans les interventions éducatives pour les enfants défavorisés et pour ceux qui sont issus de milieux aisés à différents stades du cycle de vie. Les deux courbes révèlent une tendance similaire : le taux de rendement décroît à mesure que l'âge augmente. Toutefois, aux premiers stades de la vie, en particulier durant la petite enfance, le taux de rendement est bien plus élevé en ce qui concerne les interventions ciblant les enfants défavorisés que celles qui visent les enfants issus de milieux aisés. En revanche, à des stades ultérieurs, les rendements sont plus élevés lorsque les investissements portent sur l'éducation des enfants issus de milieux aisés. Cela illustre l'inefficacité des mesures correctrices intervenant lorsque les bases n'ont pas été posées, comme indiqué plus haut.

Ces résultats sont tirés d'un vaste corpus de travaux de recherche reposant principalement sur des données provenant des États-Unis (Carneiro, Cunha et Heckman 2003, Cunha et al. 2006). Néanmoins, les données existantes provenant de pays européens indiquent que la tendance en matière d'efficacité relative des interventions éducatives selon les âges et le contexte socio-économique est la même en Europe et aux États-Unis (Woessmann, 2008).

Graphique 5.6. Taux de rendement d'un euro investi dans les interventions éducatives pour les enfants issus de milieux favorisés et défavorisés à différents stades du cycle de la vie (2006)



Source : Adapté de Cunha et al. (2006) dans Wossmann (2008), Efficiency and equity of European education and training policies.

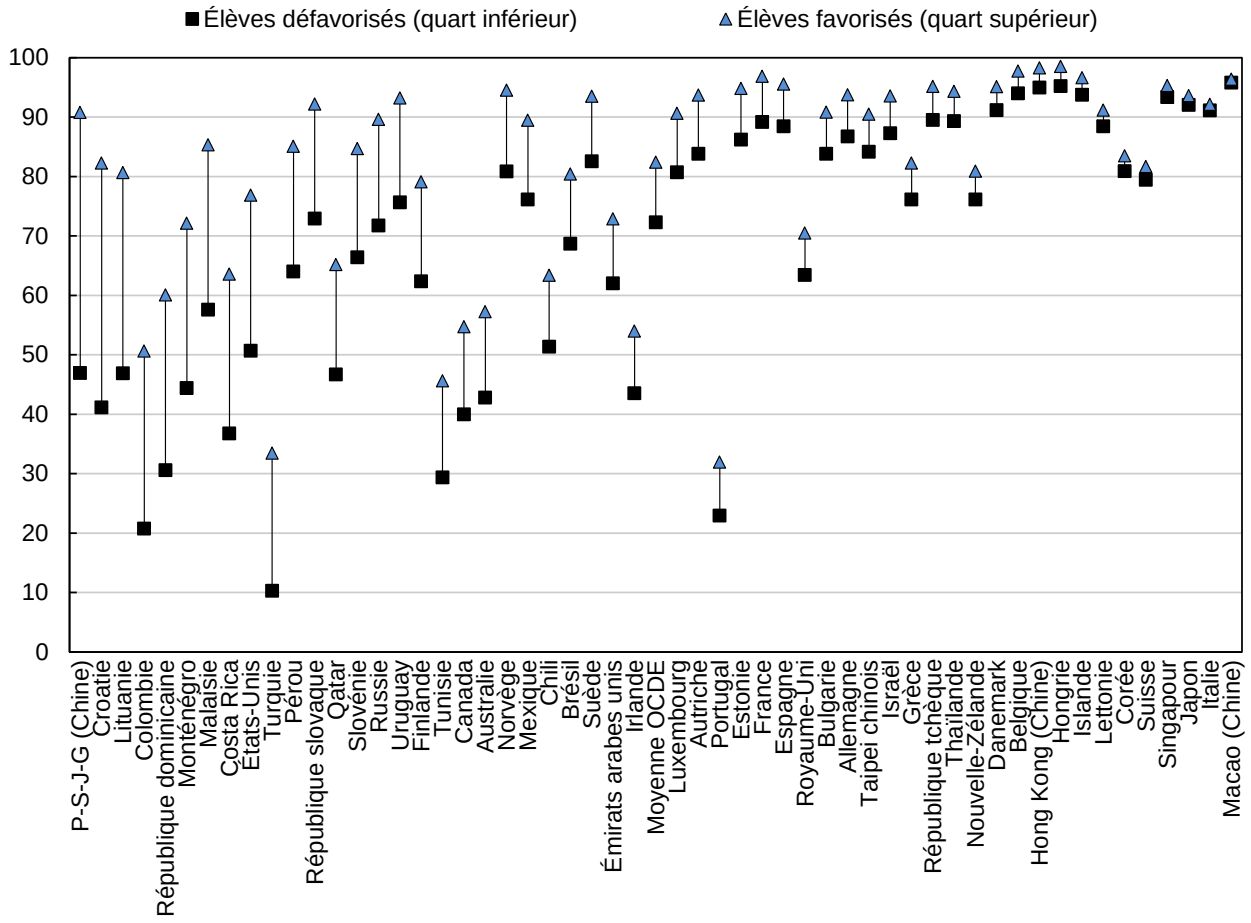
Il ressort des données du PISA que les élèves de 15 ans d'origine modeste ou inscrits dans des établissements défavorisés sur le plan socio-économique sont moins susceptibles d'avoir fréquenté une structure d'EAJE pendant au moins deux ans.

En dépit de ces conclusions, bon nombre des inégalités au sein des systèmes scolaires existent avant que les enfants entament la scolarité formelle et persistent, voire se creusent, à mesure que les élèves avancent dans la scolarité (Downey, von Hippel et Broh, 2004). Entrer dans le système scolaire dès la petite enfance peut aider à réduire les inégalités, notamment si le taux d'inscription des enfants défavorisés augmente. Toutefois, bien que les données sur les inscriptions qui ont été examinées dans le chapitre 4 montrent que le taux d'inscription a augmenté ces dernières décennies, il ressort des données du PISA 2015 que les inégalités d'accès aux structures d'EAJE persistent dans de nombreux pays.

L'accès à un programme d'EAJE pendant au moins un an est quasi-universel dans la plupart des pays de l'OCDE. En moyenne, 92 % des élèves de 15 ans qui se rappellent avoir été inscrits dans des services d'EAJE (niveau 0 de la CITE) ont déclaré, dans le cadre du PISA 2015, avoir fréquenté une structure d'EAJE pendant « au moins un an » et 77 % pendant « au moins deux ans ». Cependant, dans la plupart des pays, les élèves de 15 ans issus de milieux aisés ont été plus susceptibles que les élèves défavorisés de suivre un programme d'EAJE lorsqu'ils étaient plus jeunes. Par exemple, une moyenne de 72 % des enfants de 15 ans défavorisés, contre 82 % d'enfants issus de milieux aisés, avaient suivi un programme d'EAJE pendant au moins deux ans (graphique 5.7, tableau 5.2 en

ligne uniquement). Parmi les pays de l'OCDE, les écarts de pourcentage entre les élèves favorisés et les élèves défavorisés ayant fréquenté une structure d'EAJE (niveau 0 de la CITE) pendant au moins deux ans étaient supérieurs à 18 points de pourcentage aux États-Unis en République slovaque, en Slovénie et en Turquie. Cela signifie que les élèves de 15 ans qui auraient pu bénéficier le plus d'un enseignement préscolaire – ceux d'origine modeste – étaient moins susceptibles d'avoir fréquenté une structure d'EAJE lorsqu'ils étaient plus jeunes (graphique 5.7).

Graphique 5.7. Pourcentage d'élèves de 15 ans ayant fréquenté une structure d'EAJE (niveau 0 de la CITE) pendant plus de deux ans, par profil socio-économique (PISA 2015)



Note : Les pays et les économies sont classés par ordre décroissant de l'écart, en pourcentage, entre les élèves favorisés et les élèves défavorisés qui ont fréquenté une structure d'EAJE pendant deux ans et plus.

Source : OCDE (2017a), *Base de données PISA sur l'éducation*, OCDE, Paris, http://www.oecd.org/pisa/data/.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933719350

La préscolarisation pendant au moins un an constitue aussi un avantage pour les enfants issus de l'immigration.

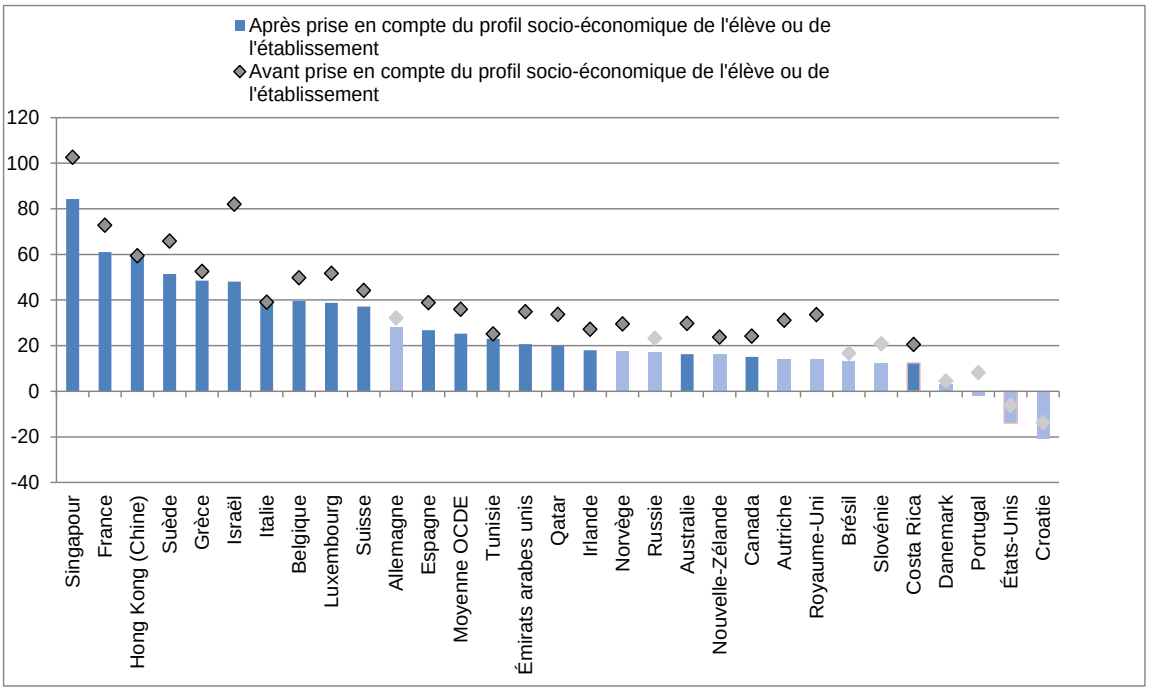
L'intégration des jeunes enfants issus de l'immigration dans leur nouveau cadre de vie est d'une importance capitale à long terme, et la souplesse ainsi que la rapidité avec lesquelles ils apprennent la langue locale facilitent les choses. Les systèmes éducatifs peuvent contribuer à ce processus en encourageant leur participation à des programmes d'EAJE.

Les enfants issus de l'immigration (première et deuxième générations) sont toutefois beaucoup moins nombreux que les autres enfants à suivre un programme d'EAJE. Dans les pays de l'OCDE, 88 % en moyenne des enfants issus de l'immigration ont fréquenté une structure d'EAJE pendant au moins un an, contre plus de 95 % des élèves non issus de l'immigration (tableaux 5.2 et 5.3 en ligne uniquement). Le graphique 5.8 présente des informations provenant des pays où la proportion des élèves de 15 ans issus de l'immigration (première et deuxième générations) était supérieure à 6 %. Dans ces pays, les élèves issus de l'immigration qui ont signalé avoir fréquenté une structure d'EAJE (niveau 0 de la CITE) pendant au moins un an ont obtenu 36 points de plus aux épreuves scientifiques des tests PISA que ceux qui n'en ont pas fréquenté ou ceux qui y ont passé moins d'un an. La différence est significative – 25 points – après prise en compte du contexte socio-économique (c'est-à-dire dix mois d'enseignement formel). Cette différence s'explique, pour une petite partie, par des facteurs socio-économiques, étant donné que dans de nombreux pays les enfants autochtones et issus de l'immigration qui viennent de milieux plus aisés sont davantage susceptibles de fréquenter une structure d'EAJE. Fréquenter une structure d'EAJE est bénéfique pour les enfants issus de l'immigration sur le plan du langage et de l'intégration, deux aspects qui revêtent de l'importance quelle que soit l'origine socio-économique des enfants.

Parmi les élèves de 15 ans issus de l'immigration et venants d'un milieu socio-économique comparable, ceux qui ont fréquenté pendant au moins un an une structure d'EAJE (niveau 0 de la CITE) ont obtenu des résultats sensiblement meilleurs aux épreuves scientifiques des tests PISA dans 18 des 31 pays pour lesquels des données étaient disponibles. Les bénéfices de l'EAJE pour les enfants issus de l'immigration sont particulièrement marqués en France, en Grèce, à Hong Kong (Chine), en Israël, en Italie, à Singapour et en Suède, où l'écart était supérieur à 40 points (tableau 5.3 en ligne uniquement, graphique 5.8).

Dans plusieurs pays (par ex., Danemark, Finlande, Norvège, Pays-Bas et Suède), des politiques visant à étendre l'accès aux services d'EAJE aux enfants issus de l'immigration ou appartenant à des groupes ethniques minoritaires ont été mises en œuvre afin d'exposer les enfants et leurs familles à la langue et aux traditions du pays et d'offrir aux parents l'occasion de nouer des relations et de se constituer un réseau. Les pays à populations indigènes (Australie, Nouvelle-Zélande et États-Unis) tentent de préserver les langues et les cultures traditionnelles de ces populations tout en s'efforçant de donner aux familles les moyens de s'intégrer dans la société ordinaire. De nombreux pays ont encore du mal à évaluer les attentes dans le domaine de la petite enfance des familles diverses sur les plans ethnique, culturel et linguistique et par conséquent à répondre aux besoins en personnel et en services d'EAJE (OCDE, 2006, et voir chapitre 3, encadré 3.1, pour de plus amples informations).

Graphique 5.8. Différences de résultats en sciences entre les enfants de 15 ans issus de l'immigration ayant fréquenté une structure d'EAJE pendant au moins un an et ceux qui y ont passé moins d'un an (2015)



Notes : Les valeurs qui sont statistiquement significatives sont indiquées par un ton plus foncé.
Les pays sont classés par ordre décroissant de la différence de résultats en sciences entre les enfants de 15 ans issus de l'immigration ayant fréquenté une structure d'EAJE pendant au moins un an et ceux qui y ont passé moins d'un an, après prise en compte du profil socio-économique de l'élève et de l'établissement.
Source : OCDE (2017a), *Base de données PISA sur l'éducation*, OCDE, Paris, http://www.oecd.org/pisa/data/.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933719369

Les initiatives ne se limitent pas à ces pays. L'Allemagne, par exemple, a inscrit une série d'objectifs stratégiques dans son plan d'action national sur l'intégration (2011) pour faciliter l'accès à l'apprentissage, à l'accueil et à l'éducation dans les structures d'EAJE pour les enfants issus de l'immigration. Un nouveau programme fédéral, « Sprach-Kitas » (centres d'accueil axés sur l'enseignement et le développement du langage), a été lancé en 2016 afin de favoriser l'enseignement et le développement du langage, la pédagogie globale et la collaboration entre les familles et les centres d'EAJE.

Au Luxembourg, des réformes du secteur de l'EAJE ont été récemment menées pour renforcer le développement du langage dans le cadre de l'EAJE en offrant 20 heures gratuites dans des structures d'accueil à tous les enfants afin d'accentuer leurs sentiments d'appartenance à la société luxembourgeoise. Aux États-Unis, de nombreux États ont tenté d'accroître le taux d'inscription des enfants issus de l'immigration à des programmes d'EAJE dans le cadre d'initiatives plus vastes visant à accroître les possibilités de préscolarisation parmi les groupes défavorisés. Pour améliorer l'accès à l'EAJE, certains États ont créé ou étendu des systèmes publics de préscolarisation venant compléter et étoffer les programmes fédéraux *Head Start et Early Head Start* (Crosnoe, 2013).

En Norvège, les autorités nationales et municipales se sont tout particulièrement efforcées de favoriser l'égalité de participation, notamment pour les familles modestes et celles qui appartiennent à une minorité linguistique. Les mesures qu'elles ont prises consistaient notamment à réduire les frais ou à en dispenser ces familles. Après les programmes pilotes consistant à offrir 20 heures gratuites par semaine en structures d'EAJE aux enfants âgés de 3 à 5 ans dans des zones cibles, le système a été étendu en 2016 à tous les enfants de 3 à 5 ans issus de familles modestes. Bien que la fréquentation des structures d'EAJE chez les enfants appartenant à des minorités linguistiques reste inférieure à celle de tous les autres enfants, l'écart se resserre. La plus forte augmentation relative concerne les enfants de 2 ans (OCDE, 2015c, *Perspectives des politiques de l'éducation 2015 : Les réformes en marche*).

Le fait de fréquenter une structure d'EAJE est bénéfique pour la santé

L'enseignement préprimaire est aussi une période importante pendant laquelle il convient d'adopter des comportements sains.

Investir dans l'EAJE améliore les retombées de l'enseignement chez tous les enfants à des stades ultérieurs, mais ce n'est pas le seul avantage : c'est aussi une période importante pour inculquer des comportements sains. Le cadre de l'EAJE permet de s'assurer que les enfants comprennent l'importance d'une bonne alimentation et de l'activité physique, et les bienfaits qu'ils peuvent en retirer. Les études montrent que les actions et les interventions entreprises à l'échelle locale, en particulier lorsqu'elles s'adressent aux plus jeunes, peuvent réussir à changer les comportements et à réduire les risques de problèmes de santé tels que le surpoids à l'adolescence (Sassi, 2010 ; OCDE, 2011a).

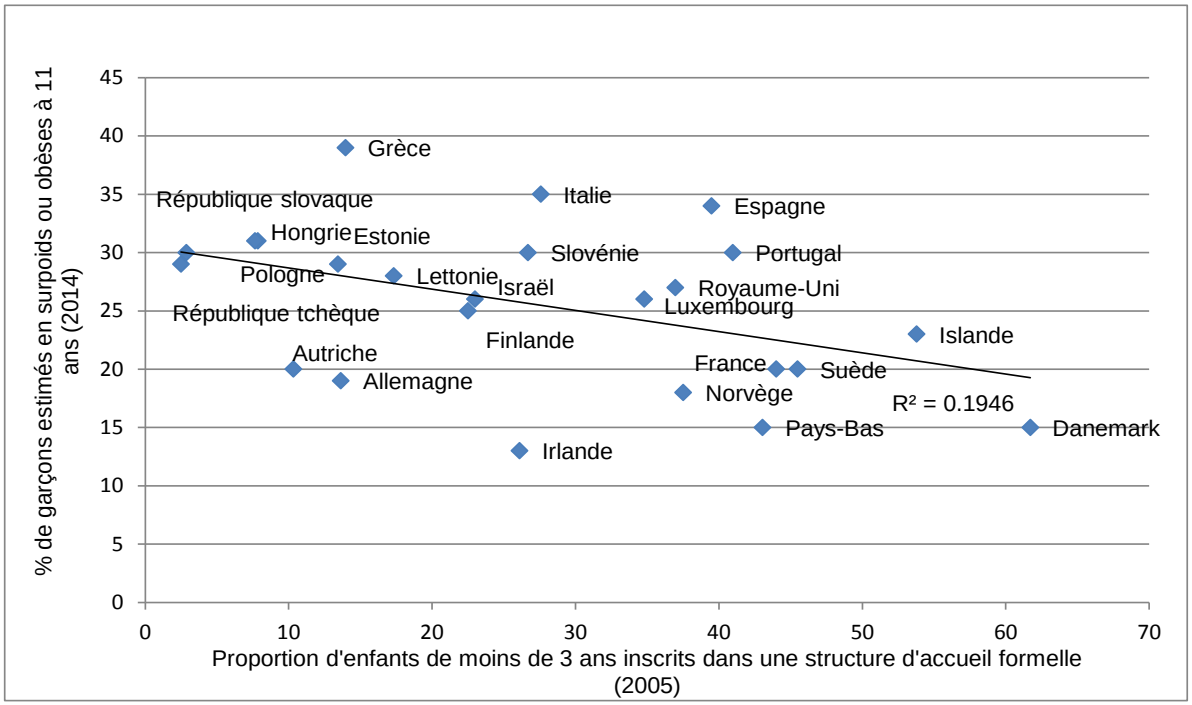
Les recherches sur l'obésité menées dans quatre pays de l'OCDE – Angleterre (Royaume-Uni), Australie, Canada et Corée – ont mis en évidence que les taux élevés d'obésité étaient liés à un nombre moindres d'années d'études (Sassi et al., 2009). De la même manière, de récents travaux de recherche ont montré qu'il était important d'intervenir tôt : les enfants de 5 ans en surpoids sont quatre fois plus susceptibles que les enfants ayant un poids normal de devenir obèses avant l'âge de 14 ans (Cunningham et al., 2014). Cela est d'autant plus inquiétant que l'obésité touche aujourd'hui davantage d'enfants qu'avant : 26 % des garçons et 16 % des filles dans les pays de l'OCDE seraient en surpoids ou obèses à l'âge de 11 ans, selon les normes de croissance de l'enfant de l'Organisation mondiale de la santé (OMS) (OCDE, 2017c). Chez les enfants de 11 ans, les garçons sont plus touchés que les filles par le surpoids et l'obésité dans tous les pays de l'OCDE, et plus de 30 % des garçons sont en surpoids ou obèses en Grèce, Italie, Espagne, Hongrie et Pologne.

L'éducation et les interventions précoces dans les structures d'EAJE peuvent largement contribuer à inverser cette tendance malsaine à l'obésité. Par conséquent, accroître la préscolarisation, notamment chez les familles défavorisées et les enfants de moins de 3 ans, peut multiplier les possibilités externes d'interventions précoces. Les services d'EAJE de qualité élevée ont des effets positifs à plusieurs égards, notamment l'amélioration du bien-être et de l'apprentissage des enfants, la réduction de la pauvreté et l'augmentation de la mobilité sociale intergénérationnelle. Ils permettent aussi d'inculquer des habitudes saines sur le plan de l'alimentation et de l'activité physique (OCDE, 2014).

Le graphique 5.9 compare les taux d'inscription dans des structures d'accueil formelles des enfants de 3 ans en 2005 avec la proportion de garçons en surpoids ou obèses à l'âge de 11 ans en 2014. Ces données ne sont pas longitudinales mais elles montrent une faible corrélation entre les deux variables. Comme on pouvait s'y attendre, plus le taux d'inscription dans des structures d'accueil formelles destinées aux enfants de moins de 3 ans en 2005 est élevé, plus la proportion de garçons en surpoids ou obèses à l'âge de 11 ans est faible en 2014. Ce lien est plus marqué chez les garçons que chez les filles et prouve que les interventions précoces menées par des personnels qualifiés peuvent favoriser l'adoption de comportements sains. Il n'a toutefois pas encore été clairement établi de lien causal entre l'éducation et la santé, c'est pourquoi ces données doivent être interprétées avec prudence.

Graphique 5.9. Lien entre l'inscription précoce dans une structure d'EAJE et l'augmentation de l'obésité à des stades ultérieurs de la vie (2005 et 2014)

Le taux d'inscription des enfants âgés de moins de 3 ans dans les structures d'EAJE a été mesuré en 2005 et l'obésité à l'âge de 11 ans en 2014.



Source : OCDE (2017c), *Base de données de l'OCDE sur la famille*, OCDE, Paris, http://www.oecd.org/fr/els/famille/basededonnees.htm et OCDE (2017b), *Base de données PISA sur l'éducation*, OCDE, Paris, www.oecd.org/fr/education/base-de-donnees.htm.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933719388

Les années précédentes, les politiques mises en œuvre dans la plupart des pays pour les enfants âgés de moins de 3 ans mettaient l'accent sur le développement de services conçus comme un soutien indispensable de l'emploi des mères dans une économie forte plutôt que comme un service public dont les enfants aussi bien que les parents peuvent tirer parti. Cependant, au cours des dix dernières années, il y a eu des signes de convergence parmi les pays de l'OCDE et le concept des services destinés aux enfants de moins de 3 ans s'est progressivement élargi pour inclure des objectifs en matière d'éducation, d'égalité entre les femmes et les hommes, d'intégration sociale et de soutien

aux familles. C'est ainsi que de plus en plus de pays ont mis en œuvre un programme intégré dans le cadre de leurs programmes d'EAJE allant de l'âge de 1 an jusqu'à l'entrée dans l'enseignement obligatoire, ce qui met en lumière que les services d'EAJE destinés aux enfants de moins de 3 ans se sont développés dans la plupart des pays en réponse à une demande croissante de meilleurs résultats d'apprentissage ainsi qu'à l'augmentation du taux d'activité des femmes (OCDE, 2011b).

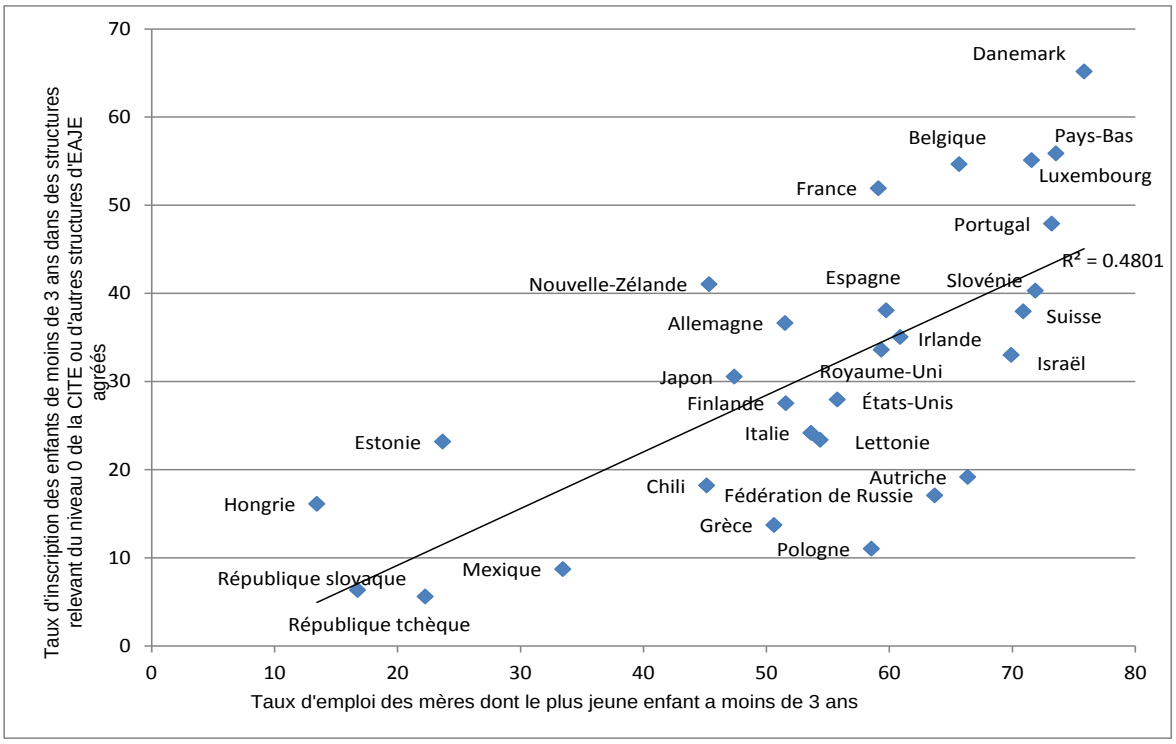
Le lien entre le taux d'activité des mères et le taux d'inscription des enfants dans l'EAJE est étroit, notamment pour les mères dont le plus jeune enfant a moins de 3 ans.

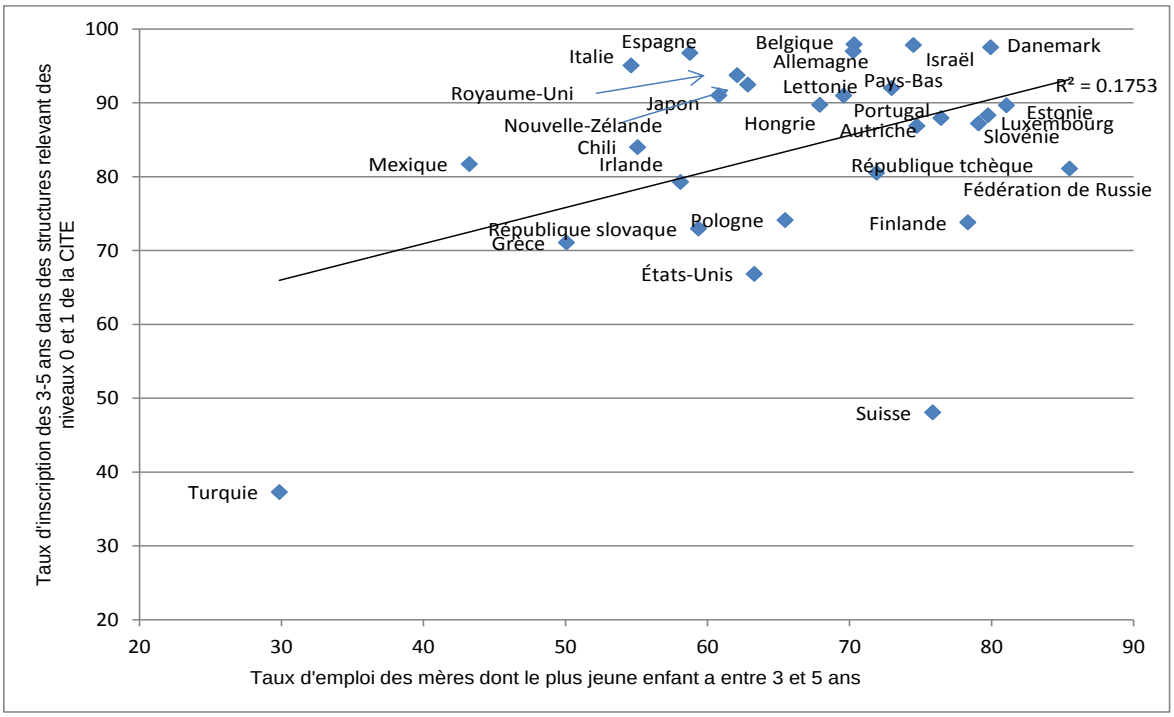
En 2014, en moyenne dans les pays de l'OCDE, 53 % des mères dont le plus jeune enfant avait moins de 3 ans occupaient un emploi, alors que 34 % des enfants de moins de 3 ans étaient inscrits dans une structure formelle d'EAJE, par exemple une structure au niveau 0 de la CITE ou un autre service d'EAJE agréé ne relevant pas de la CITE 2011 (graphique 4.2). Ces deux moyennes cachent des écarts important entre les pays, mais une tendance similaire se dégage lorsque les deux séries de données sont analysées simultanément. Dans les pays où le taux d'activité des mères est le plus élevé, comme au Danemark, au Luxembourg, aux Pays-Bas, au Portugal, en Slovénie et en Suisse (plus de 70 % d'emploi chez les femmes âgées de 15 à 64 ans dont le plus jeune enfant a moins de 3 ans), une large proportion d'enfants sont inscrits dans des structures d'accueil formelles (niveau 0 de la CITE et autres services agréés).

En revanche, le taux d'inscription des enfants de moins de 3 ans dans des structures d'accueil formelles est inférieur à 10 % en République tchèque, en République slovaque et au Mexique, et le taux d'emploi des femmes âgées de 15 à 64 ans dont le plus jeune enfant a moins de 3 ans est nettement en dessous de la moyenne de l'OCDE dans ces pays (graphique 5.10). Ces données traduisent l'insuffisance de l'offre de services d'EAJE à temps plein pour les enfants de moins de 3 ans dans ces pays. Toutefois, il est particulièrement complexe de comparer le taux d'emploi des mères ayant de très jeunes enfants car d'un pays à l'autre les parents n'ont pas le même statut dans le cadre des congés parentaux. Par exemple, contrairement à la plupart des pays, l'Estonie considère tous les parents en congés parentaux comme étant économiquement inactifs, ce qui peut contribuer au taux d'emploi relativement faible des mères dont le plus jeune enfant a moins de 3 ans (graphique 5.10).

Dans tous les pays de l'OCDE, à l'exception de l'Espagne, de la Grèce, de l'Irlande et des Pays-Bas, le taux d'emploi des mères augmente avec l'âge de leur plus jeune enfant. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, environ deux tiers de toutes les mères dont le plus jeune enfant a entre 3 et 5 ans sont salariées. On observe toutefois des écarts importants d'un pays à l'autre. La différence de taux d'emploi entre les mères dont le plus jeune enfant a moins de 3 ans et celles dont le plus jeune enfant a entre 3 et 5 ans est de plus de 30 points de pourcentage dans un groupe de pays d'Europe orientale, à savoir, notamment, l'Estonie, la Hongrie, la République slovaque et la République tchèque. Il existe encore un lien entre le taux d'inscription des enfants âgés de 3 à 5 ans et le taux d'emploi des mères ayant entre 15 et 64 ans dont le plus jeune enfant est âgé de 3 à 5 ans, mais il est plus faible que pour des enfants plus jeunes (graphique 5.10).

Graphique 5.10. Lien entre l'employabilité des mères selon l'âge du plus jeune enfant et le taux d'inscription dans les structures d'EAJE (2014)





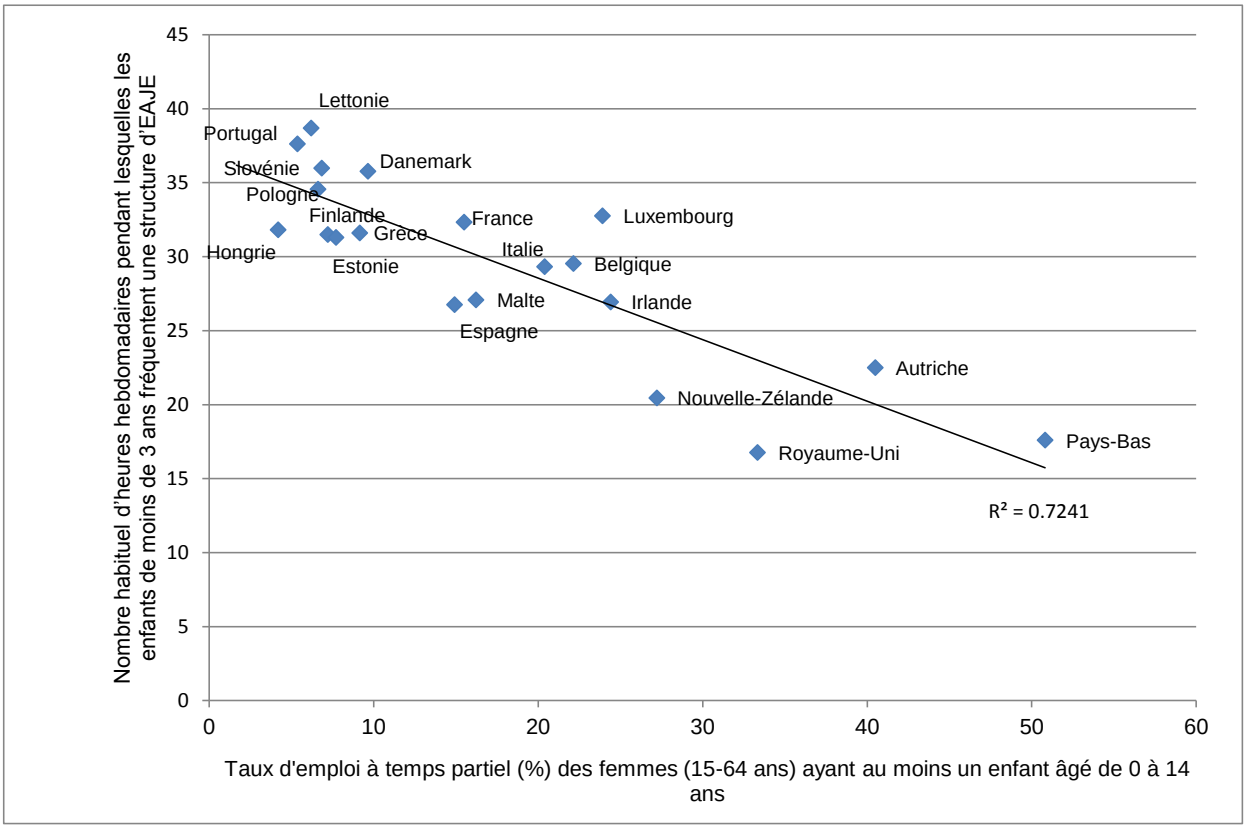
Source : OCDE (2017c), *Base de données de l'OCDE sur la famille*, http://www.oecd.org/fr/els/famille/basededonnees.htm et OCDE (2017b), *Base de données PISA sur l'éducation*, OCDE, Paris, http://www.oecd.org/fr/education/base-de-donnees.htm.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/88933719407

Le fait d'étendre l'accès aux services d'EAJE et d'offrir un nombre suffisant d'heures par semaine peut contribuer à renforcer l'activité à temps plein des femmes.

Si les pays de l'OCDE enregistrent plus souvent depuis quelques décennies des taux élevés d'activité féminine (voir chapitre 1, section sur les données), les modalités de travail des hommes et des femmes restent différentes. Les femmes travaillent plus souvent à temps partiel que les hommes, tout particulièrement les femmes qui ont au moins un enfant âgé de 0 à 14 ans (OCDE, 2011b). En moyenne, l'emploi à temps partiel représente 30 % de l'emploi total des femmes qui ont entre 15 et 64 ans et au moins un enfant âgé de 0 à 14 ans ; ce taux varie de moins de 10 % au Danemark, en Estonie, en Finlande, en Grèce, en Hongrie, en Lettonie, en Pologne, au Portugal, en République slovaque, en République tchèque, en Slovénie et en Turquie, à plus de 35 % en Allemagne, en Autriche et aux Pays-Bas (graphique 5.11 et OCDE, 2011b).

Graphique 5.11. Lien entre l'emploi à temps partiel et le nombre habituel d'heures hebdomadaires pendant lesquelles les enfants de moins de 3 ans fréquentent une structure d'EAJE (2014)



Source : OCDE (2017c), *Base de données de l'OCDE sur la famille*, OCDE, Paris, http://www.oecd.org/fr/els/famille/basededonnees.htm.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933719426

Un taux élevé de travail à temps partiel chez les femmes peut traduire des difficultés à concilier vie de famille et vie professionnelle. Par conséquent, des services d'EAJE abordables et de qualité, accessibles pendant un nombre suffisant d'heures par semaine, peuvent contribuer à renforcer le taux d'activité à temps plein des femmes. En 2014, les enfants de moins de 3 ans passaient en moyenne 30 heures par semaine dans une structure d'accueil formelle (niveau 0 de la CITE et autres services agréés), ce nombre variant considérablement d'un pays à l'autre. Toutefois, il se dégage une tendance commune. Le nombre d'heures hebdomadaires pendant lesquelles les enfants âgés de 0 à 2 ans fréquentent habituellement une structure d'EAJE est étroitement lié (R2 de 0.72) au taux d'emploi à temps partiel des femmes qui ont au moins un enfant âgé de 0 à 14 ans. Dans certains pays (par exemple la Lettonie, le Portugal et la Slovénie), ce nombre est généralement de plus de 35 heures par semaine et l'emploi à temps partiel est inférieur à 10 % chez les femmes de 15 à 64 ans dont le plus jeune enfant a entre 0 et 14 ans. À l'autre extrémité, en Autriche, aux Pays-Bas et au Royaume-Uni, les enfants de moins de 3 ans passent en moyenne 22 heures ou moins par semaine ordinaire dans une structure d'accueil formelle et plus de 25 % des femmes ayant au moins un enfant âgé de 0 à 14 ans sont employées à temps partiel (graphique 5.11).

Ces différentes tendances en matière d'emploi à temps partiel et à temps plein ont des incidences sur la société et la croissance économique. Elles montrent que les pays proposant davantage de services d'EAJE, à des prix abordables, affichent un taux plus élevé d'activité des mères, notamment lorsque ces services sont accessibles à l'enfant le plus jeune et que l'accueil s'effectue à la journée entière plutôt qu'à la demi-journée. Par conséquent, offrir des services d'EAJE abordables est la condition préalable essentielle à l'activité professionnelle des mères.

Références

Barnett, W.S. (1995), « Long-term effects of early childhood programs on cognitive and school outcomes », *The Future of Children*, vol. 5, p. 25-50.

Berlinski, S., S. Galiani et P. Gertler (2009), « The effect of pre-primary education on primary school, performance », *Journal of Public Economics*, vol. 93, n° 1, pp. 219-234, www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0047-2727(08)00130-8.

Carneiro, P., F. Cunha et J. Heckman (2003), « Interpreting the evidence of family influence on child development », in *The Economics of Early Child Development: Lessons for Economic Policy*. Rapport présenté lors d'une conférence de la Réserve fédérale de Minneapolis en coopération avec l'Université du Minnesota, États-Unis.

Crosnoe, R. (2013), « Preparing the children of immigrants for early academic success », Washington DC, Migration Policy Institute, www.fcd-us.org/assets/2013/07/Crosnoe-FINAL.pdf

Council Early Child Development (2010), Investir dans la petite enfance : un guide de développement de la petite enfance pour le dialogue de politique et la préparation de projets, 2011, Banque mondiale.

Cunha, F. et al. « Interpreting the evidence on life cycle skill formation », in *Handbook of the Economics of Education*, vol. 1, Amsterdam.

Cunningham, S., M. Kramer et V.M. Narayan (2014), « Incidence of childhood obesity in the United States », *New England Journal of Medicine*, vol. 370, pp. 403-411.

Currie, J. (2001), « Early Childhood Education Programmes », Journal of Economic Perspectives, vol. 15, n° 2, pp. 213-238.

Downey, D., P. Von Hippel et B. Broh (2004), « Are schools the great equalizer? Cognitive inequality over the summer months and the school year », American Sociological Review, vol. 69, n°5, pp. 613-635, www.jstor.org/stable/3593031

L. Gambaro, K. Stewart et J. Waldfogel (dir. pub.) (2014), An Equal Start?: Providing Quality Early Education and Care for Disadvantaged Children, Policy Press, Bristol.

Melhuish, E, et al. (2014), « Home, pre-school and primary school influences upon children's educational attainment at age 11 », Education Policy Analysis Archives, vol. 22, pp. 1-26, http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v22.1893.

Naudeau, S., et al. (2011), « Investir dans la petite enfance : Un guide de développement de la petite enfance pour le dialogue de politique et la préparation de projets », Directions in development, Développement humain, publications sur l'éducation de la région Afrique, Banque mondiale, Washington DC, http://documents.banquemondiale.org/curated/fr/364611468150582926/Investir-dans-la-petite-enfance-un-guide-de-développement-de-la-petite-enfance-pour-le-dialogue-de-politique-et-la-préparation-de-projets

OCDE (2017a), Base de données PISA sur l'éducation, OCDE, Paris, http://www.oecd.org/pisa/data/

OCDE (2017b), Statistiques et bases de données sur l'éducation, OCDE, Paris, http://www.oecd.org/fr/education/base-de-donnees.htm

OCDE (2017c), La base de données de l'OCDE sur la famille, OCDE, Paris, http://www.oecd.org/fr/els/famille/basededonnees.htm

OCDE (2016a), *Résultats du PISA 2015 (Volume II) : Politiques et pratiques pour des établissements performants*, Éditions OCDE, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/9789264267558-fr

OCDE (2016b), *Regards sur l'éducation 2016 : Les indicateurs de l'OCDE, Éditions OCDE*, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/eag-2016-fr

OCDE (2015a), *Les compétences au service du progrès social : Le pouvoir des compétences socio-affectives*, Études de l'OCDE sur les compétences, Éditions OCDE, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/9789264256491-fr

OCDE (2015b), *Petite enfance, grands défis IV : Le suivi de la qualité dans les services d'éducation et d'accueil des jeunes enfants, Éditions OCDE,* Paris, http://dx.doi.org/10.1787/9789264246171-fr

OCDE (2015c), *Perspectives des politiques de l'éducation 2015 : Les réformes en marche*, Éditions OCDE, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/9789264227330-fr

OCDE (2014), *Trends Shaping Education 2014, Spotlight 2: The weight of nations*, OCDE, Paris, http://www.oecd.org/edu/ceri/SpotlightBodyandSociety.pdf

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

OCDE (2011a), *Panorama de la santé 2011 : Les indicateurs de l'OCDE*, Éditions OCDE, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/health_glance-2011-fr

OCDE (2011b), *Assurer le bien-être des familles*, Éditions OCDE, Paris, http://www.oecd.org/fr/els/famille/assurerlebien-etredesfamilles.htm

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

Sassi, F. (2010), *L'obésité et l'économie de la prévention : Objectif santé*, Éditions OCDE, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/9789264084889-fr

Sassi, F. et al. (2009), « Education and Obesity in Four OECD Countries », *Documents de travail de l'OCDE sur l'éducation, n° 39*, Éditions OCDE, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/5km4psmtn8zx-en

Thévenon, O. (2013), « Drivers of Female Labour Force Participation in the OECD », *Documents de travail de l'OCDE sur les affaires sociales, l'emploi et les migrations, n° 145*, Éditions OCDE, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/5k46cvrgnms6-en

Woessmann, L. (2008), « Efficiency and equity of European education and training policies », *International Tax and Public Finance*, vol. 15m n° 2, pp. 199-230.

Tableaux du chapitre 5

Disponibles en anglais et uniquement en ligne: http://dx.doi.org/10.1787/9789264276116-en.

WEB Tableau 5.1. Résultats en sciences des élèves de 15 ans selon le nombre d'années de préscolarisation (niveau 0 de la CITE) – avant et après prise en compte du profil socioéconomique (PISA 2015).

WEB Tableau 5.2 Pourcentage d'élèves de 15 ans ayant fréquenté une structure d'EAJE et nombre d'années passées dans cette structure, en fonction du milieu socioéconomique (PISA 2015).

WEB Tableau 5.3 Pourcentage d'élèves de 15 ans en sciences, selon le statut au regard de l'immigration et le nombre d'années de préscolarisation (PISA 2015).

WEB Tableau 5.4 Proportion d'élèves peu performants parmi les jeunes de 15 ans en fonction du nombre d'années de préscolarisation et de la probabilité de résultats faibles en sciences (PISA 2015).

Annex A. Glossaire

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

Activités d'initiation : activités conçues pour présenter aux nouveaux personnels ou enseignants le secteur de l'EAJE ou la profession d'enseignant et pour accompagner les personnels ou enseignants expérimentés qui arrivent dans une nouvelle structure. Ces activités peuvent prendre la forme de programmes structurés et formels (par exemple, supervision régulière par le responsable de la structure d'EAJE ou le chef d'établissement primaire, charge de travail réduite, tutorat formel par des collègues expérimentés) ou il peut s'agir d'activités informelles organisées à part pour les nouveaux collègues (par exemple, travail informel avec d'autres nouveaux collègues, guide de bienvenue).

Âge moyen de la mère à l'accouchement : calculé comme la moyenne d'âge simple à la maternité. L'âge moyen de la mère à l'accouchement est présenté pour le premier enfant et pour l'ensemble des enfants.

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

Assistant : professionnel qui aide l'enseignant en classe ou avec un groupe d'enfants. Les assistants sont plus nombreux au niveau préprimaire qu'en primaire. Les exigences en matière de niveau de formation sont généralement inférieures à celles applicables aux enseignants et peuvent aller de l'absence d'exigence officielle en matière de qualifications jusqu'à une formation professionnelle obligatoire.

Association de parents/tuteurs : organisation officielle composée de parents/tuteurs et/ou d'enseignants ou de membres du personnel d'EAJE, qui vise à faciliter la participation des parents et/ou tuteurs aux structures d'EAJE ou aux établissements d'enseignement primaire. Est parfois appelée association ou organisation des parents et des enseignants.

Autonomie : capacité d'un enfant d'entreprendre des activités, des tâches, etc., sans l'aide d'autrui (maîtrise de ses aptitudes), de prendre ses propres décisions, d'exprimer

ses propres opinions ou idées, de se sentir en sécurité et d'avoir confiance en ses propres possibilités.

Base de données de l'OCDE sur la famille : compte tenu de la forte demande d'indicateurs internationaux sur la situation des familles et des enfants, la base de données de l'OCDE sur la famille a été conçue pour fournir des indicateurs internationaux sur les résultats des familles et sur les politiques familiales dans l'ensemble des pays membres de l'OCDE, dans ses pays partenaires visés par l'engagement renforcé et dans les États membres de l'UE. Cette base de données réunit des informations extraites de diverses bases internationales et nationales, à l'intérieur de l'OCDE et dans des organisations extérieures. Elle comprend actuellement 70 indicateurs répartis dans quatre grands domaines : i) structure familiale, ii) situation des familles au regard de l'emploi, iii) politiques publiques à l'égard des familles et des enfants; et iv) résultats des enfants.

Cadre des programmes d'enseignement : document d'orientation essentiel comprenant des déclarations sur les valeurs et les conceptions qui sous-tendent l'apprentissage et énonçant les principaux buts, objectifs et missions de l'enseignement. Y sont décrits une série d'exigences, de règles et de conseils qui doivent être respectés par toutes les parties prenantes du système éducatif et doivent orienter le travail des établissements scolaires, des enseignants et des responsables de l'élaboration des autres documents pédagogiques (tels que les manuels scolaires et les guides à l'usage des enseignants) (UNESCO BIE, 2016).

Capacités motrices : aptitude à accomplir des actes complexes, mobilisant le système musculaire et nerveux, pour produire des mouvements, et à coordonner les mouvements du corps. Il s'agit à la fois de la motricité fine et de la motricité globale, et de la conscience de son propre corps. La motricité fine désigne les mouvements précis que l'enfant effectue pour, par exemple, dessiner, écrire, ramper ou mettre ses chaussures. La motricité globale désigne les mouvements amples que l'enfant effectue pour, par exemple, marcher, frapper dans un ballon, courir ou pédaler.

Carrière : emploi rémunéré pouvant constituer le parcours professionnel d'un individu.

Centre d'EAJE : voir Structure d'EAJE.

Chef d'établissement : voir **Directeur(trice)**.

Classe/groupe : groupe d'enfants participant à un jeu ou à un cours créatif et social supervisé au sein d'une structure d'EAJE ou à l'école primaire (voir aussi **EAJE** et **Structure d'EAJE**).

Classement temps partiel/temps plein et conversion en équivalents temps plein : le temps de présence des élèves comme la situation dans la profession du personnel éducatif peuvent être classés en ***temps plein*** ou ***temps partiel*** selon des principes similaires, et les effectifs totaux (nombre d'élèves/de professionnels) peuvent être exprimés en ***équivalents temps plein*** (ETP). Les élèves sont classés à temps plein ou à temps partiel en fonction de la ***charge de travail prévue*** dans l'établissement scolaire ou pendant l'année scolaire de référence. Le personnel éducatif est classé en fonction du ***temps de travail contractuel***. Pour déterminer si les élèves/personnels éducatifs doivent être classés à temps partiel ou à temps plein, leur charge de travail/temps de travail est comparé à la charge de travail/au temps de travail à temps plein dans l'établissement scolaire ou pendant l'année scolaire de référence conformément aux règles ou conventions nationales au niveau d'enseignement considéré. Un **élève est scolarisé à temps plein** s'il est inscrit dans un programme d'études dont la **charge de travail prévue** représente au moins 75 % de la

charge normale prévue dans une année d'études normale suivie à temps plein. **Un élève est scolarisé à temps partiel** s'il est inscrit dans un programme d'études dont la **charge de travail prévue** représente moins de 75 % **de la charge normale prévue dans une année d'études normale suivie à temps plein**. Le **personnel éducatif à temps plein** est employé sur au moins 90 % des heures de travail normales ou statutaires du personnel éducatif ayant le même emploi ou les mêmes fonctions au niveau d'enseignement considéré. Le **personnel éducatif à temps partiel** est employé sur moins de 90 % des heures de travail normales ou statutaires du personnel éducatif ayant le même emploi ou les mêmes fonctions au niveau d'enseignement considéré. La conversion des effectifs en équivalents temps plein (ETP) est similaire pour les élèves et pour le personnel éducatif. L'objectif est d'exprimer les charges de travail et les heures de travail pendant la période de référence par une unité standard unique équivalant à un élève/du personnel éducatif à temps plein sur une année complète. Pour convertir le nombre d'élèves ou de professionnels en ETP, la charge de travail prévue ou les heures de travail contractuelles sont divisées par la charge de travail annuelle normale correspondante ou les heures de travail normales ou statutaires correspondantes pour la période de référence. Les concepts utilisés pour déterminer la présence à temps plein ou à temps partiel à d'autres niveaux de la CITE, comme la charge de travail, la présence des élèves ou l'intérêt/la progression scolaire que les études représentent, ne sont pas facilement applicables au niveau 0 de la CITE, c'est pourquoi il n'a pas été possible de s'accorder sur une méthode de calcul standard des effectifs convertis en ETP au niveau 0 de la CITE. Il est toutefois recommandé, pour la notification des données, de faire l'estimation des élèves inscrits en équivalents temps plein en utilisant comme base les effectifs inscrits au niveau 0 (autrement dit, en considérant toutes les inscriptions comme des temps pleins). Les effectifs convertis en ETP ne constituent pas un critère satisfaisant pour certains indicateurs tels que les dépenses par élève (même s'il est admis d'utiliser ces données pour les comparaisons de taux d'inscription).

Classification CITE 2011 : elle a d'abord été développée par l'UNESCO dans les années 70, puis révisée une première fois en 1997. Étant donné l'évolution des systèmes d'enseignement et d'apprentissage au début du XXIe siècle, une nouvelle révision de la CITE a été menée à bien entre 2009 et 2011, sur la base d'une concertation globale avec les pays, des experts régionaux et des organisations internationales. Cette révision a pris en compte des évolutions importantes dans la structure de l'enseignement supérieur telles que le processus de Bologne en Europe, le développement des programmes éducatifs pour la petite enfance et un intérêt accru pour les statistiques relatives aux résultats de l'éducation tels que le niveau d'instruction atteint. La CITE 2011 révisée a été adoptée par la Conférence générale de l'UNESCO à sa 36e session en novembre 2011 et appliquée dans les statistiques internationales de l'éducation en 2015 (OCDE/Union européenne/ UNESCO-ISU, 2015).

- **Niveau 0 de la CITE (Éducation de la petite enfance) :** dans la CITE 2011, le niveau 0 couvre l'éducation de la petite enfance pour tous les âges, y compris les très jeunes enfants. Comme les propriétés éducatives des programmes du niveau 0 peuvent être difficiles à évaluer directement, plusieurs critères ont été utilisés pour concevoir une définition technique. Pour qu'un programme soit classé au niveau 0 de la CITE, il doit posséder des propriétés éducatives intentionnelles adaptées, être prodigué par un personnel qualifié, se dérouler dans une structure institutionnalisée, respecter des normes minimales d'amplitude horaire/de durée (au moins l'équivalent de deux heures par jour et 100 jours par an) et être ciblé sur les enfants de 0 à l'âge d'entrée au niveau 1 de la CITE. Dans la CITE 2011,

les programmes se divisent en deux sous-catégories selon l'âge et le niveau de complexité du contenu éducatif : développement éducatif de la petite enfance (niveau 01 de la CITE) et enseignement préprimaire (niveau 02 de la CITE). Les programmes au niveau 01 s'adressent généralement aux enfants de moins de 3 ans. Il s'agit d'une nouvelle catégorie qui n'était pas couverte par la CITE 1997. Le niveau 02 s'adresse aux enfants de 3 ans jusqu'à l'entrée en primaire. Il correspond au niveau 0 de la CITE 1997. Les centres d'EAJE d'âges intégrés sont classés selon l'âge des enfants.

- **Niveau 01 de la CITE – Développement éducatif de la petite enfance** : les programmes de cette catégorie s'adressent généralement aux très jeunes enfants, entre 0 et 2 ans. Ils se caractérisent par un environnement d'apprentissage stimulant sur le plan visuel et riche sur le plan linguistique ; ils encouragent l'expression personnelle, tout en mettant l'accent sur l'acquisition du langage et son utilisation au service d'une communication sensée. Ils proposent des jeux actifs pour que les enfants puissent améliorer leur coordination et leur motricité, sous la supervision d'éducateurs et en interaction avec ceux-ci.
- **Niveau 02 de la CITE – Enseignement préprimaire :** l'enseignement préprimaire s'adresse aux enfants avant le début de la scolarité obligatoire, généralement entre 3 et 5 ans. Il vise à amener les enfants, au travers des interactions avec leurs pairs et les éducateurs, à améliorer leur utilisation du langage et leurs aptitudes sociales, à développer leurs compétences de raisonnement logique et à s'exprimer au fil de leurs processus de réflexion. Les enfants améliorent leur compréhension et leur utilisation du langage, et sont par ailleurs initiés à des concepts alphabétiques et mathématiques, et encouragés à explorer le monde qui les entoure. Des activités supervisées de motricité (qui consistent à faire de l'exercice physique lors de jeux et autres) et des activités récréatives peuvent être organisées pour promouvoir les interactions avec les pairs et amener les enfants à développer leurs compétences, gagner en autonomie et se préparer à entrer à l'école primaire.

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

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

Compétences scientifiques : intérêt pour les différents cycles de la nature, et capacité à les comprendre et à approfondir ses connaissances scientifiques ; capacité de s'interroger sur les phénomènes scientifiques et de tirer des conclusions sur des sujets scientifiques. Il s'agit aussi de la prise de conscience de la façon dont la science et la technologie façonnent et influencent notre environnement matériel, intellectuel et culturel, outre la capacité de comprendre que nous nous inscrivons tous dans des cycles naturels. Ces compétences permettent aussi d'établir de simples prédictions, de demander pourquoi, de comprendre la cause et l'effet, de classer, et de comprendre les caractéristiques communes des êtres vivants.

Conseiller : professionnel travaillant dans l'ensemble des classes et/ou structures et dont le rôle est d'apporter des conseils et une aide supplémentaires aux enseignants, aux autres membres du personnel ou aux enfants, de manière générale ou plus spécifiquement sur les périodes de transition. Cette catégorie n'existe que dans quelques pays.

Dépenses au titre des établissements d'enseignement en pourcentage du PIB : cet indicateur évalue la part relative de la richesse nationale qui est consacrée aux établissements d'enseignement ainsi que les rôles respectifs des acteurs publics et privés. Les dépenses d'éducation constituent un investissement qui peut contribuer à promouvoir la croissance économique, à accroître la productivité, à favoriser l'épanouissement personnel et le développement social, et à réduire les inégalités sociales. La part de l'ensemble des ressources financières affectée à l'éducation dans un pays est l'une des décisions les plus importantes prises par les pouvoirs publics, les entreprises, les élèves et leur famille.

Dépenses par enfant : cet indicateur présente les dépenses publiques et privées directes des établissements d'enseignement en fonction des effectifs d'élèves rapportés en équivalents temps plein. Les dépenses par enfant à un niveau d'enseignement donné sont calculées en divisant les dépenses totales au titre des établissements d'enseignement à ce niveau par les effectifs correspondants rapportés en équivalents temps plein. Ne sont pris en compte que les établissements et programmes pour lesquels on dispose à la fois de données sur les effectifs et de données sur les dépenses. Les dépenses en monnaie nationale sont converties en équivalents USD en divisant le montant en monnaie nationale par le facteur de conversion en parités de pouvoir d'achat (PPA). Les données sur les effectifs utilisées sont celles dont la couverture est alignée sur celle des données financières.

Dépenses privées : dépenses financées par des sources privées, c'est-à-dire les ménages et d'autres entités privées. Le terme « ménages » signifie les élèves et leur famille. Le terme « autres entités privées » inclut les entreprises privées et les organismes à but non lucratif, y compris les organisations religieuses, les organisations caritatives et les associations professionnelles et syndicales. Les dépenses privées comprennent les frais de scolarité, le matériel tel que les manuels et les supports pédagogiques, le transport scolaire (s'il est organisé par l'école), les repas (s'ils sont fournis par l'école) et les frais d'internat (OCDE, 2016).

Dépenses publiques : dépenses engagées par des autorités publiques à tous les niveaux de l'administration. Les dépenses qui ne concernent pas directement l'éducation (par exemple la culture, les sports, les activités de la jeunesse, etc.) ne sont en principe pas incluses, exception faite des services/activités considéré(e)s comme des services auxiliaires des établissements d'enseignement. Les dépenses consacrées à l'éducation par d'autres ministères ou instances équivalentes, tels que les ministères de la Santé et de l'Agriculture, sont incluses. Elles comprennent les aides fournies aux ménages et à d'autres entités privées (souvent sous la forme d'une aide financière aux élèves et aux étudiants), qui peuvent être imputables aux établissements d'enseignement (par exemple les droits de scolarité) ou pas (par exemple les frais de subsistance privés à l'extérieur des établissements). Les dépenses publiques d'éducation incluent les dépenses engagées à tous les niveaux de l'administration, à la fois par les autorités éducatives et par d'autres organismes gouvernementaux. Ainsi, les dépenses du gouvernement central comprennent non seulement les dépenses des ministères nationaux de l'Éducation, mais aussi l'ensemble des dépenses consacrées à l'éducation par d'autres ministères et autorités relevant du gouvernement central. De la même façon, les dépenses d'éducation des

administrations régionales et locales comprennent non seulement les dépenses des organismes régionaux ou locaux qui sont responsables au premier chef du fonctionnement des établissements scolaires (par exemple les ministères régionaux de l'Éducation ou les autorités éducatives locales), mais aussi les dépenses d'autres organes régionaux et locaux qui contribuent au financement de l'éducation (OCDE, 2016). Les dépenses publiques sont réparties aux trois niveaux d'administration suivants :

- Gouvernement central (national)
- Autorité régionale (province, état, Land, etc.)
- Autorité locale (municipalité, district, commune, etc.).

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

Diplôme : titre décerné par un établissement postsecondaire ou universitaire à un individu ayant suivi avec succès un cursus prescrit ou accompli d'autres travaux prouvant que les exigences associées au diplôme sont remplies. Les diplômes les plus courants aujourd'hui sont la licence, le master et le doctorat. Les diplômes exigés pour les services d'EAJE et l'enseignement primaire comprennent, entre autres, des titres et certificats nationaux.

Directeur(trice) (ou Chef d'établissement) : personne, généralement un(e) enseignant(e) qualifié(e), responsable de la gestion quotidienne d'un établissement d'enseignement préscolaire ou primaire (voir aussi Responsable de structure d'EAJE).

Droit légal à l'EAJE : on distingue deux types de droit légal à l'EAJE (comme défini dans Eurydice, 2013) :

- **Droit légal universel** : obligation légale pour les prestataires d'offrir des services d'EAJE (financés sur fonds publics) à tous les enfants vivant dans un certain périmètre dès lors que les parents, indépendamment de leur situation professionnelle, socio-économique ou familiale, sollicitent une place.
- **Droit légal ciblé :** obligation légale pour les prestataires d'assurer une offre de services d'EAJE (financée sur fonds publics) pour les enfants relevant de certaines catégories qui vivent dans un certain périmètre. Ces catégories peuvent être définies en fonction de divers critères, tels que la situation professionnelle, socio-économique ou familiale des parents.

Échelle de notation : ensemble de catégories permettant de communiquer une information sur un aspect quantitatif ou qualitatif. L'échelle de notation de 1 à -10 est l'exemple classique dans lequel une personne (l'évaluateur, l'examinateur ou le répondant) choisit le chiffre qui, selon elle, reflète la qualité perçue ou la performance évaluée.

Éducation et accueil des jeunes enfants (EAJE) : ensemble des dispositions assurant l'accueil et l'éducation des enfants avant l'âge de la scolarité obligatoire, quels que soient l'agencement, le financement, les heures d'ouverture ou le contenu du programme (voir aussi **Structure d'EAJE**) (OCDE, 2001).

Efficacité, efficace, efficacement : capacité à produire les résultats attendus. Lorsque quelque chose ou quelqu'un est efficace, cela signifie qu'il a produit les résultats escomptés ou attendus.

Élèves autochtones et issus de l'immigration ayant participé au PISA 2015 : si l'élève, sa mère et/ou son père sont nés dans le pays soumis aux tests du PISA, ou si l'élève n'est pas né dans le pays mais sa mère et/ou son père le sont, alors l'élève est considéré comme autochtone. S'il est né dans le pays soumis au PISA, mais qu'aucun de ses parents ne l'est ou que les données sur ses parents sont manquantes, alors il est considéré comme un élève de la deuxième génération d'immigration. Si ni l'élève ni ses parents ne sont nés dans le pays soumis au PISA, ou s'il n'est pas né dans ce pays et que les données sont manquantes sur l'un de ses parents, alors l'élève est considéré comme appartenant à la première génération d'immigration.

En surpoids à l'âge de 11 ans, par sexe : cet indicateur utilise les données de l'enquête HBSC (Health Behaviour in School-aged Children) de 2013/14 afin de présenter des informations sur les enfants (de 11, 13 et 15 ans) qui sont considérés comme « en surpoids » ou « obèses » dans les pays membres de l'OCDE et de l'UE. Les données sont présentées comme la proportion (en %) des enfants de 11, 13 et 15 ans dont l'indice de masse corporelle (IMC) se situe dans les catégories « surpoids » ou « obésité » selon les courbes de croissance standards des enfants définies par l'Organisation mondiale de la santé (OMS), et ventilées par sexe (OMS, 2006). Les données relatives à l'IMC s'appuient sur des informations communiquées par les enfants eux-mêmes sur leur poids (sans vêtements) et leur taille (pieds nus), l'IMC étant calculé comme le poids en kilogrammes divisé par la taille en mètre élevée au carré (kg/m2).

Enfants : dans le présent rapport, les enfants sont ceux qui relèvent des niveaux 0 et 1 de la CITE 2011.

Enfants ayant des besoins (éducatifs) particuliers (ou enfants ayant des besoins particuliers) **:** enfants pour lesquels un besoin d'apprentissage spécial a été officiellement identifié en raison d'un handicap mental, physique ou émotionnel. Il s'agira souvent d'enfants pour lesquels des ressources publiques ou privées supplémentaires (humaines, matérielles ou financières) ont été mises à disposition pour favoriser leur éducation.

Enfants issus de milieux défavorisés : enfants d'origine modeste (« défavorisés sur le plan économique ») vivant dans des quartiers ou des régions pauvres et ayant des parents peu instruits et/ou, pour l'un d'entre eux au moins, issu(s) de l'immigration, qui sont susceptibles de rencontrer des difficultés d'apprentissage parce qu'ils parlent une langue différente à la maison (d'après Bennett, 2012).

Enseignant et professionnel assimilé **:** les enseignants du préprimaire et du primaire sont responsables au premier chef d'un groupe d'enfants au niveau de la salle de classe ou de la salle de jeux. On les appelle aussi pédagogues, éducateurs, professionnels de la petite enfance ou personnel pédagogique dans l'enseignement préprimaire, tandis que le terme enseignant est presque partout utilisé dans l'enseignement primaire. Les données tirées des Regards sur l'éducation de l'OCDE portent exclusivement sur cette catégorie.

Enseignement ou formation : ensemble des **niveaux de la CITE** désignés ou des étapes de la formation et/ou du développement professionnel du personnel et des responsables des structures d'EAJE correspondant à un programme structuré ou certifié. La formation ne doit pas nécessairement être en lien avec des programmes ou diplômes relatifs au travail avec des enfants.

Enseignement préprimaire : services d'éducation des jeunes enfants visant à favoriser leur développement précoce en vue de leur scolarisation et de leur participation à la société et pouvant accueillir les enfants à partir de trois ans jusqu'à l'entrée à l'école primaire. Également appelé « enseignement préscolaire », ce niveau correspond au

niveau **0.2 de la CITE (voir CITE).** À des fins de comparabilité internationale, l'expression « éducation de la petite enfance » est utilisée pour qualifier le niveau 0 de la CITE (pour plus de détails, se référer à l'indicateur C2 dans Regards sur l'éducation 2015).

Enseignement préscolaire : services d'éducation des jeunes enfants visant à favoriser leur développement précoce en vue de leur scolarisation et de leur participation à la société et pouvant accueillir les enfants à partir de trois ans jusqu'à l'entrée à l'école primaire. Également appelé « enseignement préprimaire », ce niveau correspond au niveau **0.2 de la CITE (voir CITE)**.

Épreuve normalisée : test conçu de telle façon que les questions, conditions d'application, procédures de notation et interprétations sont uniformes et s'appliquent selon des modalités normalisées et prédéterminées (OCDE, 2012 ; Zucker, 2004). Le même test est proposé de la même façon à tous les enfants qui le passent. Les procédures d'évaluation normalisées sont généralement appliquées à des groupes composés de nombreux enfants, principalement dans le but de mesurer les résultats scolaires et/ou de procéder à des comparaisons au sein d'une cohorte (Rosenkvist, 2010).

Établissement ou centre public et privé : le présent rapport distingue les structures subventionnées par l'État des structures privées non subventionnées par l'État en fonction du degré de dépendance à l'égard des fonds publics. Les structures d'EAJE peuvent être classées en trois catégories : 1) **les structures d'EAJE privées non subventionnées par l'État**, qui sont dirigées par une entité non gouvernementale ou qui relèvent d'un conseil d'administration dont les membres n'ont pas été désignés par une autorité publique et dont moins de 50 % de leur financement de base provient de sources publiques ; 2) les **structures d'EAJE privées subventionnées par l'État**, qui sont dirigées par une entité non gouvernementale ou qui relèvent d'un conseil d'administration dont les membres n'ont pas été désignés par une autorité publique et dont plus de 50 % de leur financement de base provient de sources publiques ; et 3) **les structures d'EAJE publiques**, qui sont dirigées et gérées par une autorité ou une administration publique chargée de l'éducation.

Évaluation : estimation du niveau de qualité des structures ou des systèmes, politiques et programmes d'EAJE ou de l'enseignement primaire (d'après OCDE, 2013).

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

- **Évaluation directe :** évaluation consistant à repérer les résultats concrets de l'apprentissage, en l'occurrence les connaissances et aptitudes mesurables et avérées des enfants/du personnel.
- **Évaluation indirecte :** évaluation consistant à examiner des indicateurs de l'apprentissage et à recueillir des informations en sollicitant des réactions, par exemple dans le cadre d'enquêtes ou d'entretiens (d'après *Middle States Commission on Higher Education*, 2007).
- **Évaluation formative :** évaluation consistant en un suivi fréquent ou continu (et non ponctuel) et interactif du développement et des progrès chez l'enfant dans le but de comprendre et d'identifier les besoins d'apprentissage, et d'adapter les méthodes d'enseignement en conséquence (d'après OCDE, 2005 ; Litjens, 2013).

- **Évaluation sommative :** évaluation consistant à mesurer les résultats de l'apprentissage au bout d'un certain temps pour obtenir un bilan succinct. Cela peut être un moyen de sensibiliser les agents et les structures à la nécessité d'assurer des services d'EAJE de qualité, ou une méthode permettant de repérer si les enfants sont en situation de désavantage sur le plan de l'apprentissage (d'après OCDE, 2005 ; Litjens, 2013).

Familles sans emploi et « complexes » : les enfants vivant dans des **familles sans emploi** sont des enfants dont le foyer ne compte aucun adulte ayant un travail rémunéré, quel que soit le nombre d'adultes (et leurs liens de parenté) au sein du foyer. Les données sont présentées du point de vue de l'enfant, autrement dit l'indicateur prend en compte la part des enfants vivant dans des familles sans emploi et non la part des familles sans emploi dans l'ensemble des foyers. Les **familles « complexes »** comprennent les foyers où i) tous les adultes travaillent (temps plein ou temps partiel), ii) au moins un adulte travaille et un adulte n'a pas d'emploi rémunéré, et iii) aucun adulte n'a d'emploi rémunéré.

Fonctionnement en réseau : possibilité pour le (nouveau) personnel d'EAJE d'interagir avec ses pairs, au sein des centres d'EAJE ou entre eux, éventuellement via internet. Le fonctionnement en réseau avec des pairs repose sur des réunions en direct afin de confronter les expériences au sein des centres d'EAJE ou entre eux, mais il peut aussi s'appuyer en partie sur des communautés virtuelles (voir plus loin).

Gratuité (des services d'EAJE) : l'utilisation du service concerné en matière d'EAJE est gratuit pour le demandeur, en ce sens qu'il n'y a aucun droit à acquitter du côté des enfants et des parents. Le coût de la gratuité des services est en règle générale couvert par des subventions (publiques).

Indice PISA de ressources éducatives familiales : dérivé des items évaluant la présence de ressources éducatives au domicile des élèves : un bureau ou une table pour travailler, un endroit calme pour travailler, un ordinateur dont ils peuvent se servir pour leur travail scolaire, des logiciels éducatifs, des livres utiles pour leur travail scolaire, des ouvrages techniques de référence et un dictionnaire (OCDE, 2017b).

Indice PISA de richesse familiale : dérivé des réponses des élèves à la question suivante : « À la maison, disposez-vous des choses suivantes? » : « une chambre pour vous seul(e) », « une connexion à internet », « un lave-vaisselle » (item national), « un lecteur de DVD », et trois autres items nationaux. Les élèves indiquent également le nombre de téléphones portables, de téléviseurs, d'ordinateurs, de voitures et de pièces avec baignoire ou douche (OCDE, 2017b).

Indice PISA de statut économique, social et culturel (SESC) : l'indice SESC du Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA) a été créé à partir des variables suivantes : l'indice socio-économique international de statut professionnel (ISEI) ; le niveau d'instruction des parents, converti en années de scolarité, l'indice PISA de richesse familiale ; l'indice PISA de ressources éducatives familiales et l'indice PISA de patrimoine culturel familial. Pour des détails techniques sur cet indice, voir le Rapport technique PISA (OCDE, 2017b).

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

Langue parlée à la maison : langue qu'une personne parle avec les membres de sa famille. Il peut s'agir de sa langue maternelle, il peut aussi s'agir d'une autre langue que la langue d'instruction applicable à l'échelle nationale ou, le cas échéant, à l'échelle d'un territoire ou d'une région.

Main-d'œuvre : l'Organisation internationale du travail (OIT) classe les individus en âge de travailler dans une (et une seule) des trois catégories suivantes : actif occupé, chômeur ou inactif. Les actifs occupés et les chômeurs constituent ce que l'on appelle la main-d'œuvre. Le taux d'activité est calculé comme la main-d'œuvre divisée par la population totale en âge de travailler. La population en âge de travailler comprend les personnes âgées de 15 à 64 ans. Cet indicateur est ventilé par groupe d'âge et il est mesuré en pourcentage de chaque groupe d'âge.

Métiers de la petite enfance : professions en lien avec l'éducation et l'accueil des jeunes enfants, en particulier au contact des enfants. L'intitulé de ces professions peut varier d'un pays à l'autre, par exemple, professionnel de la petite enfance, garde d'enfants, enseignant (par exemple, enseignant dans l'enseignement préprimaire, enseignant en primaire, enseignant en maternelle), pédagogue ou autre personnel auxiliaire. Voir aussi **Personnel d'EAJE.**

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

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

Niveau régional/autorités régionales : niveau de gouvernance décentralisé. Il s'agit dans la grande majorité des pays d'un État fédéré ou d'une province. On parle alors, selon le cas, de communautés, de *Länder*, de cantons, d'États, etc. Dans les pays à structure fédérale, ce sont souvent les autorités régionales qui ont la responsabilité de l'EAJE.

Nombre d'enfants par membre du personnel : nombre d'enfants par agent employé à temps plein. Il peut s'agir d'un nombre maximum (fixé par la réglementation) – nombre maximum d'enfants dont un agent employé à temps plein peut avoir la charge seul – ou d'un nombre moyen – nombre moyen d'enfants dont un agent employé à temps plein peut avoir la charge. Ce nombre peut tenir compte uniquement des principaux intervenants (enseignants ou éducateurs, par exemple), ce qui correspond au taux d'encadrement, mais il peut aussi inclure les personnels auxiliaires, comme les assistants.

Normes d'apprentissage : normes relatives aux résultats ou au développement de l'enfant, définies à l'échelon national ou régional. Elles fixent les objectifs précis que les enfants doivent atteindre dans différents domaines du développement, notamment le calcul, la lecture et les capacités motrices.

Normes minimales de qualité : niveau de référence minimum appliqué aux aspects structurels des structures d'EAJE afin de garantir un niveau de qualité minimum. Il s'agit

souvent d'aspects qui peuvent assez aisément être réglementés (par exemple, le nombre d'enfants par membre du personnel, l'espace disponible, la taille du groupe et les qualifications du personnel).

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

Parités de pouvoir d'achat (PPA) : les parités de pouvoir d'achat (PPAs) correspondent aux taux de conversion monétaire qui égalisent les pouvoirs d'achat des différentes monnaies en éliminant les écarts dans les niveaux de prix entre les pays. Sous leur forme la plus simple, les PPA sont des prix relatifs qui illustrent les ratios de prix, dans la monnaie nationale, pour un même bien ou service dans différents pays (OCDE, 2017a).

Pédagogie : ensemble de techniques et de stratégies d'instruction au service de l'apprentissage et du développement de l'enfant ainsi que de l'acquisition par l'enfant de compétences, de connaissances, de valeurs et d'attitudes (Anders, 2015). Il s'agit des connaissances pédagogiques du personnel, mais aussi de la façon dont les connaissances sont appliquées et les pratiques mises en œuvre, en interaction avec l'enfant et en tenant compte de ses demandes et de ses centres d'intérêt (Jensen, 2009). Les programmes devraient contenir des directives pédagogiques claires et explicites à l'intention du personnel afin que les domaines essentiels de l'apprentissage ou du développement soient couverts (OCDE, 2012).

Pédagogue : dans quelques pays, ce terme fait référence à un membre qualifié du personnel pédagogique qui, dans une structure d'EAJE ou un établissement scolaire, apporte une assistance spéciale à certains enfants ou a la responsabilité d'une salle de classe ou d'une salle de jeux. Voir aussi **Enseignant.**

Personnel accompagnant certains enfants : ces membres du personnel accompagnent certains enfants uniquement, par exemple ceux qui ont des besoins éducatifs particuliers ou qui ne parlent pas la langue de la structure ou de l'établissement scolaire. Ils peuvent être présents dans la structure ou dans la salle de classe/de jeux tous les jours ou seulement à certains horaires ou pendant certains cours.

Personnel d'EAJE : individus dont l'activité professionnelle suppose la transmission de connaissances, de comportements et de compétences aux enfants inscrits dans une structure d'EAJE. Cette définition ne dépend pas des diplômes que possède le personnel d'EAJE ni du mécanisme de prestation. Le personnel d'EAJE peut comprendre, entre autres, des enseignants, des éducateurs, des assistants ou du personnel travaillant avec certains enfants (voir aussi **Enseignant**, **Assistant**, **Personnel accompagnant certains enfants** et **Conseiller**).

PISA : le Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA) est une enquête triennale montrant dans quelle mesure les élèves de 15 ans qui approchent du terme de leur scolarité obligatoire possèdent certaines des connaissances et compétences essentielles pour participer pleinement à la vie de nos sociétés modernes. L'enquête PISA 2015 mettait l'accent sur les sciences, alors que la compréhension de l'écrit, les mathématiques et la résolution collaborative de problèmes étaient des domaines d'évaluation mineurs. Pour la première fois, les épreuves se sont déroulées par ordinateur. Des épreuves sur papier ont été menées dans les pays ayant choisi de ne pas tester leurs élèves sur ordinateur, mais ces épreuves se sont limitées à des questions permettant d'évaluer l'évolution des résultats en sciences, à l'écrit et en mathématiques. Environ

540 000 élèves ont passé les épreuves en 2015, représentant approximativement 29 millions d'élèves de 15 ans dans 72 pays et économies participants (OCDE, 2017b).

Population née à l'étranger (ou allochtones) : ensemble des individus ayant quitté leur pays de naissance pour venir s'installer dans leur pays de résidence. Les allochtones dont il est question ici incluent les personnes nées à l'étranger mais possédant la nationalité de leur pays de résidence actuel. La différence d'un pays à l'autre entre la taille de la population née à l'étranger et celle de la population étrangère dépend des règles régissant l'acquisition de la nationalité. Cet indicateur est exprimé en pourcentage de la population.

Produit intérieur brut (PIB) : mesure agrégée de la production égale à la somme des valeurs ajoutées brutes de toutes les unités productrices résidentes (augmentée de la partie des impôts, moins les subventions, sur les produits, qui n'est pas déjà incluse dans la valeur de la production). Somme des emplois finals de biens et de services (c'est-à-dire de tous les emplois à l'exception de la consommation intermédiaire), mesurée au prix d'acquisition, diminuée de la valeur des importations de biens et de services; ou somme des revenus primaires distribués par les unités productrices résidentes (OCDE, 2017a).

Profil socio-économique des établissements scolaires PISA : les établissements scolaires favorisés (défavorisés) sont ceux qui se situent dans le quart supérieur (inférieur) de la distribution de l'indice PISA de statut socio-économique, social et culturel (SESC) au niveau des établissements scolaires, dans chaque pays/économie (OCDE, 2017b).

Programme d'enseignement : contenu de l'enseignement des jeunes enfants, comprenant par exemple les domaines et les objectifs de l'enseignement. Au sens strict, désigne ce qui est enseigné, et au sens large, on le définit souvent comme la somme de toutes les expériences vécues au sein des structures d'EAJE. Même s'ils sont souvent employés indifféremment l'un pour l'autre, programme et pédagogie ne sont pas synonymes.

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

Qualité des processus : expérience concrète des enfants dans le cadre du programme qu'ils suivent – au niveau de la structure, il peut s'agir des interactions entre les éducateurs et les enfants. Sont également visés les relations avec les parents, le matériel pédagogique et les compétences professionnelles du personnel.

Qualité des services : niveau de qualité de la structure/de l'offre de services. Il s'agit de la qualité de la prestation dispensée par une structure d'EAJE, étant pris en compte tous les aspects que le pays/la région/la collectivité locale jugent importants, outre le contexte et les expériences présumés bénéfiques pour le bien-être des enfants. Cela repose, le plus souvent, sur l'application d'un programme d'enseignement, les caractéristiques du personnel, les comportements et pratiques des enseignants ou des assistants, et les interactions entre le personnel et les enfants, lesquelles sont au cœur de l'expérience des enfants dans le secteur de l'EAJE. On parle, dans les études, de qualité des processus. La notion de qualité recouvre, en outre, dans la plupart des pays, des aspects structurels tels que l'espace, la taille du groupe et d'autres normes ou réglementations, par exemple les normes de sécurité (NCES, 1997 ; OCDE, 2006 ; OCDE, 2015 ; OCDE 2012).

Qualité des services d'EAJE : concept multidimensionnel englobant les caractéristiques structurelles et la qualité des processus. Couvre des aspects généraux (par exemple, un climat chaleureux ou un comportement adapté vis-à-vis des enfants) et des aspects

particuliers de l'apprentissage tels que la compréhension de l'écrit, les notions de mathématiques et de science. Certains chercheurs incluent également dans la qualité des services d'EAJE la qualité de l'orientation, au sens des principes pédagogiques, des valeurs et des approches des enseignants et des structures d'EAJE (voir Anders, 2015) (voir **Qualité structurelle**, **Qualité des processus**).

Qualité structurelle : aspects de la qualité qui consistent en « des éléments partie au processus qui créent le cadre dans lequel se déroule l'expérience des enfants » (Litjens et Taguma, 2010). Sont visées non seulement les caractéristiques de la structure d'EAJE dans laquelle les enfants sont accueillis, mais aussi les caractéristiques de l'environnement dans lequel la structure s'inscrit, le quartier, par exemple. Il s'agit souvent d'aspects pouvant faire l'objet d'une réglementation, encore que certaines variables ne relèvent pas du champ de la réglementation.

Quartier ou voisinage : zone géographique dans laquelle se situe la structure ou l'école.

Regards sur l'éducation : publication annuelle de l'OCDE présentant un ensemble d'indicateurs denses, comparables et actualisés que les experts jugent pertinents pour évaluer la situation actuelle de l'éducation à l'échelle internationale. Les indicateurs de Regards sur l'éducation utilisés dans le présent rapport s'appuient sur la collecte de données UNESCO-ISU/OCDE/EUROSTAT (UOE) sur les statistiques de l'éducation gérée par l'OCDE en 2015. Cette collecte de données annuelles conjointe a pour objectif de fournir des données comparables à l'échelle internationale (surtout des données nationales, mais parfois infranationales) sur des aspects essentiels des systèmes éducatifs nationaux. Les pays qui participent à la collecte de données UOE coopèrent pour recueillir des informations, élaborer et appliquer des définitions et des critères communs à des fins de contrôle qualité et de vérification des données.

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

Réseau : groupement de *chefs de structures d'EAJE* et/ou de *personnel d'EAJE* qui échangent, partagent leurs expériences et mettent en commun leurs pratiques.

Responsable de structure d'EAJE : personne chargée de la direction administrative, managériale et/ou pédagogique d'une structure d'EAJE. À ce titre, les responsables de structure d'EAJE peuvent être chargés du suivi des enfants, de la supervision du personnel, des relations avec les parents et tuteurs et/ou de la planification, de la préparation et de la réalisation des activités pédagogiques de la structure. Ils peuvent également consacrer une partie de leur temps à s'occuper des enfants. Voir aussi **Directeur(trice)**.

: :Salaire des enseignants (OCDE, 2016) :

- **Salaire effectif des enseignants :** salaire annuel moyen, avant impôt, que perçoivent les enseignants âgés de 25 à 64 ans qui travaillent à temps plein. Il s'agit du salaire brut, car il inclut la part des cotisations de sécurité sociale et de retraite acquittée par les salariés (même si elle est déduite automatiquement par l'employeur du salaire brut du salarié). Les cotisations patronales de sécurité

sociale et de retraite ne sont en revanche pas incluses. Sont également inclus dans le salaire effectif les avantages financiers tels que les primes annuelles, les primes au titre des résultats, ainsi que les montants versés pendant les vacances et les congés de maladie. Les revenus d'autres sources, tels que les prestations sociales, les revenus mobiliers et autres, qui sont sans rapport avec la profession d'enseignant, ne sont pas inclus.

- **Revenus d'activité des travailleurs diplômés de l'enseignement supérieur :** revenus moyens des 25-64 ans titulaires d'un diplôme aux niveaux 5, 6, 7 ou 8 de la CITE qui travaillent à temps plein toute l'année. Le salaire relatif est calculé sur la base de la dernière année dont les données sur les revenus d'activité sont disponibles. Dans les pays où les données sur le salaire des enseignants et les revenus d'activité des travailleurs ne sont pas disponibles pour la même année de référence, la valeur de l'indicateur est corrigée en fonction de l'inflation au moyen du déflateur de la consommation privée.
- **Salaire statutaire :** rémunération prévue dans les barèmes officiels. Le salaire indiqué est le salaire brut (soit la rémunération versée par l'employeur), hors cotisations patronales de sécurité sociale et de retraite, conformément aux barèmes salariaux en vigueur. Le salaire mentionné est celui dit « avant impôt », c'est-à-dire avant les déductions au titre de l'impôt sur le revenu. Le salaire des enseignants après 15 ans d'exercice correspond au salaire annuel des enseignants travaillant à temps plein. Le salaire statutaire correspond au salaire des enseignants ayant 15 ans d'exercice à leur actif, dont le niveau de formation est égal ou supérieur au niveau minimal requis pour enseigner, ou qui sont titulaires des qualifications typiques. Le salaire des enseignants en début de carrière correspond au salaire annuel moyen brut des enseignants qui travaillent à temps plein et qui ont le niveau de formation minimal requis lorsqu'ils commencent à enseigner. Le salaire maximal correspond au salaire annuel prévu à l'échelon le plus élevé du barème applicable aux enseignants qui travaillent à temps plein et qui ont les qualifications maximales (reconnues en termes de rémunération).

Secteur d'EAJE : ensemble de multiples entités, telles que les centres d'EAJE (par exemple, crèches, maternelles, établissements préscolaires, établissements préprimaires), les assistantes maternelles, les autorités locales en charge de l'éducation et d'autres institutions/services qui accompagnent le développement de l'enfant. Le secteur d'EAJE englobe également tous les acteurs/agents aux niveaux national, régional et local qui jouent un rôle dans l'élaboration des pratiques et des politiques d'EAJE (voir aussi **Structure d'EAJE**).

Services à domicile : services d'EAJE soumis à une réglementation publique dispensés au domicile du prestataire. La réglementation impose généralement au prestataire de satisfaire à certaines normes minimales en matière de santé, de sécurité et d'alimentation. Les services fournis par des nourrices ou des baby-sitters, logées ou non au domicile des parents, ne relèvent pas de cette catégorie (selon la définition d'Eurydice, 2014).

Services ou structures en centre/établissement scolaire : structures d'EAJE soumises à une réglementation publique dispensant des services en dehors du domicile. Les services peuvent être dispensés à temps plein ou à temps partiel, dans le cadre d'une garderie, d'un centre d'accueil de jour, d'une crèche ou d'un jardin d'enfants (adapté d'Eurydice, 2014; OCDE, 2012b).

Services subventionnés : structures bénéficiant de dotations/financements de l'État ou d'autres entités publiques (autorités régionales/locales ou municipalités, par exemple)

pour financer les services d'EAJE et assurer une offre de services à coût réduit, voire à titre gratuit.

Situation dans la profession : type d'accord contractuel qu'un salarié a avec son employeur. Cet accord établit les conditions de l'emploi et son caractère temporaire ou permanent.

Structure d'EAJE : cadre dans lequel les services d'EAJE sont dispensés. On parle aussi de centres de services d'EAJE. La plupart de ces structures relèvent de l'une des cinq catégories suivantes :

- **Centre d'EAJE ordinaire** : les centres d'EAJE institutionnalisés appartiennent généralement à l'une des trois sous-catégories suivantes :
  - *Centre d'EAJE pour les enfants de moins de 3 ans :* souvent dénommées « crèches », ces structures peuvent avoir une fonction éducative, mais elles sont généralement rattachées au secteur de la protection sociale et centrées sur les soins et l'éveil des jeunes enfants. L'accueil se fait souvent à temps partiel et au sein d'établissements scolaires, mais il peut aussi se faire dans des centres d'EAJE spécifiques.
  - *Centre d'EAJE pour les enfants de 3 ans et plus* : souvent dénommées maternelles ou établissements préscolaires, ces structures sont, en général, plus institutionnalisées et souvent rattachées au système éducatif.
  - *Centre d'EAJE pour les enfants de 0 ou 1 an jusqu'à l'entrée en primaire :* structures pouvant être dénommées maternelles, établissements préscolaires ou établissements préprimaires. Elles proposent une démarche holistique d'enseignement et d'accueil (généralement en journée complète) et sont de plus en plus souvent rattachées au système éducatif.
- **Accueil familial de jour** : services agréés d'EAJE à domicile, structures très répandues pour les enfants de moins de 3 ans. Ces structures peuvent ou non avoir une visée éducative et faire partie du système d'EAJE ordinaire. Les exigences minimums applicables aux services agréés d'EAJE à domicile sont très variables selon les pays. Cela peut aller d'un simple enregistrement suivi d'une inspection initiale (et unique) des conditions sanitaires et de sécurité, jusqu'à un enregistrement assorti d'inspections annuelles de ces conditions (ce qui est la forme d'agrément la plus courante imposée aux prestataires) ou bien – dans le meilleur des cas – à un agrément subordonné à certaines exigences concernant le personnel et les normes des programmes, une inspection pédagogique annuelle, l'obligation d'assurer régulièrement une formation et une supervision pédagogique par un organisme d'inspection homologué. Les services d'accueil familial enregistrés font référence à des prestataires qui sont embauchés, financés et, dans certains cas, salariés, par une autorité publique ou une organisation privée à fonds publics.
- **Centres d'EAJE en libre-service agréés ou structurés** : centres accueillant souvent des enfants qui appartiennent à tout le groupe d'âge couvert par l'EAJE et même au-delà. Ils complètent la garde à domicile ou les services des autres centres d'EAJE et permettent aux parents de compléter la garde au domicile de l'enfant par un membre de la famille ou l'accueil familial de jour par des services plus institutionnalisés. Ils peuvent également accueillir les enfants en dehors des heures d'ouverture d'autres centres d'EAJE, comme les écoles maternelles. Ce type de structure d'EAJE permet aux enfants et aux enfants accompagnés d'une personne qui s'occupe d'eux (parent ou autre membre de la famille, tuteur

ou assistante maternelle) de fréquenter une garderie dirigée par des prestataires d'EAJE en libre-service (sans avoir à demander une place attitrée).

Structure d'EAJE intégrée : structure d'EAJE qui, dans les mêmes locaux, fournit des services harmonisés d'accueil et d'éducation des enfants.

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

Système décentralisé : mode d'organisation dans lequel l'autorité décisionnelle en matière d'EAJE ne relève pas d'une institution centrale. Le pouvoir décisionnel en matière d'EAJE se situe, dans une logique décentralisée, au niveau des régions, des provinces ou des communes. L'autorité centrale n'a guère, voire pas, d'influence sur les décisions en matière d'EAJE.

Système fractionné : les services d'EAJE relèvent de différents ministères ou autorités au niveau national/régional. Dans de nombreux pays où le système est fractionné, les politiques d'accueil et d'éducation préscolaire ont été élaborées séparément et relèvent d'autorités distinctes. L'accueil des jeunes enfants et l'éducation préscolaire relèvent en effet de deux services qui s'adressent à des groupes d'âge différents. Par exemple, l'accueil des jeunes enfants concerne généralement les enfants de moins de 3 ans, tandis que l'éducation préscolaire concerne généralement les enfants de 3 ans ou plus.

Système intégré : situation dans laquelle la responsabilité des services d'EAJE relève d'une autorité unique (principale) (à l'échelon national et/ou régional), ministère de l'Éducation, ministère des Affaires sociales ou autre entité, par exemple. Ces responsabilités peuvent aller de l'élaboration des programmes d'enseignement jusqu'à la définition des normes, au suivi ou au financement.

Systèmes, politiques et programmes d'EAJE : systèmes, politiques et programmes nationaux, régionaux ou locaux consacrés à l'EAJE. Les systèmes renvoient ici aux entités institutionnelles et fonctionnelles créées par l'État. Les politiques renvoient aux plans d'action élaborés par les structures d'EAJE ou aux trains de mesures rationnels adoptés par l'État. Les programmes renvoient aux projets ou services conçus pour les structures d'EAJE

Taux d'encadrement : nombre d'enfants par enseignant, obtenu en divisant le nombre d'enfants rapporté en équivalent temps plein à un niveau d'enseignement donné par le nombre d'enseignants (voir ce terme) rapporté en équivalent temps plein au même niveau d'enseignement et dans des types de structures analogues (voir aussi **Nombre d'enfants par membre du personnel**). Le taux d'encadrement est l'une des principales variables qu'utilisent les responsables de l'action publique pour maîtriser les dépenses d'éducation. C'est un indicateur important des ressources investies dans l'EAJE mais aussi de la qualité de ces services. Comme il est difficile de construire des indicateurs de la qualité de l'enseignement, le taux d'encadrement est souvent employé comme variable indicatrice de la qualité, l'hypothèse étant qu'un taux d'encadrement élevé suppose un meilleur accès des enfants aux ressources pédagogiques. Cependant, cela ne signifie pas nécessairement un meilleur accès à l'enseignement et à un soutien pédagogique individuel, à moins que les pratiques pédagogiques ne soient conçues dans ce sens. En revanche, un taux d'encadrement très faible laisse effectivement supposer un soutien pédagogique insuffisant, notamment pour les enfants issus de milieux défavorisés.

Taux d'inscription par âge : taux d'inscription exprimé en taux d'inscription net, calculé en divisant le nombre d'enfants d'un groupe d'âge donné inscrits à un niveau d'enseignement donné par la taille de la population de ce groupe d'âge. En règle générale, le taux d'inscription est basé sur les effectifs et ne fait pas la distinction entre inscription à temps plein et à temps partiel, mais il peut être ventilé par sexe.

Taux de fécondité total (TFT) : nombre moyen d'enfants que chaque femme pourrait mettre au monde si elle vivait jusqu'à la fin de sa période de procréation et compte tenu du taux de fécondité observé pour les tranches d'âge considérées. Le TFT est calculé comme la somme des taux de fécondité pour chaque tranche d'âge de cinq ans. À supposer qu'il n'y ait pas de migrations et que le taux de mortalité reste stable, un TFT de 2.1 enfants par femme est généralement suffisant pour garantir la stabilité de la population dans un pays donné - un TFT supérieur ou inférieur à ce seuil de renouvellement des générations entraîne en général une progression ou un déclin de la population.

Technologies de l'information et de la communication (TIC) : enseignement et apprentissage des compétences technologiques et numériques. Il s'agit de créer et de développer la capacité d'utiliser un environnement numérique et technologique pour susciter le développement et la communication et créer du savoir. Par environnement numérique, on entend les ordinateurs (ordinateurs portables, tablettes, iPads, liseuses, tableaux interactifs) et les jeux vidéo, Internet, la télévision, la radio, etc. Le principal objectif des TIC dans le domaine éducatif est d'utiliser les supports numériques comme outils d'apprentissage afin d'améliorer les processus d'acquisition de connaissances. Un autre objectif important consiste à leur apprendre à utiliser les supports numériques de manière réfléchie à des fins d'apprentissage, d'enseignement, de développement et d'amélioration de la qualité de la vie.

Temps d'enseignement/temps de travail (OCDE, 2016) :

- **Temps réel d'enseignement :** nombre moyen d'heures de cours qu'un enseignant travaillant à temps plein donne, sur une base annuelle, à un groupe ou à une classe, heures supplémentaires comprises. Les données peuvent provenir de registres administratifs, de bases de données statistiques, d'enquêtes par échantillonnage représentatif ou d'autres sources de données représentatives
- **Temps statutaire d'enseignement :** nombre prévu d'heures de cours qu'un enseignant travaillant à temps plein donne par an à un groupe ou à une classe, conformément à la réglementation, aux contrats de travail des enseignants ou à d'autres documents officiels.
- **Temps d'enseignement :** peut être défini sur une base hebdomadaire ou annuelle. En règle générale, le temps annuel d'enseignement est calculé comme suit : le nombre de jours d'enseignement par an est multiplié par le nombre d'heures d'enseignement par jour (abstraction faite du temps consacré à la préparation des cours et du temps officiellement réservé aux pauses entre les cours ou séries de cours). Dans l'enseignement primaire, les courtes pauses entre les leçons sont incluses si l'enseignant est responsable de sa classe pendant la récréation. Par nombre de jours d'enseignement, on entend le nombre de semaines de cours multiplié par le nombre de jours de cours par semaine, déduction faite des jours de fermeture de l'établissement. Par nombre de semaines d'enseignement, on entend le nombre de semaines de cours, déduction faite des semaines de vacances, qu'un enseignant donne à un groupe ou à une classe, conformément à la

réglementation, aux contrats de travail des enseignants ou à d'autres documents officiels.

- **Temps de travail statutaire total :** nombre réglementaire d'heures de travail d'un enseignant à temps plein. Il peut être défini sur une base hebdomadaire ou annuelle. Il ne comprend pas les heures supplémentaires rémunérées. Selon la réglementation en vigueur dans chaque pays, le temps de travail comprend : soit uniquement les heures directement consacrées à l'enseignement ainsi qu'à d'autres activités scolaires avec les élèves, notamment les devoirs et les contrôles, soit le temps directement consacré à l'enseignement et les heures consacrées à d'autres activités liées à l'enseignement, telles que la préparation des cours, l'orientation des élèves, la correction des devoirs et des copies, les activités de développement professionnel, les rencontres avec les parents, les réunions de personnel et des tâches générales à caractère scolaire.
- **Temps de travail obligatoire dans l'établissement :** temps durant lequel les enseignants sont censés travailler dans l'établissement, que ce soit pour enseigner ou pour effectuer d'autres tâches.

Références

Anders, Y. (2015), « Literature review on pedagogy in OECD countries », document de référence pour l'enquête du Royaume-Uni sur la pédagogie, OCDE, www.oecd.org/officialdocuments/publicdisplaydocumentpdf/?cote=EDU/EDPC/ECEC(2015)7&docLanguage=En.

Bennett, J. (2012), Early Childhood Education and Care (ECEC) for children from Disadvantaged Backgrounds: Findings from a European literature review and two case studies, rapport commandé par la Commission européenne, Bruxelles, http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/education/policy/school/doc/ecec-report_en.pdf.

BIE (2016), « What Makes a Quality Curriculum? », *Current and Critical Issues in Curriculum and Learning, In-Progress Reflection No.2*, Bureau international d'éducation de l'UNESCO, Suisse, http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002439/243975e.pdf.

Eurydice (2013), « Reference Document 2, Key Data ECEC 2014 – Questionnaire for Eurydice Figures », document de travail interne, Agence Exécutive Éducation, Audiovisuel et Culture, Bruxelles.

Eurydice/Commission européenne/EACEA/Eurostat (2014), Key Data on Early Childhood Education and Care in Europe: 2014 Edition, Eurydice and Eurostat Report, Office des publications de l'Union européenne, Luxembourg.

Jensen, B. (2009), « A Nordic approach to Early Childhood Education (ECE) and socially endangered children », *European Early Childhood Education Research Journal*, vol. 17, n° 1, pp. 7-21.

Litjens, I. (2013), Literature Review on Monitoring Quality in Early Childhood Education and Care (ECEC), OCDE, Paris.

Litjens, I. et M. Taguma (2010), « Revised Literature Overview for the 7th Meeting of the Network on Early Childhood Education and Care », Éditions OCDE, Paris.

Middle States Commission on Higher Education (2007), Student Learning Assessment: Options and Resources, Middle States Commission on Higher Education, Philadelphie, PA.

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,* National Center for Education Statistics, Washington, DC.

OCDE (2017), base de données PISA sur l'éducation, OCDE, Paris, http://www.oecd.org/pisa/data/.

OCDE (2017a*), OECD Glossary of Statistical Terms*, OCDE, Paris, http://stats.oecd.org/glossary/about.asp.

OCDE (2016), *Regards sur l'éducation 2016 - Les indicateurs de l'OCDE*, Éditions OCDE, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/eag-2016-fr.

OCDE (2015), *Petite enfance, grands défis IV - Le suivi de la qualité dans les services d'éducation et d'accueil des jeunes enfants*, Éditions OCDE, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/9789264246171-fr.

OCDE (2013), *Synergies for Better Learning: An International Perspective on Evaluation and Assessment*, Éditions OCDE, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/9789264190658-en.

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

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

OCDE (2001), *Petite enfance, grands défis - Éducation et structures d'accueil,* Éditions OCDE, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/9789264292826-fr.

OCDE/Eurostat/Institut de statistique de l'UNESCO (2016), *Guide opérationnel CITE 2011 : Directives pour la classification des programmes éducatifs nationaux et des certifications correspondantes,* Institut de statistique de l'UNESCO, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/9789264248823-fr.

OMS (2006), Constitution de l'Organisation mondiale de la santé, Organisation mondiale de la santé, Genève, http://www.who.int/governance/eb/who_constitution_fr.pdf

Rosenkvist, M.A. (2010), « Using Student Test Results for Accountability and Improvement: A Literature Review », *Documents de travail de l'OCDE sur l'éducation, n° 54*, Éditions OCDE, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/5km4htwzbv30-en.

Zucker, S. (2004), *Administration Practices for Standardized Assessments, Pearson Assessment Report,* Pearson Education, San Antonio, États Unis.

Annex B. Liste des Contributeurs

Liste des contributeurs membres du Réseau à cet ouvrage

Les collaborateurs de cette publication ont fourni des données nationales, des informations sur les politiques publiques dans leurs pays, des commentaires sur les projets, etc., en qualité de membres du Réseau de l'OCDE sur l'éducation et l'accueil des jeunes enfants (liste classée par ordre alphabétique).

Pays	Nom	Organisation
Allemagne	Dr. Simone Bloem	Deutsches Jugendinstitut e.V.
Australie	Ministère australien de l'Éducation et de la Formation	
Autriche	Mme Martina Stoll	Institut Charlotte Bühler
	Mme Sandra Wimmer	Institut Charlotte Bühler
	Mme Birgit Hartel	Institut Charlotte Bühler
	Mme Manuela Ottowitz	Institut Charlotte Bühler
	Mme Gabriele Bäck,	Institut Charlotte Bühler
	M. Wolfgang Pauli,	Office statistique d'Autriche
	M. Andreas Grimm	Ministère fédéral de l'Éducation
	M. Stefan Polzer	Ministère fédéral de l'Éducation
Belgique (Flandre)	Mme Annick Denys	Politique d'enseignement et de formation
	Mme Isabelle Erauw	Politique d'enseignement et de formation
	Mme Liesbeth Hens	Politique d'enseignement et de formation
	Mme Elke Naessens	Politique d'enseignement et de formation
	M. Guy Stoffelen	Politique d'enseignement et de formation
	Mme Christele Van Nieuwenhuyzen	*Kind en Gezin* (Enfance et famille), politique d'EAJE
Canada	M. Kelly Hennig	Alberta Éducation
	M. Jacques Robert	Ministère de la Famille du Québec
	M. Christian Paradis	Emploi et Développement social Canada
	Dr. Robin Liu Hopson	Conseil des ministres de l'Éducation (Canada)
Chili	Mme Katherine Becker	Ministère de l'Éducation
	M. Rodrigo Castillo	Ministère de l'Éducation
	Mme María Isabel Díaz	Ministère de l'Éducation
	M. Ignacio Fernández	Ministère de l'Éducation
	M. Felipe Godoy	Ministère de l'Éducation
	Mme Victoria Parra	Ministère de l'Éducation
	Mme Francisca Rodríguez	Ministère de l'Éducation
Corée	Dr. Yoon Kyung Choi	Institut coréen de l'éducation et de l'accueil des enfants
Danemark	Undervisningsministeriet (ministère danois de l'Éducation) et Børne- og Socialministeriet (ministère danois de l'enfance et des affaires sociales)	

Pays	Nom	Organisation
Finlande	Mme Kirsi Alila	Ministère de l'Éducation et de la Culture, conseillère d'éducation
	Mme Tarja Kahiluoto	Ministère de l'Éducation et de la Culture, conseillère spéciale du gouvernement
	Mme Petra Packalen	Agence nationale de l'éducation, conseillère d'éducation
	M. Mika Tuononen	Office statistique de Finlande, chef de projet
France	M. Gilles Petreault	Ministère de l'éducation nationale
Hongrie	M. László Limbacher	Ministère des Ressources humaines
	Mme Tünde Hagymásy	Ministère des Ressources humaines
	M. Tibor Könyvesi	Ministère des Ressources humaines
	Mme Andrea Pasklosz	Ministère des Ressources humaines
Irlande	M. Michael Keenan	Ministère de l'Enfance et de la Jeunesse
	M. Toby Wolfe	Ministère de l'Enfance et de la Jeunesse
	Mme Bevin Doyle	Ministère de l'Enfance et de la Jeunesse
	M. Tony Monks	Ministère de l'Enfance et de la Jeunesse
	Mme Roisin O'Loughlin	Ministère de l'Enfance et de la Jeunesse
	Mme Aoife Conduit	Ministère de l'Éducation et des Compétences
	Mme Antoinette Gibbs	Ministère de l'Éducation et des Compétences
Japon	Dr. Kiyomi Akita	Université de Tokyo
	Dr. Riyo Kadota-Korogi	Université de Seinan Gakuin
	M. Yohei Ito	Délégation permanente du Japon auprès de l'OCDE
	Mr.Takashi Kiryu	Délégation permanente du Japon auprès de l'OCDE
	Mr.Takashi Murao	Délégation permanente du Japon auprès de l'OCDE
	Mme Hisayo Nomura	Délégation permanente du Japon auprès de l'OCDE
	Administration en charge de l'enfance et de l'éducation	Bureau du Cabinet
	Division de l'éducation des jeunes enfants, Bureau de l'enseignement primaire et secondaire	Ministère de l'Éducation, de la Culture, des Sports, des Sciences et de la Technologie
	Division de l'éducation des jeunes enfants, Bureau de l'enseignement primaire et secondaire	Ministère de la Santé, du Travail et du Bien-être
Luxembourg	M. Manuel Achten	Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse
	Dr. Anne Reinstadler	Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse
	Mme Claude Sevenig	Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse
Mexique	M. Carlos Tena Razo	Ministère de l'Éducation
Pays-Bas	Mme Inge Bruggers	Ministère des Affaires sociales et de l'Emploi
	Mme Titia Zwarts	Ministère de l'Éducation, de la Culture et des Sciences

Pays	Nom	Organisation
Norvège	Mme Maria Bakke Orvik	Direction norvégienne de l'éducation et de la formation
	Mme Tove Mogstad Slinde	Ministère de l'Éducation et de la Recherche
	Mme Annette Qvam	Direction norvégienne de l'éducation et de la formation
Nouvelle-Zélande	M. Siobhan Murray	Ministère de l'Éducation
	Mme Hannah Stanfield	Ministère de l'Éducation
	Mme Chris Harwood	Ministère de l'Éducation
	Mme Nancy Bell	Ministère de l'Éducation
	M. David Scott	Ministère de l'Éducation
Pologne	M. Aleksander Tynelski	Ministère de l'Éducation nationale
	Mme Katarzyna Malec	Ministère de l'Éducation nationale
Portugal	M. Pedro Cunha	Ministère de l'Éducation
	M. Helder Pais	Ministère de l'Éducation
	Mme Liliana Marques	Ministère de l'Éducation
	Mme Conceição Baptista	Ministère de l'Éducation
	Mme Helena Gil	Ministère de l'Éducation
	Mme Ana Xavier	Ministère de l'Éducation
	Mme Olívia Soutenho	Ministère de l'Éducation
	Mme Leonor Venâncio Duarte	Ministère de l'Éducation
République slovaque	Mme Viera Hajdúková	Ministère de l'Éducation, de la Science, de la Recherche et du Sport
	Centre national de l'information scientifique et technique	
République tchèque	Dr. Irena Borkovcová	Inspection scolaire tchèque
Royaume-Uni (Pays de Galles)	Mme Rhiannon Davies	Foundation Phase, gouvernement gallois
	M. Neil Roberts	Foundation Phase, gouvernement gallois
	M. Graham Davies	Foundation Phase, gouvernement gallois
	M. Steve Hughes	Schools Statistics, gouvernement gallois
Slovénie	Mme Barbara Kresal Sterniša	Ministère de l'Éducation, de la Science et du Sport
	Mme Nada Požar Matijašič	Ministère de l'Éducation, de la Science et du Sport
	En collaboration avec le Bureau de développement de l'éducation	
Suède	Mme Åsa Källén	Ministère de l'Éducation et de la Recherche
Suisse	M. Alexander Gerlings	Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP)
Turquie	Ministère de l'Éducation nationale	

Liste des membres du Groupe de travail thématique sur les données ayant contribué à cet ouvrage

Le Groupe de travail thématique sr les données avait pour objectif de donner des orientations sur le choix et la conception des indicateurs présentés dans ce rapport

Pays	Nom	Organisation
Expert extérieur	Dr. Cristina Stringher (Chair)	Institut national italien pour l'évaluation du système éducatif (INVALSI), Frascati, Rome
Belgique (Flandre)	Mme Isabelle Erauw	Politique d'enseignement et de formation
Canada	M. Janusz Zieminski	Recherche en politique au sein d'Alberta Éducation
Chili	M. Felipe Godoy	Ministère de l'Éducation
Corée	Dr. Yoon Kyung Choi	Institut coréen de l'éducation et de l'accueil des enfants
Danemark	M. Anders Holm	Département de sociologie à l'Université de Copenhague
France	M. Gilles Petreault	Ministère de l'éducation nationale
Luxembourg	Dr. Anne Reinstadler	Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse

ORGANISATION DE COOPÉRATION ET DE DÉVELOPPEMENT ÉCONOMIQUES

L'OCDE est un forum unique en son genre où les gouvernements oeuvrent ensemble pour relever les défis économiques, sociaux et environnementaux que pose la mondialisation. L'OCDE est aussi à l'avant-garde des efforts entrepris pour comprendre les évolutions du monde actuel et les préoccupations qu'elles font naître. Elle aide les gouvernements à faire face à des situations nouvelles en examinant des thèmes tels que le gouvernement d'entreprise, l'économie de l'information et les défis posés par le vieillissement de la population. L'Organisation offre aux gouvernements un cadre leur permettant de comparer leurs expériences en matière de politiques, de chercher des réponses à des problèmes communs, d'identifier les bonnes pratiques et de travailler à la coordination des politiques nationales et internationales.

Les pays membres de l'OCDE sont : l'Allemagne, l'Australie, l'Autriche, la Belgique, le Canada, le Chili, la Corée, le Danemark, l'Espagne, l'Estonie, les États-Unis, la Finlande, la France, la Grèce, la Hongrie, l'Irlande, l'Islande, Israël, l'Italie, le Japon, la Lettonie, le Luxembourg, le Mexique, la Norvège, la Nouvelle-Zélande, les Pays-Bas, la Pologne, le Portugal, la République slovaque, la République tchèque, le Royaume-Uni, la Slovénie, la Suède, la Suisse et la Turquie. La Commission européenne participe aux travaux de l'OCDE.

Les Éditions OCDE assurent une large diffusion aux travaux de l'Organisation. Ces derniers comprennent les résultats de l'activité de collecte de statistiques, les travaux de recherche menés sur des questions économiques, sociales et environnementales, ainsi que les conventions, les principes directeurs et les modèles développés par les pays membres.

ÉDITIONS OCDE, 2, rue André-Pascal, 75775 PARIS CEDEX 16
(91 2017 05 2 P) ISBN 978-92-64-30048-4 – 2018

Petite enfance, grands défis 2017

LES INDICATEURS CLÉS DE L'OCDE SUR L'ÉDUCATION ET L'ACCUEIL DES JEUNES ENFANTS

L'éducation et l'accueil des jeunes enfants (EAJE) peuvent contribuer à jeter les bases de ce que seront le développement des compétences, le bien-être et l'apprentissage futurs. Disposer en temps voulu d'informations fiables et comparables au plan international est essentiel pour aider les pays à améliorer leurs services et leurs systèmes d'EAJE. Depuis plus de 15 ans, l'OCDE mène des analyses politiques et compile de nouvelles données sur l'EAJE. Pour la première fois, le présent rapport rassemble en un seul volume l'ensemble des indicateurs clés sur l'EAJE. Il donne un aperçu complet des systèmes d'EAJE et de l'offre de services dans ce secteur et fournit également des données tendancielles et des informations sur les réformes récentes. Le rapport examine en profondeur certaines questions comme l'accès aux services et leur gestion, l'égalité des chances, le financement, les programmes, le corps enseignant et l'implication des parents. Il recense aussi les grands défis à relever pour améliorer le secteur de l'EAJE.

Avec environ 45 graphiques et des données pour les 35 pays de l'OCDE et plusieurs pays partenaires, la publication comprend également un grand nombre d'éléments nouveaux. Elle propose des données nouvelles sur l'offre de services d'EAJE et sur l'intensité de la participation des enfants de moins de trois ans (sur la base d'une typologie améliorée des structures). Elle présente aussi de nouveaux indicateurs sur le profil du personnel d'EAJE (par exemple le niveau de qualification, le salaire des enseignants et l'organisation du temps de travail) et sur l'égalité d'accès à l'EAJE. Les nouvelles analyses du PISA 2015 permettent de mettre en lumière le lien qui existe entre le nombre d'années d'EAJE et les résultats scolaires à l'âge de 15 ans, ainsi que les effets de la participation à l'EAJE sur la santé et le bien-être, et sur l'employabilité des mères.

Veuillez consulter cet ouvrage en ligne : ***http://dx.doi.org/10.1787/9789264300491-fr***.

Cet ouvrage est publié sur OECD iLibrary, la bibliothèque en ligne de l'OCDE, qui regroupe tous les livres, périodiques et bases de données statistiques de l'Organisation.
Rendez-vous sur le site ***www.oecd-ilibrary.org*** pour plus d'informations.

éditionsOCDE
www.oecd.org/editions

ISBN 978-92-64-30048-4
91 2017 05 2 P