Petite enfance, grands défis III

BOÎTE À OUTILS POUR UNE ÉDUCATION ET DES STRUCTURES D'ACCUEIL DE QUALITÉ



OCDE

Petite enfance, grands défis III

BOÎTE À OUTILS POUR UNE ÉDUCATION
ET DES STRUCTURES D'ACCUEIL DE QUALITÉ



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 de l'OCDE ou des gouvernements de ses pays membres.

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

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

ISBN 978-92-64-16701-8 (imprimé)
ISBN 978-92-64-16702-5 (PDF)

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.

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

© OCDE 2012

Vous êtes autorisés à copier, télécharger ou imprimer du contenu OCDE pour votre utilisation personnelle. Vous pouvez inclure des extraits des publications, des bases de données et produits multimédia de l'OCDE dans vos documents, présentations, blogs, sites Internet et matériel d'enseignement, sous réserve de faire mention de la source OCDE et du copyright. Les demandes pour usage public ou commercial ou de traduction devront être adressées à *rights@oecd.org*. Les demandes d'autorisation de photocopier une partie de ce contenu à des fins publiques ou commerciales peuvent être obtenues auprès du Copyright Clearance Center (CCC) *info@copyright.com* ou du Centre français d'exploitation du droit de copie (CFC) *contact@cfcopies.com*.

AVANT-PROPOS

Des études de plus en plus nombreuses montrent que les enfants qui prennent un bon départ en termes d'apprentissage et de bien-être obtiennent par la suite de meilleurs résultats. Ces études conduisent les responsables publics à intervenir à un stade précoce et à repenser la structure des dépenses d'éducation afin d'utiliser les ressources de manière plus « rentable ».

Les deux premiers volumes de *Petite enfance, grands défis* (2001 et 2006) présentaient les premières analyses comparatives internationales sur les politiques d'éducation et d'accueil des jeunes enfants (EAJE) dans les pays de l'OCDE et proposaient une série de mesures globales visant à élargir l'accès à ces services, à en assurer l'équité et à renforcer la qualité des interventions précoces. La recherche souligne que les effets bénéfiques de ces interventions pour la petite enfance ont pour condition la « qualité ».

Que recouvre la notion de « qualité » ? La qualité des services d'EAJE peut signifier différentes choses pour différentes personnes (les enfants, les parents et le personnel d'EAJE, par exemple). Elle peut se définir à différents niveaux (niveau structurel ou systémique, ou niveau des processus ou des programmes). Les instruments d'action qui permettent de renforcer la « qualité » ne seront pas nécessairement les mêmes d'un pays à l'autre, compte tenu de la faisabilité politique, financière et technique pour chaque pays. Le Comité des politiques de l'éducation de l'OCDE a lancé un projet, « Promouvoir la qualité dans le secteur de l'EAJE », afin de définir ou de redéfinir la qualité du point de vue de l'action gouvernementale, d'examiner les études publiées pour recenser les instruments d'action utiles et de décrire différents contextes au sein desquels ces instruments peuvent être efficacement mis en œuvre.

Cet ouvrage est conçu comme un petit manuel à l'usage de tous ceux qui ont un rôle à jouer en faveur de la qualité dans l'EAJE, l'accent étant mis sur l'élaboration des politiques. Par conséquent, les attributs de la qualité telle qu'elle est définie ici sont ceux qui peuvent se prêter à l'action gouvernementale.

Le cadre d'analyse s'inspire des volumes I et II de *Petite enfance, grands défis*, ainsi que des dernières conclusions tirées de synthèses des études publiées dans le monde. Cinq instruments d'action sont ainsi proposés dans *Petite enfance, grands défis III*.

- Instrument 1 : Établir les objectifs et les règles en matière de qualité
- Instrument 2 : Élaborer et mettre en œuvre les programmes d'enseignement et les normes
- Instrument 3 : Améliorer les qualifications, la formation et les conditions de travail du personnel

- Instrument 4 : Faire participer les familles et la collectivité
- Instrument 5 : Développer la collecte de données, la recherche et le suivi

Les pays peuvent se situer à des stades différents d'élaboration et de mise en œuvre des politiques, et ils peuvent avoir des priorités diverses. Par conséquent, pour chaque instrument, on considère plusieurs domaines d'action, sans ordre particulier. Des outils sont présentés pour accompagner ces actions, notamment des dossiers scientifiques, des comparaisons internationales, des listes d'exemples nationaux, des fiches de réflexion sur l'action à mener et les leçons tirées de l'expérience d'autres pays.

Les données manquent encore pour proposer un plan d'action défini ou un ensemble précis de mesures en faveur de la qualité. Pour cette raison, on présente une série d'exemples nationaux, qui ne visent pas à être des « recommandations » : ce qui fonctionne dans un pays ne va pas nécessairement convenir ailleurs, en raison des différentes contraintes politiques, institutionnelles, historiques et techniques. Cette liste se veut un guide pratique, un « menu des actions possibles », dans laquelle les responsables publics peuvent trouver matière à réflexion à partir de multiples expériences nationales (bonnes pratiques et leçons tirées de l'expérience). Il est conseillé à l'utilisateur d'interpréter à la lumière du contexte national les enseignements que les dossiers scientifiques peuvent apporter à l'action gouvernementale et d'élargir la perspective en considérant si les exemples d'autres pays sont transférables ou applicables dans son pays.

Cette publication a été rédigée par l'équipe de l'OCDE sur l'éducation et l'accueil des jeunes enfants, composée de Miho Taguma (Chef de projet), Ineke Litjens, Janice Heejin Kim et Kelly Makowiecki, avec la contribution de Matias Egeland, consultant, et l'assistance statistique de Claire Miguet. Les membres du Réseau de l'OCDE sur l'éducation et l'accueil des jeunes enfants ont fourni des informations et des données nationales et ont aussi contribué à piloter l'élaboration de cette publication (voir l'Annexe pour une liste des membres du Réseau qui ont apporté leur aide[1]). La supervision générale a été assurée par Deborah Roseveare, Chef de la Division des politiques d'éducation et de formation, Direction de l'éducation, OCDE.

Des experts internationaux ont largement contribué à l'élaboration de la boîte à outils. Mme Wendy Jarvie (Australie), M. Jiaxiong Zhu (Chine), Mme Kathrin Bock-Famulla (Allemagne) et M. Michael Anderson, M. Clive Belfield et Mme Sharon Lynn Kagan (États-Unis) ont aidé à affiner l'instrument d'enquête. M. Jeroen Aarssen, M. Hans Cohen de Lara et Mme Karin Westerbeek (Pays-Bas) et M. William Steven Barnett et Mme Ellen Frede (États-Unis) ont contribué à la rédaction des dossiers scientifiques. Mme Wendy Jarvie (Australie), Mme Claire Gascon Giard, M. Francisco Quiazua et M. Brennen Jenkins (Canada), Mme Pamela Oberhuemer (Allemagne), Mme Kiyomi Akita (Japon), Mme Hyungsook Cho, Mme Eunhye Park et Mme Eunsoo Shin (Corée), Mme Helen May (Nouvelle-Zélande), Mme Anne Greve, M. Magne Mogstad et M. Thomas Moser (Norvège), Mme Júlia Formosinho et Mme Teresa Vasconcelos (Portugal), M. Ramón Flecha (Espagne), Mme Sonja Sheridan (Suède) et Mme Megan Carolan et M. Danny Yagan (États-Unis) ont apporté des commentaires sur les versions provisoires, avec une mise en forme finale par l'équipe de l'OCDE sur l'EAJE.

On trouvera la version en ligne de la boîte à outils à l'adresse : **www.oecd.org/edu/earlychildhood/toolbox**. La boîte à outils en ligne contiendra des informations supplémentaires, notamment une page permettant d'accéder à des documents nationaux des pays de l'OCDE tels que les programmes d'enseignement, les cadres réglementaires ou des informations sur les systèmes de données. Toutes les informations concernant le Réseau de l'OCDE sur l'éducation et l'accueil des jeunes enfants sont accessibles à l'adresse : **www.oecd.org/edu/earlychildhood**.

[1] Le présent document mentionne la « Communauté française de Belgique », mais on notera que, depuis mai 2011, le nom officiel est « Fédération Wallonie-Bruxelles ».

TABLE DES MATIÈRES

AVANT-PROPOS 3
RÉSUMÉ 11
MODE D'EMPLOI DE LA BOÎTE À OUTILS POUR LA QUALITÉ 17
INSTRUMENT 1 : Établir les objectifs et les règles en matière de qualité 23
Domaine d'action 1 – Utiliser la recherche pour étayer les politiques et informer le public 24
Domaine d'action 2 – Élargir la perspective au moyen de comparaisons internationales 46
Domaine d'action 3 – Choisir une option stratégique 55
Domaine d'action 4 – Gérer les risques : apprendre de l'expérience des autres pays 80
Domaine d'action 5 – Réfléchir sur la situation présente 86
INSTRUMENT 2 : Élaborer et mettre en œuvre les programmes pédagogiques et les normes 89
Domaine d'action 1 – Utiliser la recherche pour étayer les politiques et informer le public 90
Domaine d'action 2 – Élargir la perspective au moyen de comparaisons internationales 107
Domaine d'action 3 – Choisir une option stratégique 113
Domaine d'action 4 – Gérer les risques : apprendre de l'expérience des autres pays 149
Domaine d'action 5 – Réfléchir sur la situation présente 154
INSTRUMENT 3 : Améliorer les qualifications, la formation et les conditions de travail 159
Domaine d'action 1 – Utiliser la recherche pour étayer les politiques et informer le public 160
Domaine d'action 2 – Élargir la perspective au moyen de comparaisons internationales 181
Domaine d'action 3 – Choisir une option stratégique 203
Domaine d'action 4 – Gérer les risques : apprendre de l'expérience des autres pays 231
Domaine d'action 5 – Réfléchir sur la situation présente 236

INSTRUMENT 4 : Faire participer les familles et la collectivité 241

Domaine d'action 1 – Utiliser la recherche pour étayer les politiques et informer le public 242

Domaine d'action 2 – Élargir la perspective au moyen de comparaisons internationales 263

Domaine d'action 3 – Choisir une option stratégique 267

Domaine d'action 4 – Gérer les risques : apprendre de l'expérience des autres pays 307

Domaine d'action 5 – Réfléchir sur la situation présente 311

INSTRUMENT 5 : Développer la collecte de données, la recherche et le suivi 315

Domaine d'action 1 – Utiliser la recherche pour étayer les politiques et informer le public 316

Domaine d'action 2 – Élargir la perspective au moyen de comparaisons internationales 339

Domaine d'action 3 – Choisir une option stratégique 364

Domaine d'action 4 – Gérer les risques : apprendre de l'expérience des autres pays 393

Domaine d'action 5 – Réfléchir sur la situation présente 398

ANNEXE : Liste des contributeurs membres du réseau 403

Tableaux

Tableau 1.1. Caractéristiques des programmes d'EAJE de qualité élevée 36
Tableau 2.1. Effets des modèles de programme 94
Tableau 2.2. L'effet de différents modèles de programme sur les comportements scolaires 94
Tableau 3.1. Quelles sont les conditions de travail qui contribuent à l'amélioration de la qualité des services d'EAJE ? 171
Tableau 3.2. Types de postes dans le secteur de l'EAJE 184
Tableau 3.3. Fourniture d'une formation initiale pour les différents types de personnel 186
Tableau 3.4. Fourniture de la formation initiale par le secteur public ou privé 186
Tableau 3.5. Fourniture d'une formation initiale pour les agents d'accueil et les enseignants du niveau pré-primaire 187
Tableau 3.6. Fourniture d'une formation initiale pour les enseignants du niveau pré-primaire et du primaire 187
Tableau 3.7. Renouvellement de l'agrément des professionnels de l'EAJE par catégorie 189
Tableau 3.8. Incitations pour encourager les travailleurs de l'EAJE à suivre un perfectionnement professionnel 194
Tableau 3.9. Motifs incitant à la reconnaissance des acquis 195
Tableau 3.10. Forme et structure des offres de perfectionnement professionnel 197
Tableau 4.1. Formes de participation des parents et de la collectivité 243

Tableau 4.2. Principales méthodes utilisées pour faire participer les parents et la collectivité 264
Tableau 4.3. Participation des parents à l'évaluation des services d'EAJE 265
Tableau 4.4. Enquêtes de satisfaction des parents concernant les services d'EAJE 266
Tableau 5.1. Ampleur d'effet par type de mesure en faveur du développement des jeunes enfants 332
Tableau 5.2. Pratiques de suivi pour le développement ou les résultats des enfants 342
Tableau 5.3. Pratiques de suivi pour les performances du personnel 345
Tableau 5.4. Pratiques de suivi pour la qualité des services d'EAJE 347
Tableau 5.5. Pratiques de suivi pour la conformité à la réglementation 351
Tableau 5.6. Pratiques de suivi pour la mise en œuvre du programme d'enseignement 354
Tableau 5.7. Pratiques de suivi pour la satisfaction des parents 355
Tableau 5.8. Pratiques de suivi pour les disponibilités en personnel et conditions de travail 355
Tableau 5.9. Liste des études longitudinales 359

Graphiques

Graphique 1.1. Retour sur investissement dans des programmes d'EAJE de qualité élevée 36
Graphique 1.2. Les indicateurs structurels de l'EAJE améliorent les résultats des élèves de 15 ans 38
Graphique 1.3. Objectifs stratégiques généraux dans l'EAJE 47
Graphique 1.4. Priorités des objectifs de qualité dans l'EAJE 47
Graphique 1.5. Nombre maximum d'enfants autorisé par adulte dans l'EAJE 50
Graphique 1.6. Nombre maximum d'enfants autorisé par nourrice dans les services d'accueil familial/à domicile 51
Graphique 1.7. Espace minimum requis par enfant dans différents types de structure d'EAJE 52
Graphique 1.8. Espace minimum requis par enfant (en m²) dans les écoles maternelles et autres établissements préscolaires et les crèches 53
Graphique 2.1. Effet de différents modèles de programme 98
Graphique 2.2. Périodes sensibles du développement cérébral chez le jeune enfant 100
Graphique 2.3. Couverture des cadres ou des normes pédagogiques dans le secteur de l'EAJE par groupe d'âge 109
Graphique 2.4. Les différentes approches d'élaboration des contenus des programmes pédagogiques d'EAJE 111
Graphique 2.5. Contenus inclus dans les programmes pédagogiques d'EAJE 111
Graphique 3.1. Niveaux CITE exigés pour les différents types de personnel du secteur de l'EAJE 185
Graphique 3.2. Profils des enseignants (ou pédagogues) 187
Graphique 3.3. Âge moyen du personnel par catégorie 188
Graphique 3.4. Qui finance le perfectionnement professionnel ? 192
Graphique 3.5. Fournisseurs du perfectionnement professionnel 193
Graphique 3.6. Contenu du perfectionnement professionnel 196
Graphique 3.7. Rémunération du personnel de l'EAJE 200

Graphique 3.8. Taux de rotation des différentes catégories de personnel de l'EAJE 201
Graphique 4.1. Impact du cadre d'apprentissage à la maison sur les résultats scolaires des enfants 247
Graphique 5.1. Évolution des éléments de la classe propices au développement des compétences de base des enfants dans le New Jersey 318
Graphique 5.2. Manque de coordination de la collecte de données relatives aux différents programmes d'EAJE aux États-Unis 319
Graphique 5.3. Méthodes de suivi au niveau des États aux États-Unis 321
Graphique 5.4. Usage des informations de suivi au niveau des États aux États-Unis 322

RÉSUMÉ

L'éducation et l'accueil des jeunes enfants (EAJE) peut apporter un large éventail d'effets bénéfiques – pour les enfants, les parents et la société en général – mais leur ampleur dépend de la « qualité ».

Des travaux de recherche de plus en plus nombreux montrent que l'éducation et l'accueil des jeunes enfants (l'EAJE) apporte un large éventail d'effets bénéfiques, tels qu'un plus grand bien-être et de meilleurs résultats d'apprentissage de l'enfant qui seront à la base de l'apprentissage tout au long de la vie, une plus grande équité dans les résultats des enfants et une réduction de la pauvreté, une plus grande mobilité sociale intergénérationnelle, une participation accrue des femmes au marché du travail, des taux de fécondité plus élevés et un meilleur développement économique et social pour l'ensemble de la société.

Cependant, tous ces effets bénéfiques ont pour condition la « qualité ». Un accroissement de l'accès aux services sans qu'on prête attention à la qualité ne produira pas de bons résultats pour les enfants ni les gains de productivité attendus à long terme pour la société. En outre, des recherches ont montré qu'une faible qualité peut avoir des effets dommageables durables sur le développement de l'enfant, au lieu d'être source d'avantages.

L'importance de la qualité si l'on veut recueillir des effets bénéfiques significatifs est reconnue. Ces dernières années, un nombre croissant de pays de l'OCDE ont consacré des efforts considérables à la promotion de la qualité dans l'EAJE. Ces pays sont à différents stades d'élaboration et de mise en œuvre de leurs politiques mais, quel que soit ce stade, les recherches ont mis en lumière cinq instruments clés pour améliorer la qualité dans l'EAJE :

- Instrument 1 : Établir les objectifs et les règles en matière de qualité
- Instrument 2 : Élaborer et mettre en œuvre les programmes d'enseignement et les normes
- Instrument 3 : Améliorer les qualifications, la formation et les conditions de travail du personnel
- Instrument 4 : Faire participer les familles et la collectivité
- Instrument 5 : Développer la collecte de données, la recherche et le suivi

La formulation d'objectifs et de règles explicites pour la qualité peut faciliter l'affectation des ressources en fonction des domaines prioritaires, améliorer la coordination de services centrés sur l'enfant, assurer aux fournisseurs de services des conditions d'activité égales pour tous et d'aider les parents à faire des choix éclairés.

La formulation d'objectifs et de normes minimales explicites contribuera à améliorer la qualité dans l'EAJE. Des recherches ont montré que des objectifs de qualité clairement établis peuvent contribuer à renforcer la volonté politique et à répartir stratégiquement les ressources en fonction des domaines déclarés prioritaires, à installer une concertation entre les ministères pour une meilleure dynamique gouvernementale à l'égard de l'EAJE, à promouvoir des services plus cohérents, coordonnés et centrés sur l'enfant partageant des objectifs sociaux et pédagogiques communs et à guider les fournisseurs de services, donner des orientations aux praticiens et apporter de la clarté aux parents. En fait, beaucoup de pays de l'OCDE ont établi des objectifs spécifiquement axés sur la qualité (comme l'amélioration des qualifications du personnel ou la mise en place d'un programme d'enseignement centré sur l'enfant).

Les recherches ont aussi montré que des normes minimales peuvent établir des conditions propices à un meilleur développement de l'enfant, contribuer à une réglementation transparente du secteur privé, égaliser les conditions d'activité des fournisseurs de services et aider les parents à faire des choix éclairés. Beaucoup de pays ont établi des normes minimales pour des indicateurs structurels comme les taux d'encadrement, l'espace intérieur ou extérieur, les niveaux de qualification du personnel et la fréquence des contacts entre le personnel et les enfants ou les parents. Dans les pays où des ministères différents ont une compétence séparée sur l'accueil des jeunes enfants et sur l'éducation préscolaire, des normes différentes s'appliquent souvent dans différents environnements d'EAJE ou pour des catégories d'âge des enfants différentes. Dans les pays qui s'attachent à fournir des services « intégrés », les mêmes normes s'appliquent dans tous les environnements d'EAJE.

Les pays doivent surmonter certains obstacles dans la mise en place d'objectifs de qualité, notamment : i) parvenir à un consensus sur les objectifs ; ii) harmoniser les objectifs de l'EAJE avec ceux d'autres niveaux de l'éducation ou d'autres services visant les enfants ; et iii) traduire ces objectifs en action. En ce qui concerne les normes minimales, les difficultés sont souvent les suivantes : i) garantir les ressources financières nécessaires pour que les services satisfassent aux normes de qualité ; ii) le manque de transparence pour les divers fournisseurs de services soumis à des réglementations différentes ; iii) l'adaptation aux contraintes et besoins locaux ; iv) la mise en application ; et v) gérer la réglementation des fournisseurs de services privés. Pour résoudre ces problèmes, les pays adoptent diverses stratégies adaptées au contexte national du point de vue de la viabilité financière et de la faisabilité technique ou politique.

Un programme d'enseignement ou des normes d'apprentissage peuvent permettre d'assurer une même qualité dans les différents environnements de services d'EAJE, d'aider le personnel à améliorer ses stratégies pédagogiques et d'aider les parents à mieux comprendre le développement de l'enfant.

Un programme d'enseignement ou des normes d'apprentissage peuvent avoir un effet positif sur l'apprentissage et le développement des enfants. Ces éléments sont particulièrement importants pour assurer une même qualité dans les différents environnements d'EAJE, pour guider le personnel de manière à l'aider à améliorer l'apprentissage et le bien-être des enfants et pour informer les parents sur ce que font les centres d'EAJE et sur ce qu'ils peuvent eux-mêmes faire à la maison.

Les pays ont des approches différentes pour l'élaboration des programmes d'enseignement. Il convient de dépasser les clivages (par exemple, entre approche scolaire et approche globale ou entre instruction dirigée par l'enseignant et activités à l'initiative de l'enfant) et d'accumuler la « valeur ajoutée » des différents points de vue. En ciblant des domaines d'apprentissage essentiels, on facilite la formulation de programmes d'enseignement appropriés au contexte, et l'adaptation locale des programmes d'enseignement en partenariat avec le personnel, les familles, les enfants et la collectivité au niveau local peut accroître la pertinence des services d'EAJE pour les enfants et la population concernés.

Presque tous les pays de l'OCDE ont un programme d'enseignement ou des normes d'apprentissage pour les enfants entre l'âge de trois ans et l'âge de la scolarité obligatoire. Depuis quelques années, les programmes d'enseignement ou normes d'apprentissage sont souvent intégrés à une approche de cycle de vie ou d'apprentissage tout au long de la vie et un nombre croissant de pays ou de régions ont commencé à structurer un cadre de développement continu de l'enfant, de la petite enfance jusqu'à l'âge de huit, dix ou dix-huit ans. Du point de vue des contenus, les pays nordiques définissent ce que l'on attend des enseignants plutôt que les résultats attendus des enfants, alors que les pays anglo-saxons ont tendance à s'axer sur les résultats. Beaucoup de pays de l'OCDE mettent l'accent sur l'apprentissage de la lecture, de l'écriture et du calcul. Les recherches récentes soulignent de plus en plus l'importance du « jeu », quelquefois établi comme une activité à part entière ou bien intégré à d'autres contenus. Quelques pays ont inclus des éléments nouvellement apparus, comme l'usage des technologies numériques, en correspondance avec le programme scolaire.

Les principales difficultés concernant le programme d'enseignement ou les normes portent notamment sur les aspects suivants : i) définir les objectifs et les contenus ; ii) les harmoniser avec le cadre scolaire ; iii) communiquer ces éléments nouveaux ou révisés au personnel concerné ; iv) en assurer l'application effective ; et v) en évaluer les contenus et la mise en œuvre. Pour relever ces défis, les pays ont adopté des stratégies axées sur une mise en œuvre bien planifiée avec une participation des parties prenantes, des actions de sensibilisation ciblées et des activités de perfectionnement professionnel du personnel.

Le personnel de l'EAJE joue un rôle clé dans le bon développement et l'apprentissage des enfants. On peut envisager des réformes concernant ses qualifications, la formation initiale, le perfectionnement professionnel et les conditions de travail.

On constate une forte corrélation entre le niveau de qualification du personnel et les résultats des enfants. Ce n'est pas la qualification en soi qui a un effet sur les résultats des enfants mais l'important, sur le terrain, est la capacité du personnel de créer un environnement pédagogique de haute qualité qui sera décisif pour les enfants : l'élément critique est la façon dont le personnel obtient la participation des enfants, stimule les interactions avec les enfants et entre eux et applique diverses stratégies d'étayage. On observe qu'une formation théorique et pratique du personnel plus spécialisée favorise des interactions stables, stimulantes et attentives dans les environnements de l'EAJE.

Les pays montrent un large éventail de qualifications pour le personnel travaillant dans le secteur de l'EAJE. Les enseignants des écoles maternelles ou autres établissements préscolaires sont généralement soumis à des exigences de formation initiale plus élevées que le personnel des centres d'accueil ou de garde en milieu familial, mais certains pays ont une qualification unifiée pour tous les travailleurs de ce secteur. La formation initiale des enseignants des écoles maternelles et autres établissements préscolaires est souvent intégrée à celle des enseignants du primaire de manière à assurer une transition sans heurt pour le développement de l'enfant. Le personnel des maternelles/ établissements préscolaires a plus de possibilités de perfectionnement professionnel que celui des centres d'accueil et le personnel de garde en milieu familial ne dispose que de possibilités limitées. Le perfectionnement professionnel est généralement axé sur : i) les pédagogies et pratiques d'enseignement ; ii) l'application des programmes d'enseignement ; iii) le langage et les matières d'enseignement ; iv) le suivi et l'évaluation ; et v) la communication et la gestion.

Les conditions de travail peuvent aussi contribuer à la qualité des services d'EAJE. D'après certaines études, la satisfaction professionnelle et la stabilité du personnel – et, de ce fait, la qualité de l'EAJE – peuvent être améliorées par : i) des taux d'encadrement élevés et des petits groupes ; ii) des salaires et autres prestations compétitifs ; iii) des horaires ou une charge de travail raisonnables ; iv) un faible rotation du personnel ; v) un bon environnement matériel ; et vi) un directeur de centre compétent et secourable.

Les difficultés que rencontrent les pays à promouvoir la qualité du personnel sont souvent liées aux aspects suivants : i) élever les niveaux de qualification du personnel ; ii) recruter, conserver et diversifier un personnel qualifié ; iii) poursuivre le perfectionnement professionnel ; et iv) assurer la qualité du personnel dans le secteur privé. Diverses stratégies sont appliquées pour relever ces défis, comprenant des instruments légaux, des réorganisations institutionnelles, des incitations financières, ainsi que des données pour éclairer l'action gouvernementale et informer le public.

Les parents et la collectivité doivent être considérés comme des « partenaires » travaillant au même objectif. L'environnement familial d'apprentissage et le voisinage sont importants pour un bon développement et un bon apprentissage de l'enfant.

L'implication des parents et de la collectivité au niveau local est de plus en plus considérée comme un moyen important pour favoriser le développement et l'apprentissage des enfants. Le partenariat avec les parents est essentiel pour que le personnel de l'EAJE ait une meilleure connaissance des enfants. La participation des parents – notamment pour assurer un bon apprentissage à la maison et pour la communication avec le personnel de l'EAJE – est fortement corrélée à la réussite scolaire ultérieure de l'enfant, à l'achèvement de ses études secondaires, à son bon développement socio-affectif et à son adaptation au sein de la société. Les pays rencontrent notamment les difficultés suivantes : i) une prise de conscience et une motivation insuffisantes de la part des parents ; ii) une mauvaise communication et un manque d'initiatives des services d'EAJE en direction des parents ; iii) le manque de temps des parents pour s'impliquer ; et iv) les inégalités croissantes entre les parents et leur hétérogénéité. Il peut être aussi plus difficile de susciter la participation de parents appartenant à des minorités ethniques. Pour remédier à ces problèmes, les pays appliquent diverses stratégies comprenant des instruments légaux, des incitations financières ou non financières, ainsi que d'autres mécanismes de soutien.

De plus en plus, l'implication de la collectivité au niveau local est aussi considérée comme un levier important. Elle est à la fois un « lien » entre les familles et les services d'EAJE ainsi qu'avec les autres services visant les enfants, un « réseau social » qui contribue à rasséréner les parents et les aide à faire des choix judicieux, notamment pour les familles défavorisées, un « environnement » favorable à la cohésion sociale et à l'ordre public et une « source de ressources ». On signale pour la participation de la collectivité des difficultés similaires à celles relatives aux parents, comme le manque de sensibilisation et de motivation du côté de la collectivité ainsi que la communication des collectivités entre elles et avec les services d'EAJE. La participation de la collectivité pose aussi des difficultés qui lui sont propres, comme la gestion de collectivités dysfonctionnelles ou la coopération entre l'EAJE et les autres services ainsi qu'entre l'EAJE et les autres niveaux de l'éducation. Diverses stratégies sont appliquées pour relever ces défis. À cet égard, il est particulièrement utile d'adopter une vue globale de la collectivité, c'est-à-dire de ne pas la considérer seulement comme un « quartier » ou une « municipalité » mais d'y inclure les organisations non gouvernementales, les fondations privées, les organisations religieuses, les bibliothèques et les musées, les centres sportifs, la police et les autres services sociaux.

Les données, la recherche et le suivi sont des outils puissants pour améliorer les résultats des enfants et poursuivre une amélioration continue de la fourniture des services.

Les données et le suivi peuvent contribuer à mettre en lumière des faits, des tendances et des preuves sur le point de savoir si les enfants ont un accès équitable

à des services d'EAJE de haute qualité et s'ils en tirent bénéfice. Ces activités sont essentielles pour la responsabilisation des acteurs et/ ou pour l'amélioration des programmes. Elles peuvent aussi aider les parents à choisir entre les services en connaissance de cause. Des études indiquent que des systèmes de collecte de données et de suivi améliorés peuvent conduire à de meilleurs résultats pour les enfants s'il sont conçus et exploités dans la perspective des objectifs de qualité et s'il existe des liens entre les données collectées au niveau des enfants, au niveau des praticiens et au niveau des programmes.

L'expérience des pays met en évidence sept cibles ou objets du suivi : i) développement de l'enfant ; ii) performances du personnel ; iii) qualité des services ; iv) conformité à la réglementation ; v) mise en œuvre du programme d'enseignement ; vi) satisfaction des parents ; et vii) disponibilités en personnel et conditions de travail. Divers outils de suivi sont utilisés – suivant l'objet du suivi – comme des entretiens, observations, tests normalisés ou notation de la qualité des services. Les cibles les plus fréquemment mentionnées comme présentant des difficultés pour le suivi sont : i) la demande et l'offre de places dans l'EAJE ; ii) la qualité du personnel et les conditions de travail ; iii) le financement et les coûts ; iv) le développement de l'enfant ; et v) la qualité des services d'EAJE. Les pays mentionnent aussi des problèmes tels qu'assurer la cohérence des données entre les services et entre les régions ou faire en sorte que les données collectées soient pleinement exploitées en vue d'améliorer la qualité des services d'EAJE. 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.

La recherche peut elle aussi être un outil puissant pour éclairer l'action gouvernementale et la pratique. Dans l'EAJE, la recherche joue un rôle majeur pour expliquer le succès ou l'échec des programmes, prioriser les domaines d'investissement dans l'EAJE et éclairer les pratiques par des faits scientifiques. Les types de recherche suivants sont couramment utilisés dans l'EAJE : recherche spécifiquement à l'usage de l'action gouvernementale du pays ; évaluations de programmes à grande échelle ; études longitudinales ; recherches sur la pratique et les processus ; recherches d'observation participante ; recherche comparative internationale ; examens de politiques ; analyse socioculturelle ; neurosciences et recherche sur le cerveau. 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 approches aussi bien quantitatives que qualitatives sont nécessaires pour les progrès de la recherche dans l'EAJE.

Les pays mentionnent notamment les difficultés suivantes pour l'avancée de la recherche : i) besoin d'éléments supplémentaires sur les effets de l'EAJE et d'analyses coûts-avantages ; ii) domaines insuffisamment étudiés ou depuis peu à l'ordre du jour ; iii) diffusion. Depuis quelques années, les pays s'efforcent de relier la recherche aux politiques publiques et à la pratique, d'améliorer la qualité et la quantité de la recherche concernant l'EAJE et d'en diffuser les résultats à l'échelle internationale.

MODE D'EMPLOI DE LA BOÎTE À OUTILS POUR LA QUALITÉ

But

La Boîte à outils pour la qualité vise à présenter des « solutions pratiques » pour quiconque a un rôle à jouer en faveur de la qualité dans l'EAJE. La boîte à outils contient cinq instruments susceptibles d'améliorer la qualité. Chacun de ces instruments s'accompagne d'une documentation offrant des ressources pour aider à la mise en œuvre des initiatives publiques. Cette documentation se compose de : dossiers scientifiques, comparaisons internationales, listes d'options stratégiques compilées sur la base de l'expérience de la mise en œuvre acquise par les pays, leçons tirées de l'expérience et fiches de réflexion.

Ces outils sont décrits dans un langage accessible et ils sont conçus pour aider le lecteur à explorer les moyens d'améliorer les services d'EAJE dans son pays. Ils peuvent aussi servir de support de discussion avec les parties prenantes.

Structure

Depuis quelques années, un nombre croissant de pays de l'OCDE[1] font des efforts considérables pour promouvoir la qualité dans l'EAJE, tandis que d'autres s'attachent à d'autres aspects de l'EAJE, comme l'accès et le coût pour le public. Les pays se situent à différents stades de mise en œuvre de leurs politiques pour l'amélioration de la qualité dans l'EAJE mais, quel que soit ce stade, ils jugeront sans doute utile de s'informer sur ce que dit la recherche et sur ce que font les autres pays.

Les synthèses des études publiées dans le monde permettent de mettre en évidence cinq instruments d'action considérés comme essentiels pour promouvoir la qualité dans l'EAJE :

- Instrument 1 : Établir les objectifs et les règles en matière de qualité
- Instrument 2 : Élaborer et mettre en œuvre les programmes d'enseignement et les normes
- Instrument 3 : Améliorer les qualifications, la formation et les conditions de travail du personnel
- Instrument 4 : Faire participer les familles et la collectivité
- Instrument 5 : Développer la collecte de données, la recherche et le suivi

Chaque chapitre correspond à un de ces instruments. Pour chaque instrument on présente cinq domaines d'action.

- Domaine d'action 1 : Utiliser la recherche pour étayer les politiques et informer le public
- Domaine d'action 2 : Élargir la perspective au moyen de comparaisons internationales
- Domaine d'action 3 : Choisir une option stratégique
- Domaine d'action 4 : Gérer les risques : apprendre de l'expérience des autres pays
- Domaine d'action 5 : Réfléchir sur la situation présente

Il importe de souligner que ces actions ne sont pas proposées dans un ordre particulier ni avec un calendrier fixé. Dans la réalité, l'élaboration des politiques peut être rapide ou durer des années. L'élaboration et la mise en œuvre des politiques peuvent avancer de manière linéaire ou parcourir un processus itératif quand les ministres ou les gouvernements changent ou quand le cadre d'action, l'opinion publique ou les impératifs politiques ont évolué.

Souvent, on demande aux conseillers de trouver de nouvelles idées pour l'action gouvernementale, de rédiger des documents d'analyse ou de concevoir des solutions à des problèmes nouveaux, tout cela à bref délai. Ces cinq domaines d'action, axés sur les demandes les plus fréquentes et les plus urgentes, sont là pour les aider.

Pour chacun de ces domaines, on présente des outils pratiques. Ces outils ont pour but d'aider les acteurs qui élaborent les politiques en réponse aux instructions du gouvernement à s'informer sur les réponses apportées par les autres pays aux priorités urgentes similaires, à considérer les actions présentant la meilleure efficacité-coût et à examiner les arbitrages entre des stratégies de long terme et de petites mesures immédiatement réalisables (« gains rapides »). À cette fin, les outils présentés visent à fournir un cadre préparant les gouvernements à l'action – afin de saisir les possibilités qui s'offrent et contribuer à établir les programmes d'action.

Chaque outil est présenté sous une forme autonome ; en conséquence, certains résultats de la recherche, comparaisons internationales, expériences nationales ou chiffres peuvent apparaître plusieurs fois dans différents outils. Ainsi, chaque outil offre un ensemble d'informations complet et il n'y a pas besoin d'extraire des informations d'autres outils.

Domaine d'action 1 : Utiliser la recherche pour étayer les politiques et informer le public

Les responsables publics, les parties prenantes ou les médias posent souvent des questions de ce genre : « Pourquoi importe-t-il d'agir à tel ou tel sujet ? Que dit la recherche ? Justifie-t-elle la décision ? ». Pour répondre sur ce que montre la recherche, on a conçu l'outil suivant :

- Dossier scientifique

Domaine d'action 2 : Élargir la perspective au moyen de comparaisons internationales

D'autres questions sont fréquemment posées : « Comment notre pays se compare-t-il aux autres à ce sujet ? Sommes-nous à la traîne ? On dit dans notre pays qu'il faut faire davantage d'efforts dans ce domaine, mais ne sommes-nous pas déjà relativement avancés par rapport aux autres pays ? ». Ou bien il peut être nécessaire de convaincre les principales parties prenantes qu'il faut faire des progrès - sans leur donner le sentiment d'être contraints par les autorités. Pour aider à gérer ces situations, on a conçu l'outil suivant, pour une synthèse internationale :

- Comparaison internationale

Domaine d'action 3 : Choisir une option stratégique

On pose également les questions suivantes : « Quels types de problèmes les autres pays ont-ils rencontrés dans la mise en œuvre de cet instrument ? Quelles stratégies ont-ils employées pour les surmonter ? Quelles leçons pouvons-nous tirer de leur expérience ? D'autres options politiquement réalisables et financièrement supportables sont-elles envisageables dans notre pays ? ». Pour aider à évaluer les stratégies présentes et trouver d'autres stratégies possibles, on présente l'outil suivant :

- Liste des problèmes et des options stratégiques avec des exemples nationaux

Domaine d'action 4 : Gérer les risques : apprendre de l'expérience des autres pays

Il y a aussi la question suivante : « Que pouvons-nous apprendre des autres pays – facteurs de réussite, enseignements à retenir – pour éviter l'échec des politiques ? ». L'outil suivant décrira brièvement les défis et les risques à envisager quand on met en œuvre des initiatives publiques.

- Leçons à tirer

Domaine d'action 5 : Réfléchir sur la situation présente

Les priorités ne sont pas souvent le résultat de travaux de priorisation rigoureux. Si l'on applique telle ou telle mesure, c'est souvent parce qu'elle faisait partie d'un programme électoral et qu'un dirigeant politique a décidé qu'elle serait appliquée. Cependant, il est important de réfléchir en permanence sur la situation présente et de s'efforcer continûment d'améliorer les systèmes. Une assise de réflexion approfondie et de discussions constructives permettra ultérieurement de justifier une décision publique. À cette fin, on propose l'instrument suivant :

- Fiche de réflexion

Pourquoi les services d'EAJE sont-ils importants ?

Des travaux de recherche de plus en plus nombreux montrent que l'EAJE apporte un large éventail d'effets bénéfiques :

- Avantages économiques et sociaux.[2]
- Plus grand bien-être et meilleurs résultats d'apprentissage de l'enfant qui seront à la base de l'apprentissage tout au long de la vie.[3]
- Plus d'équité des résultats et réduction de la pauvreté.[4]
- Plus grande mobilité sociale intergénérationnelle.[5]

Les conclusions de ces travaux ont conduit les responsables des politiques sociales et éducatives à repenser leurs investissements en faveur de l'enfance et des familles et à inscrire l'aide au développement de l'enfant et aux familles dans une perspective de « cycle de vie ». Au cours des dernières décennies, cette évolution conceptuelle s'est manifestée par des actions visibles. Ainsi, certains pays de l'OCDE qui investissaient beaucoup moins dans l'EAJE que dans les autres niveaux du système éducatif ont augmenté leurs dépenses dans ce domaine (OCDE, 2011). Trois grandes raisons justifient leurs initiatives :

1. L'EAJE a une forte rentabilité sociale et économique.
2. L'EAJE favorise l'emploi des mères.
3. L'EAJE fait partie de la responsabilité de la société à l'égard de l'éducation des enfants ; c'est un moyen de lutter contre la pauvreté infantile et le handicap scolaire.

Un des obstacles est de justifier l'augmentation des dépenses publiques affectées à l'EAJE, malgré les « preuves tangibles » que fournissent les études expérimentales avec des essais contrôlés randomisés. Les enfants ne votent pas et n'ont pas de lobby pour défendre leurs intérêts. La recherche a certes fait beaucoup pour plaider leur cause, mais souvent cela ne suffit pas. D'autres facteurs entrent aussi en jeu.

Premièrement, des considérations politiques interviennent. Bien que la recherche continue d'enrichir les connaissances accumulées sur le rendement social et économique de l'investissement dans l'EAJE, les responsables politiques n'exploitent pas souvent ce savoir de manière rigoureuse dans la définition de leurs priorités. Une culture de la politique fondée sur les faits scientifiques commence à se faire jour dans de nombreux pays de l'OCDE. Toutefois, l'élaboration des politiques est un processus particulièrement complexe et les décisions dépendent souvent bien moins de l'analyse des faits que des cycles électoraux, où l'on veut plaire aux électeurs par des résultats immédiats et visibles. Il faut des décennies pour que l'EAJE porte ses fruits, alors que les effets observés à court terme sont souvent limités.

Deuxièmement, il intervient des considérations budgétaires. Les coûts de l'EAJE doivent être payés bien avant les résultats et la fourniture de services d'EAJE de haute qualité peut être onéreuse. On sait grâce à la recherche que des indicateurs

structurels tels que le taux d'encadrement, le niveau de qualification du personnel ou la durée du cycle éducatif peuvent avoir une influence sur les résultats des enfants. Satisfaire à ces critères de qualité exige des moyens mais l'échec scolaire et ses coûts sociaux ultérieurs sont beaucoup plus coûteux.

Troisièmement, la « qualité » est une condition des effets bénéfiques. La rentabilité sociale et économique est fonction de différents indicateurs de qualité comme les taux d'encadrement, la durée du cycle éducatif et l'âge en début de cycle. Les recherches peuvent trouver des effets nuls ou non significatifs quand le programme ne satisfait pas à ces critères.

Il faut une démarche volontariste pour s'attaquer à ces problèmes en reliant l'élaboration des politiques à la recherche. On ne sait pas toujours comment encourager la qualité dans l'EAJE et présenter de bons arguments en sa faveur. Cette boîte à outils vise à aider le lecteur en présentant une documentation et des outils pratiques qui peuvent être utiles à cette fin.

La Boîte à outils pour la qualité est aussi accessible à l'adresse :
WWW.OECD.ORG/EDU/EARLYCHILDHOOD/TOOLBOX

NOTES

1 Dans le présent rapport, on désigne par le terme de « pays intégrés » les pays où un seul ministère au niveau national a compétence sur l'EAJE, à savoir le Chili, le Danemark, l'Estonie, la Finlande, la Nouvelle-Zélande, la Norvège, la Slovénie, la République slovaque, la Suède et le Royaume-Uni.

2 Heckman et Masterov, 2004 ; Vandell et Wolfe, 2000 ; CQO, 1995 ; Brooks-Gunn et al., 1994.

3 National Centre for Education Statistics, 2009 ; Early Childhood Australia, 2009 ; Jalongo et al., 2004 ; Heckman et Masterov, 2004 ; Vandell et Wolfe, 2000 ; NICHD, 1999 ; Blau, 1999 ; Shore, 1997 ; Barnett, 1995 ; Phillips et al., 1987.

4 Mitchell, 2009 ; Heckman et Masterov, 2004 ; CQO, 1995.

5 OCDE, 2009.

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.

Blau, D. M. (1999), « The Effects of Child Care Characteristics on Child Development », *Journal of Human Resources*, Vol. 34, p. 786-822.

Brooks-Gunn, J., M. C. McCormick, S. Shapiro, A. A. Benasich et G. W. Black (1994), « The Effects of Early Education Intervention on Maternal Employment, Public Assistance and Health Insurance : The Infant Health and Development Program », *American Journal of Public Health*, Vol. 84, p. 924-931.

Cost, Quality, and Outcomes (CQO) Study Team (1995), « Cost, quality, and child outcomes in child care centers : Key findings and recommendations », *Young Children*, Vol. 50, n° 4, p. 40-44.

Early Childhood Australia (2009), *Hands up for quality*, Early Childhood Australia Inc., Australie.

Heckman, J. J. et D. V. Masterov (2004), *The productivity argument for investing in young children*, New York : Committee for Economic Development, États-Unis.

Jalongo, M.R., B.S. Fennimore, J. Pattnaik, D.M. Laverick, J. Brewster et M. Mutuku (2004), « Blended perspectives : a global vision for high-quality early childhood education », *Early Childhood Education Journal*, vol. 32, n° 3, p. 143-155.

Mitchell, A.W. (2009), « Four good reasons why ECE is not just important, but essential », Advocacy Exchange, mai-juin 2009.

National Center for Education Statistics (2009), « The Children Born in 2001 at Kindergarten Entry : First findings from the kindergarten data collections of early childhood longitudinal study, birth cohort (ECLS-B) », US Department of Education.

NICHD Early Child Care Research Network (1999), « Child Outcomes When Child Care Center Classes Meet Recommended Standards of Quality », *American Journal of Public Health*, Vol. 89, p. 1072-1077.

OCDE (2011), Assurer le bien-être des familles, OCDE, Paris.

OCDE (2009), « Mobilité sociale intergénérationnelle », Groupe de travail n° 1 chargé de l'analyse des politiques macroéconomiques et structurelles [ECO/CPE/WP1(2009)4].

Phillips, D.A., K. McCartney et S. Scarr (1987), « Child-Care Quality and Children's Social Development », Developmental Psychology, Vol. 23, p. 537-544.

Shore, R. (1997), Rethinking the Brain : New Insights into Early Development, Families and Work Institute, New York, NY, États-Unis.

Vandell, D.L. et B. Wolfe (2000), *Child care quality : Does it matter and does it need to be improved?*, Institute for Research and Poverty, Madison, WI, États-Unis.

INSTRUMENT 1

ÉTABLIR LES OBJECTIFS ET LES RÈGLES EN MATIÈRE DE QUALITÉ

L'établissement d'objectifs axés sur la qualité est l'un des instruments clés de l'action visant à promouvoir la qualité dans l'EAJE. Des recherches ont montré que des objectifs de qualité clairement établis peuvent contribuer : i) à renforcer la volonté politique et à répartir stratégiquement les ressources en fonction des domaines déclarés prioritaires ; ii) à installer une concertation entre les ministères pour une meilleure dynamique gouvernementale à l'égard de l'EAJE ; iii) à promouvoir des services plus cohérents, coordonnés et centrés sur l'enfant partageant des objectifs sociaux et pédagogiques communs ; et iv) à guider les fournisseurs de services, donner des orientations aux praticiens et apporter de la clarté aux parents.

Autre instrument essentiel, l'établissement de règles claires. Les recherches ont montré que des normes minimales peuvent garantir la santé et la sécurité des enfants et la qualité de l'environnement d'accueil i) en établissant des règles égales pour tous, qui garantissent la qualité de l'ensemble des fournisseurs ; ii) en créant des conditions d'apprentissage et d'accueil adéquates grâce à des indicateurs structurels propices à un meilleur développement de l'enfant ; et iii) en informant les parents sur la qualité des services et en les aidant à faire des choix éclairés.

DOMAINE D'ACTION 1 – UTILISER LA RECHERCHE POUR ÉTAYER LES POLITIQUES ET INFORMER LE PUBLIC

Cette section présente l'essentiel des recherches sur :

- l'importance des objectifs de qualité de l'EAJE
- l'importance des normes minimales

IMPORTANCE DES OBJECTIFS DE QUALITÉ DE L'EAJE

Qu'entend-on par objectifs de qualité ?

Les attentes en matière de qualité sont très différentes selon les parties concernées. Pour les pouvoirs publics, l'objectif premier est de préparer les enfants à l'entrée à l'école et d'assurer leur bon développement socio-comportemental. Pour les parents qui travaillent, ce peut être un accès aisé à des services de garde de qualité. Pour la collectivité, il peut s'agir de valeurs partagées, et pour les groupes minoritaires, de transmettre la culture et la langue d'origine. Il est donc très difficile d'établir un arbitrage entre les priorités de chacun lorsqu'on définit les objectifs de qualité.

Quels sont les enjeux ?

En règle générale, les objectifs des centres d'EAJE sont guidés par les objectifs de qualité fixés à l'échelon national (ou local), qui désignent les principaux objectifs à mettre en œuvre pour assurer la qualité du système d'accueil et d'éducation des jeunes enfants. Ces objectifs varient dans une mesure considérable d'un pays à l'autre, et il ne fait aucun doute qu'ils ont beaucoup évolué au fil des décennies. Néanmoins, les pays ont peu à peu acquis la conviction commune qu'il fallait fixer des objectifs larges en matière de qualité, de manière à encourager la poursuite du développement et l'amélioration des programmes destinés aux jeunes enfants. Les secteurs de l'éducation et de l'accueil des jeunes enfants peuvent se caractériser par des différences fondamentales d'objectifs de qualité dans les pays où les systèmes de la petite enfance sont divisés ou à deux vitesses. La séparation des missions « d'accueil » et « d'éducation » peut, dans certains cas, compromettre la réalisation des objectifs de qualité. Il peut en résulter un manque de cohérence pour les enfants et leurs familles, confrontés à une variation déconcertante des objectifs,

des sources de financement, des procédures fonctionnelles, des cadres réglementaires et de la formation et des qualifications du personnel (OCDE, 2006).

Les différentes conceptions existantes de l'enfance peuvent aider à comprendre l'orientation des services d'EAJE. Si l'on estime que l'enfant doit se préparer à sa vie d'adulte, « l'accueil » (ou la « garde ») du jeune enfant (en général, de zéro à trois ans) relève théoriquement de la responsabilité des parents et suppose peu d'implication de la part de l'État (Dearing *et al*., 2009). Si, en revanche, l'enfance est perçue comme une étape importante de la vie, les pays sont plus susceptibles d'intégrer « l'accueil » et « l'éducation », une approche qui contribue à un développement plus global de l'enfant et permet de définir des objectifs plus clairs à l'attention des centres, des praticiens, des parents et des autres parties prenantes (Bennett, 2008 ; OCDE, 2006).

Pourquoi les objectifs de qualité sont-ils importants ?

Les objectifs de qualité sont importants pour donner une vue d'ensemble des services d'EAJE. Ils permettent d'affirmer la volonté politique – une étape cruciale en vue d'accroître les financements de base. Ils peuvent aussi inciter les pouvoirs publics à imprimer une dynamique plus forte à l'égard de l'EAJE et à répartir stratégiquement les ressources en fonction des domaines déclarés prioritaires (Conseil des gouvernements australiens, 2009).

Parallèlement, les objectifs de qualité peuvent favoriser l'offre de services plus cohérents, mieux coordonnés et centrés sur l'enfant, délivrés dans le cadre d'un réseau national partageant des objectifs sociaux et pédagogiques communs. Les objectifs de qualité peuvent œuvrer à la mise en place de services d'EAJE plus cohérents à tous les niveaux. Ils peuvent contribuer à installer une concertation entre les ministères et à guider les fournisseurs de services, donner des orientations aux praticiens, fixer des buts aux élèves et apporter de la clarté aux parents (OCDE, 2006). Des objectifs communs, propices au développement de la « personne entière », peuvent empêcher le morcellement des services, et par là-même l'apparition de lacunes à un stade précoce et le développement inégal de l'enfant (Eurydice, 2009).

Quels aspects sont les plus importants ?

Les objectifs donnent aux programmes d'EAJE leur finalité et leurs orientations. Ils doivent être spécifiques tout en restant suffisamment souples pour pouvoir être appliqués facilement (NIEER, 2004b ; OCDE, 2006). Mais dans quels domaines est-il important, d'après les recherches, de fixer des objectifs de qualité ? Quels aspects sont susceptibles d'influer sur la qualité de l'EAJE ?

Des objectifs en matière de direction, de gouvernance et de financement

Les organes directeurs nationaux établissent et renforcent les objectifs de qualité de l'EAJE. Des services d'EAJE unifiés – c'est-à-dire placés sous une autorité commune – sont à même de fournir des prestations mieux coordonnées et ciblées sur des objectifs précis (Bennett, 2008). L'existence d'un ministère ou d'un organisme de tutelle peut contribuer à améliorer la qualité de l'offre par l'octroi de

financements directs, la formation des professionnels de terrain et l'évaluation régulière des programmes (CCA, 2006). Parallèlement, des services unifiés peuvent faciliter l'accès à l'EAJE à travers la hausse des subventions publiques et la diminution des coûts pour les familles. Le morcellement des responsabilités inhérent aux systèmes compartimentés peut engendrer des inégalités en raison de l'hétérogénéité de la qualité de l'offre et du manque d'objectifs cohérents (OCDE, 2001 et 2006).

La réalisation des objectifs de qualité passe par des financements publics continus et une réglementation solide. Premièrement, les structures dotées d'un budget de base confortable peuvent recruter des professionnels hautement qualifiés, déterminés à faire progresser les enfants à l'aune d'un ensemble d'objectifs cognitifs, sociaux et psycho-affectifs. Deuxièmement, les investissements dans les structures et le matériel d'EAJE peuvent aider à créer un environnement centré sur l'enfant, propice à son apprentissage et à son développement. En l'absence de financements publics directs ou de subventions aux parents, le risque existe que l'offre de services soit inégale et de qualité médiocre et que seuls les quartiers aisés bénéficient de structures d'EAJE de qualité (OCDE, 2006).

Normes minimales

Au sein du cadre réglementaire, des normes minimales peuvent assurer la santé et la sécurité des enfants en faisant en sorte qu'ils soient accueillis dans un environnement de qualité, et garantir un niveau de qualité minimum. Le cadre réglementaire national est mieux à même « d'égaliser les règles du jeu », en assurant à l'ensemble des enfants l'accès à des services d'accueil et d'éducation d'un niveau de qualité minimum. Il peut aussi nettement améliorer les conditions d'accueil et d'apprentissage, grâce à une instruction efficace et normalisée permettant d'améliorer la maîtrise de la lecture, des mathématiques et du langage (Burchinal *et al*. 2009 ; OCDE, 2001). Enfin, les normes minimales renseignent les parents sur la qualité des services et les aident à faire des choix éclairés (OCDE, 2006).

Programme pédagogique

Le programme ou cadre pédagogique national établit théoriquement les grands objectifs de l'EAJE, y compris les notions et les valeurs sur lesquelles repose le secteur (OCDE, 2006). Malgré les disparités qui existent au niveau des pays, les objectifs d'ensemble du programme pédagogique recouvrent les apprentissages suivants : *apprendre à être* (être confiant et heureux) ; *apprendre à faire* (expérimenter, jouer et échanger avec les autres) ; *apprendre à apprendre* (objectifs pédagogiques spécifiques) et *apprendre à vivre ensemble* (dans le respect des différences et des valeurs démocratiques) (OCDE, 2006 ; UNESCO, 1996).

On admet généralement que les objectifs généraux (portant sur le bien-être et la socialisation) sont importants pour les enfants les plus jeunes, tandis que les objectifs cognitifs spécifiques sont particulièrement utiles pour les enfants un peu plus âgés (Eurydice, 2009). Il peut être judicieux de mettre l'accent sur les compétences plutôt que sur les activités, afin de rendre les objectifs sociaux et psycho-affectifs plus concrets (NIEER, 2004b).

Personnel

La professionnalisation du personnel des services d'EAJE peut faciliter la réalisation des larges objectifs de qualité assignés à ce secteur. Des professionnels plus qualifiés ayant reçu une formation spécialisée sont plus susceptibles d'améliorer les résultats cognitifs des enfants, grâce à un vocabulaire plus riche et à une meilleure capacité à résoudre les problèmes et à concevoir des leçons ciblées (NIEER, 2004a). Il semblerait que les connaissances de l'enseignant et sa capacité à tester la compréhension de ses jeunes élèves soient importantes pour leur développement (Doverborg et Pramling Samuelsson, 2009). Il est crucial, en particulier, que les éducateurs comprennent le point de vue de l'enfant en termes de stratégies, de méthodes, de communication et d'interactions. Par exemple, un enseignant qui comprend les intérêts et les intentions de l'enfant en matière d'apprentissage s'efforcera de les faire coïncider avec les objectifs du programme d'EAJE (Sheridan, 2009).

Shonkoff et Philips (2000) montrent que la formation de l'enseignant ou de l'éducateur est étroitement associée à des échanges stables, attentifs et stimulants. Un personnel qualifié est également plus susceptible d'apporter aux enfants des échanges plus stimulants, chaleureux et encourageants, ce qui favorise un développement social et comportemental positif (OCDE, 2001). On a également constaté que la formation avait une influence sur l'application et la maîtrise des méthodes et du programme pédagogiques (Elliott, 2006 ; Kagan et Kauerz, 2006).

Participation des parents et de la collectivité

Les recherches indiquent que la participation des parents dans les services d'EAJE est fortement nécessaire et souhaitée (Deforges et Abouchaar, 2003) et qu'elle peut renforcer les progrès des enfants et leur adaptation (Blok *et al*., 2005 ; Deforges et Abouchaar, 2003 ; Edwards *et al*., 2008 ; Harris et Goodall, 2006 ; Powell *et al*., 2010 ; Sylva *et al*., 2004 ; Weiss *et al*., 2008). En outre, la participation des parents est associée de manière indépendante aux performances de l'école et aux résultats des élèves, depuis l'enfance jusqu'à la mi-adolescence (Glass, 2004). Les parents bien informés des objectifs de qualité sont plus à même de soulever des questions importantes et d'exprimer leurs préoccupations auprès des professionnels à propos de l'accueil et de l'éducation de leurs jeunes enfants. Ils peuvent également apporter un soutien plus grand et assurer le relai de l'apprentissage à la maison (NIEER, 2004b).

Pour améliorer la fiabilité et la transparence des systèmes d'éducation et d'accueil des jeunes enfants, il faut que les objectifs stratégiques en matière de qualité soient en adéquation avec les besoins des parents. Si les objectifs ne cadrent pas avec les besoins et les attentes des parents, ceux-ci chercheront peut-être à inscrire leur enfant dans un établissement privé où il pourra participer à d'autres activités, en complément de la maternelle ou de la crèche. Cela peut supposer une charge financière élevée pour les parents, même lorsque l'État subventionne une partie des coûts. Il est donc nécessaire de tenir compte des desiderata des familles dans la définition des objectifs de qualité (Shin, Jung et Park, 2009).

En outre, une collectivité solide peut agir comme un réseau social : elle contribue à rasséréner les parents, les aide à conserver une attitude positive et leur donne des outils pour élever leurs enfants. Enfin, la continuité entre les services d'EAJE, les parents, les voisins et les autres acteurs de la société civile peut encourager la coopération entre différents services, favorisant ainsi une approche globale des services (Litjens et Taguma, 2010).

Collecte de données, recherche et suivi de la qualité

On accorde de plus en plus d'importance à la collecte de données, à la recherche et aux systèmes d'évaluation de la qualité dans l'EAJE en vue d'atteindre les objectifs fixés en matière de qualité et de relever les niveaux. L'évaluation d'objectifs ou de résultats spécifiques peut être importante pour les décideurs, et l'évaluation des élèves peut faciliter l'identification des besoins particuliers. Néanmoins, les évaluations des enfants peuvent aussi avoir pour conséquence de classer injustement les jeunes élèves, d'aggraver leur anxiété et de leur renvoyer une mauvaise image d'eux-mêmes (OCDE, 2001). Pour que les politiques soient élaborées en connaissance de cause, les administrations publiques doivent organiser la collecte de données sur l'EAJE, conduire des recherches sur ce thème et mettre en place un contrôle et un suivi du secteur (OCDE, 2006). L'évaluation des programmes d'EAJE s'attache plus souvent aux éléments structurels (financement, personnel, normes, etc.) qu'à la mesure des acquis des élèves au moyen de tests normalisés et d'échelles d'évaluation (OCDE, 2006).

Quelles implications pour l'action publique ?

Placer le bien-être, le développement et l'apprentissage du jeune enfant au cœur de l'EAJE

Le bien-être et l'apprentissage des enfants sont des objectifs fondamentaux des services à la petite enfance. Cependant, les services destinés aux enfants de moins de trois ans sont fréquemment considérés comme un volet auxiliaire à la politique du marché du travail ; aussi les nourrissons et les tout-petits sont-ils confiés à des services pour lesquels le développement de l'enfant n'est pas vraiment une priorité. Dans certains cas, il pourrait être souhaitable de se focaliser davantage sur l'enfant et de s'efforcer de mieux comprendre les tâches de développement et stratégies d'apprentissage spécifiques applicables aux jeunes enfants. Le ou les ministères de référence peu(ven)t apporter un début de solution en formulant des objectifs à la fois larges et réalistes centrés sur l'enfant, auxquels tous les services destinés à la petite enfance pourront souscrire (OCDE, 2006).

Élaborer un cadre de qualité

Les cadres de qualité peuvent comporter un grand nombre d'éléments différents, mais en règle générale, ils identifient les principaux objectifs de qualité que doivent satisfaire les services à la petite enfance dans un pays ou une région particuliers. Une approche systémique requiert l'élaboration d'un cadre d'action commun avec des objectifs homogènes pour l'ensemble du système et des fonctions et des obligations clairement définis aux niveaux de gouvernance central et décentralisé (OCDE, 2006). Une solution peut consister à créer des organes de coordination

interministériels ou intergouvernementaux pour instaurer des cadres de qualité coopératifs. Choi (2003) montre que les cadres de qualité peuvent fonctionner efficacement pourvu qu'ils aient été créés avec un objectif particulier, par exemple coordonner une tâche spécifique concernant la petite enfance ou se concentrer sur un problème de qualité bien délimité.

Concentrer les efforts en vue d'unifier les services

Les systèmes d'EAJE les plus performants parviennent à concilier des objectifs généraux « d'accueil » des enfants et des objectifs spécifiques « d'éducation ». Les systèmes unifiés ont entraîné une hausse des investissements publics dans l'EAJE et éliminé les catégories d'âge artificielles (Bennett, 2011). L'adoption dans ce secteur d'une approche plus unifiée peut permettre aux ministères concernés de développer des actions et des objectifs concertés et de combiner les ressources pour les services à la petite enfance. Elle permet également de rendre plus homogènes les régimes de réglementation, de financement et de dotation en personnel, les coûts pour les parents et les horaires d'ouverture. Les disparités en matière d'accès et de qualité peuvent être réduites et au niveau des services, des liens peuvent être plus facilement établis entre les groupes d'âge et les cadres d'accueil. Les systèmes unifiés permettent d'élaborer une vision commune de l'éducation et de l'accueil des jeunes enfants, basée sur des objectifs sociaux et pédagogiques consensuels (NIEER, 2004b ; OCDE, 2001). Il ressort des rapports *Petite enfance, grands défis* que les services d'EAJE unifiés sur le plan de la gouvernance sont mieux à même d'assurer des prestations de qualité.

Dès lors, il est important que l'élaboration des politiques liées à la petite enfance soit placée sous la responsabilité d'un ministère attachant une attention prioritaire au développement et à l'éducation des jeunes enfants.

Déléguer les responsabilités aux acteurs locaux

Dans le secteur de l'EAJE, la délégation des tâches peut être nécessaire ou utile, non seulement parce qu'elle est l'expression concrète de la reconnaissance des droits des familles et des collectivités locales, mais aussi pour des raisons de gestion pratique. Eu égard au nombre élevé de fournisseurs et à la fragmentation des services qui caractérisent le secteur de l'EAJE, il peut être difficile pour les autorités centrales de garantir la qualité des services en même temps que l'adéquation de l'offre, notamment en l'absence de gestion décentralisée à l'échelon local. Le recours croissant à la délégation peut être aussi motivé par la volonté de rapprocher la prise de décision et son exécution des familles concernées et d'adapter les services aux besoins locaux et aux conditions locales (OCDE, 2006).

Les autorités centrales peuvent déléguer aux centres et aux institutions relevant du système scolaire la gestion de diverses tâches, notamment la mise en œuvre, le suivi, l'évaluation et la présentation des rapports. Les autorités locales sont mieux à même d'entrer en concertation avec les parents et la collectivité afin d'évaluer le bien-fondé des objectifs nationaux de l'EAJE (Mahon, 2011).

Renforcer les performances des institutions dans un souci d'amélioration et de responsabilisation

Les pouvoirs publics et les services d'EAJE auront plus de chances d'atteindre leurs objectifs de qualité si les financements de base sont généreux : les fournisseurs des services d'EAJE peuvent par exemple apporter des innovations au programme pédagogique afin de mieux répondre aux besoins locaux, embaucher des éducateurs plus qualifiés, encourager la participation des parents et de la collectivité et faire avancer les collectes de données, la recherche et le suivi (OCDE, 2006). Les ministères et les autorités locales peuvent mettre en place des incitations financières supplémentaires à l'attention des fournisseurs de services d'EAJE pour les encourager à atteindre les objectifs de qualité, en subordonnant les financements de base à la réalisation d'un objectif de qualité déterminé. La surveillance et le suivi financiers de la mise en œuvre des objectifs de qualité sont importants au sens où ils contribuent à une meilleure responsabilisation du secteur, permettent de prendre des décisions en connaissance de cause en matière de planification et d'affectation des ressources et peuvent, à terme, conduire au renforcement du processus d'élaboration des politiques (OCDE, 2006).

Que reste-t-il à apprendre ?

Recherches sur des aspects ciblés de la qualité

L'examen de la littérature a permis d'identifier un certain nombre de domaines clés, recensés dans les paragraphes qui précèdent, où les objectifs de qualité ont des chances d'améliorer la qualité des services d'EAJE. Cependant, les recherches sur les « pratiques exemplaires » pour chaque type d'intervention ne sont pas suffisantes. Par exemple, le personnel est le facteur le plus déterminant pour améliorer les résultats des enfants. Des expérimentations mettant en œuvre des systèmes de gratification ont été réalisées au niveau des établissements scolaires aux États-Unis, mais les services d'EAJE ont reçu peu d'attention. Les recherches dans ce domaine pourraient largement étayer les pratiques en matière de politique en apportant des réponses à des questions telles que « Les systèmes de responsabilisation au sein des services d'EAJE permettent-ils d'améliorer les résultats dans ce secteur ? » et, « Si oui, dans quelle mesure ? ».

Autre exemple, celui des contenus pédagogiques. Il est généralement admis que les objectifs de qualité doivent être adaptés à des besoins multiples, notamment ceux des personnes à faible revenu, issues de l'immigration ou appartenant à une minorité ethnique (OCDE, 2001). Des adaptations à grande échelle sont souvent jugées trop chères, et l'on dispose de peu d'informations sur les mesures d'adaptation réellement mises en place dans les structures d'EAJE. Des recherches plus poussées seront nécessaires pour que l'on puisse répondre à des questions telles que, « Les mesures d'adaptation actuelles permettent-elles aux enfants de milieux défavorisés d'atteindre les objectifs de qualité communs ? » et « Que reste-t-il à faire ? ».

RÉFÉRENCES

Bennett, J. (2008), « Systèmes d'éducation et d'accueil des jeunes enfants : questions de tradition et de gouvernance », *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, disponible à l'adresse : www.child-encyclopedia.com/pages/PDF/Bennettfrxp.pdf, consulté le 22 septembre 2011.

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, disponible à l'adresse : www.child-encyclopedia.com/pages/PDF/Bennettfrxp1-Intro.pdf, consulté le 22 septembre 2011.

Blok, H. *et al*. (2005), « The Relevance of the Delivery Mode and Other Program Characteristics for the Effectiveness of Early Childhood Interventions with Disadvantaged Children », *International Journal of Behavioural Development*, vol. 29, pp. 36-37.

Burchinal, P. *et al*. (2009), « Early Care and Education Quality and Child Outcomes », *Child Trend*s, Washington, D.C.

Choi, S. (2003), « Coordination intersectorielle de la petite enfance : quelles leçons en tirer », Note de l'UNESCO sur la Politique de la petite enfance, n° 9, UNESCO, Paris, France.

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

Conseil des gouvernements australiens (2009), *National Quality Standard for Early Childhood Education and Care and School Age Care*, Early Childhood Development Steering Committee, Canberra.

Dearing, E., K. McCartney et B. A. Taylor (2009), « Does Higher Quality Early Child Care Promote Low-Income Children's Math and Reading Achievement in Middle Childhood? », *Child Development*, vol. 80, n° 5, pp.1329-1349.

Desforges, C. et A. Abouchaar (2003), « The Impact of Parental Involvement, Parental Support and Family Education on Pupil Achievement and Adjustment: A Literature Review », Research Report n° 433, Department for Education and Skills, Londres.

Doverborg, E. et I. Pramling Samuelsson (2009), « *Grundläggande matematik* », in S. Sheridan, I. Pramling Samuelsson et E. Johansson (dir. pub.), *Barns tidiga lärande. En tvärsnittsstudie om förskolan som miljö för barns lärande*, *Antologi*, pp. 125-150, Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis, disponible à l'adresse : http://gupea.ub.gu.se/handle/2077/20404.

Edwards, C. P., S. M. Sheridan et L. Knoche (2008), *Parent Engagement and School Readiness: Parent-Child Relationships in Early Learning*, Lincoln, NE :

Université du Nebraska, disponible à l'adresse : http://digitalcommons.unl.edu/famconfacpub/60.

Elliott, A. (2006), « Early Childhood Education: Pathways to Quality and Equity for all Children », *Australian Education Review,* 50, 2006.

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

Glass, G. (2004), « More than Teacher Directed or Child Initiated: Preschool Curriculum Type, Parent Involvement, and Children's Outcomes in the Child-Parent Centres », *Education Policy Analysis Archives*, vol. 12, n° 72, pp. 1-38.

Harris, A. et J. Goodall (2006), *Parental Involvement in Education: An overview of the Literature*, Université de Warwick, Coventry.

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, disponible à l'adresse : www.child-encyclopedia.com/documents/Kagan-KauerzFRxp.pdf.

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, disponible à l'adresse : www.child-encyclopedia.com/pages/PDF/MahonANGxp2.pdf, consulté le 22 septembre 2011.

NIEER (2004a), « Better Practitioners, Better Preschools: Student Achievement Linked to Teacher Qualifications », *Policy Brief, NIEER,* New Jersey.

NIEER (2004b), « Child Outcome Standards in Pre-K Programmes: What Are Standards; What Is Needed To Make Them Work? », *Policy Brief*, NIEER, New Jersey.

OCDE (2001), Petite enfance, grands défis I : Éducation et structures d'accueil, OCDE, Paris.

OCDE (2006), Petite enfance, grands défis II : Éducation et structures d'accueil, OCDE, Paris.

Powell, D. R., S.-H. Son, N. File et R. R. San Juan (2010), « Parent-school relationships and children's academic and social outcomes in public pre-kindergarten », *Journal of School Psychology*, vol. 48, pp. 269-292.

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

Sheridan, S., P. Williams, A. Sandberg *et al*. (dir. pub.) (2009), *Barns tidiga lärande : en tvärsnittsstudie av förskolan som miljö för barns lärande* [L'apprentissage chez les jeunes enfants : étude transversale sur le système préscolaire en tant qu'environnement d'apprentissage pour l'enfant], Göteborg Studies in

Educational Sciences, 284, Göteborg, Suède : Acta Universitatis Gothoburgensis.

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.

Shonkoff, J. P. et A. D. Philips (2000), *From Neurons to Neighbourhoods,* National Academy Press, Washington D.C.

Sylva, K., E. C. Melhuish, P. Sammons, I. Siraj-Blatchford et B. Taggart (2004), *The Effective Provision of Pre-School Education (EPPE) Project: Final Report*, Londres : DfES et Institute of Education, Université de Londres.

UNESCO (1996), *L'éducation : un trésor est caché dedans*, J. Delors (dir. pub.), Paris, auteur.

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

IMPORTANCE DES NORMES MINIMALES

Qu'entend-on par normes minimales ?

Les normes minimales sont des indicateurs structurels utilisés pour assurer une qualité « adéquate » ou « suffisante » dans les services d'EAJE. Les exigences structurelles peuvent définir notamment la qualité de l'environnement matériel des jeunes enfants (bâtiments, espace, extérieur, matériel pédagogique), les niveaux de formation du personnel, les taux d'encadrement, les conditions de travail, etc. (OCDE, 2006). Un niveau de qualité minimum des services d'EAJE peut être obtenu grâce à la formulation de normes claires et à l'application sans équivoque de la législation ou des réglementations (OCDE, 2006).

Quels sont les enjeux ?

À mesure que l'accueil et l'éducation des jeunes enfants sortent du cadre familial, la réglementation des services d'EAJE devient inévitablement une responsabilité des pouvoirs publics. Tous les pays imposent un contrôle préliminaire en matière de santé et de sécurité aux centres ou aux foyers habilités à accueillir des jeunes enfants. Cependant, comme l'indiquent les rapports *Petite enfance, grands défis*, l'ampleur et les modalités de la réglementation varient sensiblement d'un pays à l'autre, et souvent même à l'intérieur des pays selon la région ou le type de services concerné. Une réglementation appropriée permet non seulement de définir et d'appliquer les normes en matière de santé, d'environnement et de programmes, mais elle garantit aussi un certain degré d'équité aux parents et aux enfants des quartiers défavorisés (OCDE, 2001 et 2006).

Il ressort d'un grand nombre d'études internationales, d'évaluations de programmes et de mesures de qualité que les programmes d'EAJE peuvent avoir un effet positif sur le développement de l'enfant pourvu que la qualité des services soit élevée (Burchinal *et al*. 2010 ; OCDE, 2001 et 2006 ; Sammons *et al*., 2002 ; Shonkoff et Philips, 2000). Cela étant, l'adoption de normes de qualité élevées ou le relèvement des normes peut aussi avoir un coût. Si le relèvement des normes entraîne une hausse du coût des services, ceux-ci risquent de devenir inabordables pour les familles à faible revenu. Les surcoûts induits pourraient également dissuader les fournisseurs d'élargir l'accès aux services, ce qui irait à l'encontre de l'objectif visant à accroître la couverture de l'EAJE. De même, des normes élevées peuvent inciter des fournisseurs non professionnels de qualité médiocre à entrer sur le marché.

Inversement, des normes plus basses peuvent réduire les coûts d'exploitation et inciter les fournisseurs à élargir l'accès aux services. Cependant, les recherches montrent que les enfants sont plus susceptibles d'avoir des problèmes de langage, d'ordre social et de développement lorsque les services sont de qualité médiocre (OCDE, 2001 et 2006). Les enfants qui fréquentent une structure d'EAJE de grande

qualité ou suivent un programme appliquant des normes élevées obtiennent de meilleurs résultats en lecture/écriture et en mathématiques. Ces effets positifs sont particulièrement marqués parmi les enfants pauvres et les enfants dont les parents sont peu instruits (OCDE, 2006).

Par ailleurs, les recherches parviennent à la conclusion que ce qui est appris à un stade de l'existence jette les bases de l'apprentissage au stade suivant : en investissant dans la période fondatrice de la petite enfance, on accroît la productivité de la période suivante et ainsi de suite (Cunha *et al.*, 2005). L'effet de complémentarité d'un stade d'apprentissage sur un autre peut être fragilisé à tout moment, par exemple par une phase d'études et de développement médiocre. Le stade d'apprentissage de la petite enfance revêt une importance capitale, car c'est le socle de toutes les phases de développement ultérieures : c'est dans la petite enfance que s'acquièrent les dispositions favorables (ou non) pour la société et l'apprentissage et les aptitudes nécessaires à la vie quotidienne (coopération de l'enfant avec ses semblables et les adultes, autonomie, recherche de signification, créativité, résolution de difficultés et persévérance).

En outre, les interventions de soutien scolaire ciblant les jeunes en difficulté scolaire ou les adultes maîtrisant mal les compétences de base sont infiniment plus coûteuses que les interventions précoces, telles que l'éducation et l'accueil des jeunes enfants, et, à en croire les études, sont modérément fructueuses (Cunha et Heckman, 2010). Par conséquent, ce n'est pas uniquement dans les enfants que l'on investit en fixant des normes minimales élevées, mais aussi dans l'avenir et dans la société dans son ensemble (OCDE, 2006).

Pourquoi des normes minimales sont-elles importantes ?

Les normes minimales contribuent à garantir la santé et la sécurité des enfants accueillis dans les structures d'EAJE. Elles peuvent consolider les conditions d'apprentissage et d'accueil, en définissant la durée, les niveaux de qualification du personnel et les programmes pédagogiques de manière à influencer le comportement du personnel (Burchinal *et al.*, 2009 ; OCDE, 2001). Au travers de normes minimales appropriées, les cadres réglementaires nationaux sont mieux à même « d'égaliser les règles du jeu », en assurant à l'ensemble de enfants l'accès à des services d'accueil et d'éducation d'un niveau de qualité minimum (Belsky, 2011; Eurydice, 2009 ; Vandenbroeck, 2011). L'élévation des normes ou l'établissement de normes minimales peuvent contribuer à réduire les lacunes de connaissances pour tous les enfants, mais l'effet sera plus marqué pour les enfants appartenant à un milieu modeste et ceux issus de l'immigration ou d'un groupe minoritaire (OCDE, 2006 et 2011).

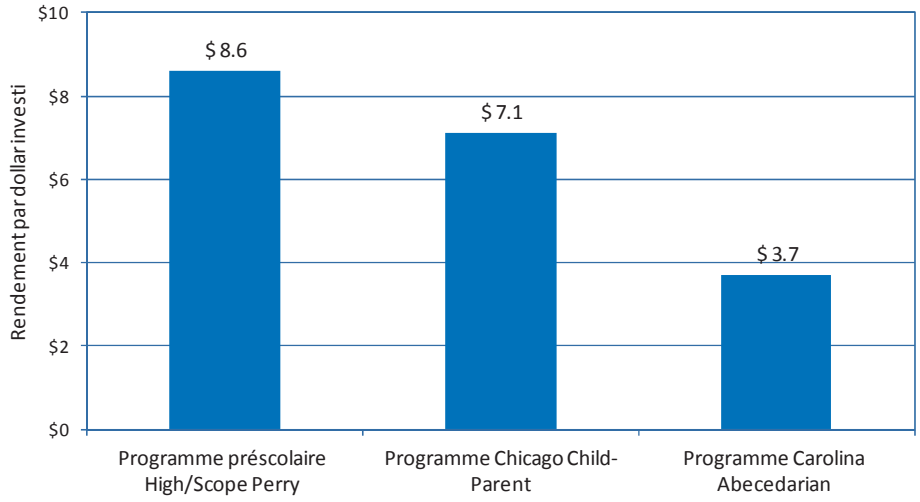
Même si les normes minimales peuvent contribuer à assurer la qualité des services d'EAJE, les pays ne sont pas *obligés* de définir des normes pour tous les aspects de la qualité ; cependant, beaucoup le font. Les aspects de la qualité pour lesquels il y a lieu de fixer des normes minimales dépendent du contexte spécifique du pays, par exemple du niveau de qualité existant. Ainsi, en Suède, l'espace disponible par enfant et le taux d'encadrement ne font pas l'objet de normes minimales, étant donné que le niveau de qualité dans ces domaines est déjà supérieur à la norme ; de fait, la Suède est un pays réputé pour la qualité élevée de ses structures d'EAJE.

Elle a défini, par voie réglementaire, des normes minimales de qualification du personnel ainsi qu'un programme pégadogique assorti d'objectifs de qualité pour les activités d'EAJE (OCDE, 2006).

Grâce aux recherches de plus en plus nombreuses consacrées aux aspects de la qualité et aux normes, on dispose aujourd'hui d'un corpus de données et d'informations considérable qui permet d'identifier les aspects de la qualité qui comptent le plus et qui influencent la qualité – et par là-même, le développement de l'enfant. Les méta-analyses des études du rapport coût/efficacité peuvent donner des indications utiles sur la façon dont différentes normes de programme peuvent produire des résultats différents (graphique 1.1, tableau 1.1). Il convient d'interpréter ces résultats dans leur contexte, par exemple en tenant compte du milieu familial des enfants ayant participé aux programmes.

Graphique 1.1. Retour sur investissement dans des programmes d'EAJE de qualité élevée

À partir de programmes d'enseignement préprimaire types pour enfants défavorisés



Source : Schweinhart, 2006 ; Heckmann *et al.*, 2009.

Tableau 1.1. Caractéristiques des programmes d'EAJE de qualité élevée

	Programme préscolaire High/Scope Perry	Programme Chicago Child - Parent	Programme Carolina Abecedarian
Groupe d'âge	3-4 ans	3-4 ans	0-5 ans
Durée	2 ans	2 ans	5 ans
Taille de classe maximum	13	17	12
Taux d'encadrement	1:6.5	1:8.5	1:6
Qualifications des enseignants	licence + certificat	licence + certificat	licence ou équivalent

Source : Schweinhart, 2006 ; Heckmann *et al.*, 2009.

Quels aspects sont les plus importants ?

Il ne fait aucun doute que les systèmes d'EAJE bien dotés en ressources sont mieux à même de relever systématiquement les niveaux minima (OCDE, 2006), même si l'on ne peut pas toujours prévoir l'effet exact que des indicateurs structurels supérieurs imposés auront sur les enfants. Ainsi, il est difficile de savoir quelle influence les qualifications des enseignants ont sur leur réussite professionnelle future. Des facteurs individuels, tels que l'intelligence, la motivation et la satisfaction professionnelle, peuvent se combiner avec la formation initiale pour déterminer le niveau de qualité de l'enseignant. À partir de facteurs sur lesquels planent encore quelques incertitudes, les décideurs doivent malgré tout prendre des décisions. La section suivante dresse la synthèse des conclusions principales des recherches menées sur les indicateurs structurels de l'EAJE.

Taux d'encadrement et taille des groupes

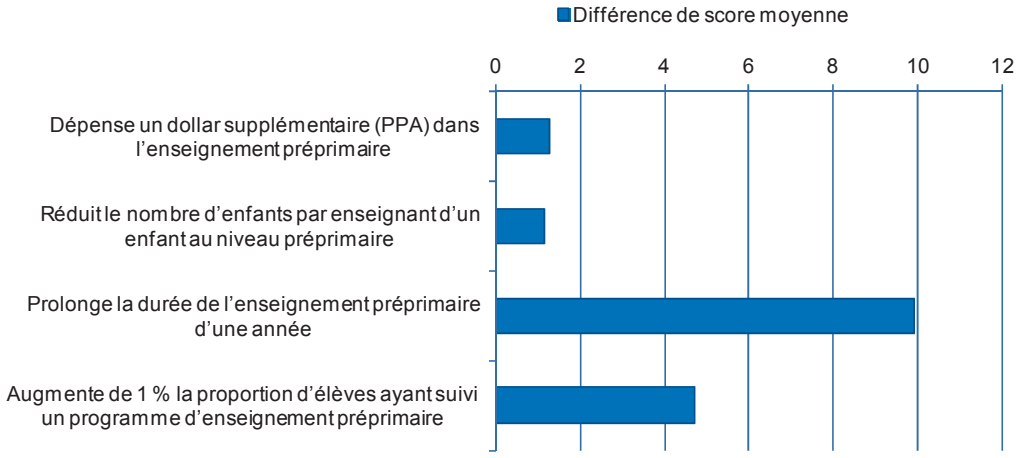
Les taux d'encadrement sont d'une grande importance pour la qualité de l'EAJE, et donc pour le développement de l'enfant (OCDE, 2006). Il s'agit généralement de l'indicateur le plus concordant de la qualité de l'environnement pédagogique, parce qu'il est synonyme de possibilités accrues d'échanges fréquents et enrichissants (Pianta *et al*., 2009 ; UNESCO, 2004). Les enfants ont de meilleurs résultats cognitifs à l'âge de 15 ans lorsqu'ils ont suivi des programmes plus longs, avec des taux d'encadrement élevés et des dépenses unitaires importantes (graphique 1.2). Par ailleurs, des taux d'encadrement élevés rendent l'environnement d'accueil plus sûr dans la mesure où chaque adulte a moins d'enfants à surveiller (Pianta *et al*., 2009).

Outre le taux d'encadrement, on considère qu'un groupe restreint est un facteur prédictif d'une attention plus individualisée et d'échanges plus fréquents (NIEER, 2006 ; UNESCO, 2004). Les enfants les plus jeunes et les plus défavorisés ont tendance à tirer davantage parti de classes plus petites que les enfants plus âgés ou plus favorisés, parce qu'une petite classe suppose davantage d'attention de la part de l'enseignant et des possibilités d'interactions plus nombreuses. Toutefois, certaines études ne mettent en évidence aucun lien significatif entre la taille de la classe et l'efficacité de l'enseignement, ce qui donne à penser que d'autres éléments pourraient avoir plus d'influence – le taux d'encadrement par exemple (NIEER, 2004). Ainsi, Chetty *et al*. (2011) ont observé un lien ténu entre la taille des groupes au niveau préprimaire et la poursuite d'études supérieures, et aucun lien avec les revenus futurs.

Graphique 1.2. Les indicateurs structurels de l'EAJE améliorent les résultats des élèves de 15 ans

À partir des résultats du PISA 2009

Différence de score moyenne due au fait d'avoir été scolarisé au niveau préprimaire dans un système qui :



Note : Les différences de score indiquées ci-dessus sont statistiquement significatives.

Source : OCDE, 2011.

Niveau de qualification du personnel et formation spécialisée

Il est essentiel de définir le niveau de qualification minimum du personnel pour permettre le développement harmonieux de l'enfant. Il ressort de la plupart des recherches que des enseignants plus qualifiés et ayant reçu une formation spécialisée sont mieux à même de susciter des interactions stimulantes entre l'enfant et l'adulte au niveau préprimaire. Pour le personnel enseignant, cela peut avoir pour conséquence un vocabulaire plus riche et une meilleure aptitude à résoudre les problèmes. Des enseignants qualifiés sont aussi plus aptes à faire participer les enfants, à stimuler leur réflexion et à suivre leurs progrès (NIEER, 2006), et ils ont également tendance à avoir des échanges plus stimulants, chaleureux et encourageants, avec à la clé des effets bénéfiques à plus long terme (OCDE, 2001).

Trouver le bon équilibre entre le niveau et les effectifs de personnels qualifiés est une tâche délicate. D'une part, les niveaux de formation formelle doivent être suffisamment élevés pour que l'on obtienne des environnements pédagogiques de qualité et de bons résultats chez les enfants selon la situation nationale. Mais d'autre part, des qualifications plus élevées peuvent entraîner une hausse des prétentions salariales. Si les normes établies dépassent ce que les fournisseurs peuvent se permettre, la qualité risque de s'en ressentir (Bender *et al*., 2007).

Les recherches menées en Angleterre (Royaume-Uni) dans le cadre de l'EPPE (Effective Provision of Pre-School Education) mettent clairement en évidence l'impact de la qualité du personnel. L'étude montre qu'une proportion plus élevée de

personnel peu qualifié est associée à des résultats plus faibles chez les enfants sur le plan des relations sociales et de la coopération avec les autres enfants, ainsi qu'à des niveaux plus élevés de comportements antisociaux. Les enseignants plus qualifiés et ayant reçu une formation spécialisée sont associés à des interactions positives entre l'enfant et l'adulte, étant plus enclins notamment à complimenter, consoler, interroger et répondre à leurs jeunes élèves (Elliott, 2006 ; Shonkoff et Philips, 2000). Néanmoins, ce ne sont pas les qualifications en soi qui sont déterminantes pour les résultats, mais plutôt la capacité de l'enseignant à créer un environnement pédagogique plus favorable (Elliott, 2006).

Salaire du personnel

La détermination d'un salaire minimum garanti pour le personnel d'EAJE peut améliorer la motivation du personnel existant et favoriser le recrutement de professionnels très motivés et qualifiés ; par effet de retombée, cela peut être bénéfique pour le développement et les résultats des enfants (NIEER, 2003). Un salaire intéressant est de nature à attirer un personnel qualifié, plus susceptible d'apprécier son travail, d'obtenir de bons résultats et de s'investir à long terme dans sa carrière, avec à la clé un taux de rotation du personnel plus réduit. Cette plus grande permanence dans l'emploi se traduit généralement par des liens plus étroits entre l'éducateur et l'enfant, des enfants plus calmes et moins agressifs, et de meilleurs résultats sur le plan du langage (CCA, 2006). Les personnes faiblement rémunérées ont plus de probabilités de prendre un second emploi, qui les rendra moins efficaces en leur occasionnant une fatigue supplémentaire et en sapant leur motivation (Centre for Families, Work and Well-being, 2000). Une étude montre que lorsque les enseignants qualifiés au niveau préscolaire gagnent un salaire plus élevé équivalent à celui des enseignants du primaire, les enfants obtiennent des résultats au moins deux fois meilleurs en lecture/écriture et en mathématiques (Pianta *et al*., 2009).

Durée des programmes

Si les conclusions des recherches sont nuancées à propos des effets de l'intensité des programmes (temps partiel ou temps plein), leur durée semble plus systématiquement associée à des retombées intellectuelles positives et à de bons résultats sur le long terme (Love *et al*., 2003 ; Melhuish *et al*., 2004 ; Smith, 2003). Une durée plus longue peut avoir comme effets positifs un vocabulaire plus riche, une meilleure analyse des mots, des capacités accrues en mathématiques et une mémoire plus grande (Belsky *et al*., 2007 ; Glass, 2004). Les programmes à « plus haute dose » ont également des retombées à long terme plus visibles puisque l'effet d'estompement est souvent plus limité (Eurydice, 2009). Par exemple, une année supplémentaire de participation aux programmes d'EAJE améliore de 10 points les résultats aux tests du PISA[1], l'évaluation internationale conduite par l'OCDE auprès des élèves de 15 ans (OCDE, 2011).

Toutefois, certaines études soulignent que la prise en charge par une autre personne que la mère peut avoir des effets néfastes sur le sentiment d'attachement et de sécurité de l'enfant au cours des premiers mois ou des premières années de sa vie, et notent un risque accru de problèmes de comportements d'externalisation (agressivité et désobéissance) (Belsky *et al*. 2007 ; Belsky, 2011). Les problèmes de

comportement éventuels sont cependant relativement limités dans le temps si la prise en charge est cohérente et de bonne qualité (Love *et al*., 2003).

Programme pédagogique

L'existence d'un programme pédagogique ou de normes relatives à l'apprentissage et au bien-être de l'enfant peut aider à harmoniser les services d'EAJE à l'échelle d'un pays ou d'une région. Les programmes contribuent à mettre en évidence les domaines d'apprentissage les plus importants et fixent des objectifs communs aux éducateurs et aux centres (OCDE, 2006). Cela est particulièrement important dans les structures d'EAJE non réglementées, qui accueillent souvent les enfants les plus jeunes.

Un programme bien planifié et coordonné est essentiel, non seulement pour garantir que les domaines d'apprentissage importants sont bien couverts, mais aussi pour orienter l'attitude des enseignants de manière à assurer le développement continu de l'enfant, de la naissance jusqu'à la scolarité obligatoire et même au-delà. Des programmes de ce type contribuent à uniformiser la qualité pour l'ensemble des groupes d'âge et des types de services, à guider et aider le personnel spécialisé dans leur pratique, à faciliter la communication entre le personnel et les parents ainsi qu'à garantir la continuité de la pédagogie entre l'EAJE et l'école (OCDE, 2006).

Environnement matériel

Les recherches montrent que la conception, l'aménagement et l'espace des centres d'EAJE peuvent influer sur l'apprentissage des enfants, leur créativité, leur comportement et leurs intérêts culturels (Dearing *et al*., 2009). Des études transversales sur la qualité des établissements préscolaires ont montré que la qualité des conditions d'apprentissage des enfants dépendaient non seulement du taux d'encadrement et de l'environnement de travail du personnel d'EAJE mais aussi de l'espace physique disponible (Sheridan et Schuster, 2001 ; Sheridan *et al*., 2009). Plus spécifiquement, des espaces bien définis et délimités sont corrélés avec des échanges en classe plus bénéfiques et avec un temps accru consacré à l'exploration des installations (CCA, 2006). De nombreux pays ont défini, à partir des conclusions des études menées, un « espace minimum par enfant » qui diminue progressivement avec l'âge (Childhood Resource and Research Unit, 2004).

Équilibre hommes-femmes et diversité au sein du personnel

Dans les pays de l'OCDE, l'écrasante majorité des enseignants et éducateurs de l'EAJE sont des femmes. Or, il est important pour les enfants – et en particulier les garçons – d'avoir un modèle masculin fort dans la classe ou le centre. La présence plus nombreuse d'hommes est essentielle pour lutter contre le stéréotype de la femme qui s'occupe des enfants et pour s'assurer que l'école et l'enseignement restent non sexistes (OCDE, 2006).

Parmi le personnel majoritairement féminin, rares sont les enseignantes issues de groupes minoritaires et ethniques. La diversité du personnel est bénéfique pour que les enfants s'ouvrent à des idées nouvelles, pour lutter contre les idées reçues et pour encourager le respect d'un apprentissage pluriculturel (OCDE, 2006).

Quelles implications pour l'action publique ?

Appliquer les normes réglementaires communes dans tous les secteurs de l'EAJE

La création de normes et leur application uniforme à tous les échelons du système d'EAJE garantissent aux enfants des niveaux minima de sécurité, de protection de la santé et de qualité. Pour des raisons d'équité, les réglementations doivent s'appliquer à tous les types de structure, qu'elles soient publiques ou privées, et couvrir à la fois l'accueil des nourrissons et des tout-petits, l'éducation préscolaire et les services extrascolaires. Parallèlement, la réglementation doit tenir compte du fait que selon les types de structure et les groupes d'âge, les normes ne seront pas nécessairement les mêmes. Pour que les normes soient respectées, les services d'EAJE doivent pouvoir s'appuyer sur un socle solide de dispositifs bien coordonnés aux échelons national, régional et local, à même de leur assurer un financement adéquat et, ce faisant, de leur permettre d'attirer et retenir un personnel hautement qualifié (OCDE, 2006).

L'un des points de divergence des politiques est la mesure dans laquelle les services d'EAJE privés (avec ou sans but lucratif) sont couverts par la législation. C'est là une préoccupation importante étant donné que, dans de nombreux pays, la majorité des enfants de moins de trois ans sont pris en charge dans une structure privée ou un cadre informel (OCDE, 2001).

Assurer des services universels et abordables fondés sur des normes minimales

Les pouvoirs publics sont souvent contraints de choisir entre une offre de qualité élevée ciblée sur les groupes défavorisés et une offre de qualité relativement faible accessible à tous les enfants (Dearing *et al.*, 2009). En théorie, des programmes ciblés se justifient pour compenser les inégalités sociales et économiques, mais en réalité, il est difficile de dégager des modèles dynamiques de handicap socioéconomique (Currie, 2001). Par conséquent, les programmes ciblés reposant sur les écarts de revenu familial ne sont peut-être pas le meilleur moyen d'atteindre les groupes qui en ont le plus besoin (Pianta, 2010). Les recherches donnent à penser que les pouvoirs publics auraient intérêt à investir suffisamment dans les programmes d'accueil et d'éducation préprimaires entre zéro et six ans, en proposant aux parents des solutions cohérentes et abordables pour leurs enfants. Cependant, les avis divergent encore sur le degré de responsabilité de l'État envers les plus petits (zéro à trois ans) (OCDE, 2006).

Encourager la couverture universelle des services d'EAJE est utile au sens où les systèmes d'EAJE reposant sur une approche universelle de l'accès ont tendance à organiser les services de manière plus équitable, à observer des normes plus élevées et à employer du personnel plus qualifié. Un accès universel n'implique pas nécessairement de parvenir à une couverture complète, dans la mesure où il existe des variations dans les besoins et la demande de services d'EAJE selon l'âge et le contexte familial des enfants (OCDE, 2006).

Encourager les processus participatifs dans la définition des normes minimales

La définition et la mise en application de la qualité devraient être des processus participatifs et démocratiques, impliquant différents groupes dont les enfants, les parents, les familles et les professionnels qui travaillent avec les enfants. La façon d'envisager la qualité et les priorités et points de vue mis en avant peuvent varier d'un pays à l'autre ; et les réglementations ont davantage de chances d'être effectivement appliquées si les autorités s'engagent dans un processus de consultation pour élaborer et gérer leur politique et établissent un consensus général sur la nécessité et la pertinence des normes (OCDE, 2001 ; 2006).

Que reste-t-il à apprendre ?

Déterminer les effets à long terme des normes minimales

On ne sait pas avec certitude quelles normes minimales spécifiques ont sur les enfants des effets marquants qui perdurent dans la suite de leur existence. Les recherches doivent produire davantage de données probantes sur des aspects spécifiques de la qualité, notamment ceux pour lesquels les résultats sont nuancés, tels que les effets à long terme des classes d'EAJE restreintes ou l'importance respective des espaces intérieurs et extérieurs pour les enfants. Il est nécessaire de mener des recherches sur les conditions d'apprentissage et l'environnement physique prévalant dans les centres d'EAJE, et notamment des recherches sur les espaces mettant l'accent sur les besoins des jeunes enfants.

Approfondir les recherches pour rendre compte de réalités complexes

Les décideurs, les familles et les parties intéressées ont besoin de données de recherche plus abondantes sur les seuils auxquels les effets se font plus ou moins sentir (Burchinal *et al.*, 2010). Les recherches sont également rares sur les indicateurs structurels qui fonctionnent le mieux en synergie afin d'améliorer les principales compétences cognitives et socio-affectives. De même, on en sait relativement peu sur la manière dont les principaux indicateurs sont « reçus » par les groupes cibles. Par exemple, il est établi que les enfants les plus jeunes (dans leur ensemble) tirent profit de groupes plus restreints et que cela est vrai en particulier pour les enfants issus de milieux défavorisés ; en revanche, pour les filles et d'autres sous-groupes, les données font défaut.

Incidence de la diversité du personnel sur le développement des enfants

Aucune recherche sérieuse n'a encore été menée concernant les effets d'un personnel diversifié sur les résultats des enfants. Des études longitudinales pourraient apporter un éclairage sur les effets d'un personnel uniquement féminin sur les résultats ultérieurs des garçons et des filles à l'école primaire et au-delà, ainsi que sur les implications et l'intérêt éventuel de la présence d'un personnel issu de l'immigration pour les résultats des enfants.

Assurance optimale des services de garde non réglementés

Il existe très peu de données et peu de systèmes de suivi et de contrôle sur les services de garde non professionnels, qui concernent plus particulièrement les jeunes enfants âgés de zéro à trois ans. Il importe donc de trouver des moyens novateurs d'assurer un niveau de qualité minimum ou d'appliquer des normes minimales dans ces cadres non réglementés, afin de garantir la santé, la sécurité et le bien-être des enfants.

RÉFÉRENCES

Belsky, J. (2011), « Child Care and Its Impact on Young Children », *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, disponible à l'adresse : www.child-encyclopedia.com/pages/PDF/BelskyANGxp3-Child_care.pdf, consulté le 22 septembre 2011.

Belsky, J., D. Vandell, M. Burchinal, K. A. Clarke-Stewart, K. McCartney, M. T. Owen et NICHD Early Child Care Research Network (2007), « Are There Long-term Effects of Early Child Care? », *Child Development*, vol. 78, n° 2, pp. 681-701.

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

Burchinal, M. *et al*. (2010), « Threshold Analysis of Association between Child Care Quality and Child Outcomes for Low-income Children in Pre-kindergarten Programmes », *Early Childhood Research Quarterly,* n° 25, pp. 166-176.

Centre for Families, Work and Well-being (2000), *You bet I Care! A Canada-wide Study on Wages, Working Conditions and Practices in Child Care Centres*, Centre for Families, Work and Well-being, Guelph.

Chetty, R. *et al*. (2011), « How Does Your Kindergarten Classroom affect Your Earnings? Evidence from Project Star », *Quarterly Journal of Economics*, à paraître.

Childhood Resource and Research Unit (2004), « Quality Targets in Services for Young Children », document de travail pour le projet *Quality By Design*, Childhood Resource and Research Unit, Toronto.

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

Cunha, F. et J. J. Heckman (2010), « Investing in Our Young People », *IZA Discussion Papers 5050*, Institute for the Study of Labor (IZA), Bonn, Allemagne.

Cunha, F., J. Heckman, L. Lochner et D. V. Masterov (2005), « Interpreting the Evidence of Life-Cycle Skill Formation », *IZA Discussion Paper Series 1575*, Institute for the Study of Labour (IZA), Bonn, Allemagne.

Currie, J. (2001), « Early Childhood Education Programmes », *Journal of Economic Perspectives*, vol. 15, n° 2, pp. 213-238.

Dearing, E., K. McCartney et B. A. Taylor (2009), « Does Higher Quality Early Child Care Promote Low-Income Children's Math and Reading Achievement in Middle Childhood? », *Child Development*, vol. 80, n° 5, pp.1329-1349.

Elliott, A. (2006), « Early Childhood Education: Pathways to Quality and Equity for all Children », *Australian Education review,* 50, 2006.

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

Glass, G. (2004), « More than Teacher Directed or Child Initiated: Preschool Curriculum Type, Parent Involvement, and Children's Outcomes in the Child-Parent Centres », *Education Policy Analysis Archives*, vol. 12, n° 72, pp. 1-38.

Heckman J. J., S. H. Moon, R. Pinto, P. A. Savelyev et A. Yavitz (2009), « The Rate of Return to the HighScope Perry Preschool Program », *Journal of Public Economics*, vol. 94, n° 1-2, pp. 114-128

Love, J. M. *et al*. (2003), *Child Care Quality Matters: How Conclusions May Vary With Context*, Department of Child, Youth and Family Studies, Université du Nebraska, Lincoln.

Melhuish, E. C. *et al*. (2004), « The Effective Provision of Pre-School Education (EPPE) Project: Findings from Pre-school to end of Key Stage 1 », *Sure Start*, Royaume-Uni.

National Institute for Early Education Research (NIEER) (2003), « Low Wages = Low Quality: Solving the Real Preschool Teacher Crisis », *Policy Brief*, NIEER, New Jersey.

NIEER (2004), « Class Size: What's the Best Fit? » *Policy Brief*, NIEER, New Jersey.

NIEER (2006), « Increasing the Effectiveness of Preschool Programmes », *Policy Brief*, NIEER, New Jersey.

OCDE (2001), Petite enfance, grands défis I : Éducation et structures d'accueil, OCDE, Paris.

OCDE (2006), Petite enfance, grands défis II : Éducation et structures d'accueil, OCDE, Paris.

OCDE (2011), « PISA in Focus 1: Does participation in pre-primary education translate into better learning outcomes at school? », OCDE, Paris.

Pianta, R. C., W. S. Barnett, M. Burchinal et K. R. Thornburg (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.

Sammons, P. *et al*. (2002), The Effective Provision of Pre-School Education (EPPE) Project: Technical Paper 8a - Measuring the Impact of Pre-School on

Children's Cognitive Progress over the Pre-School Period, Londres : DfES/Institute of Education, Université de Londres.

Schweinhart, L. (2006), « Programmes préscolaires », *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, disponible à l'adresse : www.child-encyclopedia.com/pages/PDF/Schweinhartfrxp.pdf, consulté le 22 septembre 2011.

Sheridan, S. et K.-M. Schuster (2001), « Evaluations of Pedagogical Quality in Early Childhood Education - A cross-national perspective », Department of Education, Université de Göteborg, Suède, *Journal of Research in Childhood Education*, Fall/Winter 2001, vol. 16, n° 1, pp. 109-124.

Sheridan, S., J. Giota, Y. M. Han, et J. Y. Kwon (2009), « A cross-cultural study of preschool quality in South Korea and Sweden: ECERS evaluations », *The Early Childhood Research Quarterly*, *24*, 142-156.

Shonkoff, J. P. et A. D. Philips (2000), *From Neurons to Neighbourhoods,* National Academy Press, Washington D.C.

Smith, A. (2003), « Diplomation et réussite scolaire : résultats de l'éducation pendant la jeune enfance », *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, disponible à l'adresse : www.child-encyclopedia.com/Pages/PDF/Smithfrxp.pdf, consulté le 22 septembre 2011.

UNESCO (2004), « Les programmes éducatifs pour la petite enfance », *Note de l'UNESCO sur la politique de la petite enfance,* n° 26, UNESCO, Paris.

Vandenbroeck, M. (2011), « La diversité dans les services à la petite enfance », *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, disponible à l'adresse : www.child-encyclopedia.com/pages/PDF/Vandenbroeckfrxp1.pdf, consulté le 22 septembre 2011.

DOMAINE D'ACTION 2 – ÉLARGIR LA PERSPECTIVE AU MOYEN DE COMPARAISONS INTERNATIONALES

Cette section présente les résultats des comparaisons internationales :

- Objectifs stratégiques
- Normes minimales

OBJECTIFS STRATÉGIQUES

Résultats

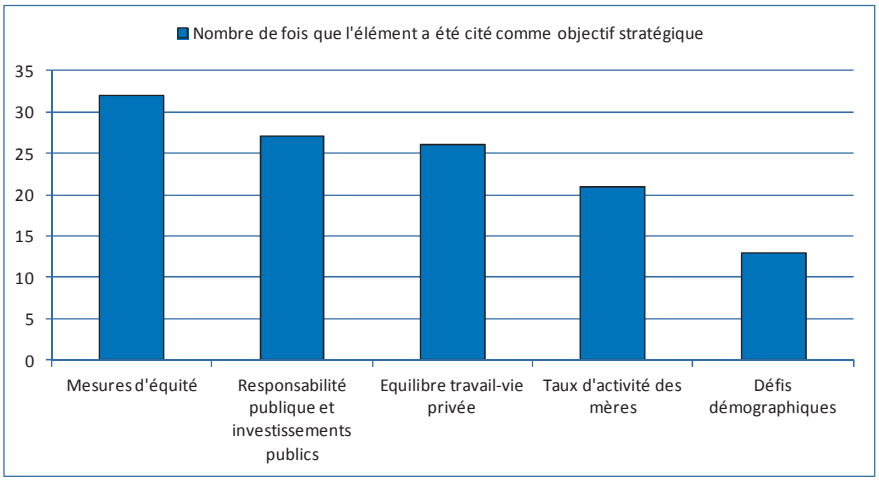
– Les objectifs stratégiques de l'EAJE les plus fréquemment cités sont les « mesures d'équité », suivies de la « responsabilité publique et des investissements publics ». Cela signifie que les pouvoirs publics cherchent à établir des systèmes d'EAJE équitables, propices à l'intégration et accessibles à tous les enfants, et qu'ils tiennent les services d'EAJE pour un bien public. Les politiques relatives à l'EAJE relèvent à la fois de la politique de l'éducation et de la petite enfance et de la politique du marché du travail. En fait, « faciliter l'équilibre entre travail et vie privée » et « accroître le taux d'activité des mères » sont cités au nombre des objectifs assignés à l'EAJE. Bien que l'EAJE soit souvent présenté comme un moyen d'enrayer la baisse des taux de fécondité et de pourvoir aux besoins des enfants de plus en plus nombreux issus de l'immigration, seuls quelques pays considèrent l'EAJE comme un outil permettant de « faire face aux défis démographiques » (graphique 1.3).

– Les priorités des objectifs de qualité de l'EAJE les plus fréquemment citées concernent les normes d'apprentissage, le programme et la pédagogie, considérés comme des outils efficaces pour aider le personnel d'EAJE à améliorer ses stratégies d'enseignement et, par suite, les résultats des enfants. Le « personnel et les conditions de travail » sont une autre priorité couramment citée, ce qui témoigne de l'importance reconnue aux enseignants dans la stimulation du développement de l'enfant. Quoique peu sensible à l'action des pouvoirs publics, « l'engagement des parents et de la collectivité» est cité comme un objectif de qualité par de nombreux déclarants. Bien que « le contrôle et l'évaluation » et « la réglementation » soient des outils de pilotage types de la politique publique, ils sont moins

souvent mentionnés que les autres aspects précédemment cités. Quelques pays citent « l'équité » comme étant un objectif de qualité. Certains pays n'ont fixé aucun objectif spécifique en matière de qualité (graphique 1.4).

Pour de plus amples détails, le lecteur pourra se référer au Tableau des réponses à l'enquête « Objectifs stratégiques » (fichier Excel™) qui figure dans la Boîte à outils pour la qualité, à l'adresse **www.oecd.org/edu/earlychildhood/toolbox**.

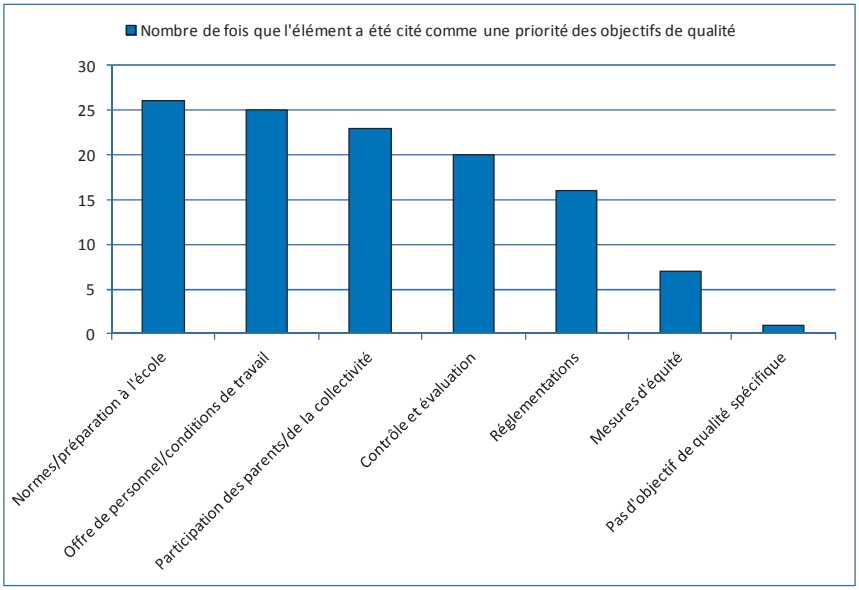
Graphique 1.3. Objectifs stratégiques généraux dans l'EAJE[2]



Note : Les déclarants pouvaient citer un ou plusieurs objectifs stratégiques, choisis parmi une liste d'exemples d'objectifs tirés de *Petite enfance, grands défis II* (2006).

Source : « Enquête pour la Boîte à outils pour la qualité et le Portail EAJE » du Réseau de l'OCDE sur l'éducation et l'accueil des jeunes enfants, juin 2011.

Graphique 1.4. Priorités des objectifs de qualité dans l'EAJE[3]



Note : Les déclarants pouvaient citer un ou plusieurs objectifs de qualité, choisis parmi une liste d'exemples d'objectifs tirés de *Petite enfance, grands défis II* (2006).

Source : « Enquête pour la Boîte à outils pour la qualité et le Portail EAJE » du Réseau de l'OCDE sur l'éducation et l'accueil des jeunes enfants, juin 2011.

Définitions et méthodes

Les **objectifs stratégiques** renvoient aux buts et aux résultats attendus des politiques d'EAJE. Ils peuvent donner à ces services une orientation générale, mais aussi se référer à des domaines particuliers. Le volume II de *Petite enfance, grands défis* définissait cinq grands objectifs stratégiques pour l'EAJE, pouvant fournir des éléments de réponse pour l'enquête de l'OCDE (graphique 1.3) :

1. **Taux d'activité des mères :** faire face au développement de l'économie tertiaire et à l'afflux des femmes sur le marché du travail salarié.

2. **Équilibre entre travail et vie privée :** aider les parents à concilier leurs responsabilités professionnelles et familiales, et plus particulièrement d'une manière plus juste pour les femmes.

3. **Défis démographiques :** faire face à l'évolution de la fécondité et à la poursuite des migrations et de l'immigration.

4. **Mesures d'équité :** cet objectif renvoie à l'idée que le système d'EAJE devrait être juste et propice à l'intégration et qu'il devrait faire rempart à la pauvreté des enfants et au handicap scolaire.

5. **Responsabilité publique et investissements publics :** reconnaître les services d'EAJE en tant que bien public.

Les résultats présentés dans ces pages reposent sur les données issues de « l'Enquête pour la Boîte à outils pour la qualité et le Portail EAJE » du Réseau de l'OCDE sur l'éducation et l'accueil des jeunes enfants (2011) et des recherches documentaires effectuées par l'OCDE. Pour chaque graphique et tableau, une note précise la liste des pays et régions dont les données sont utilisées.

NORMES MINIMALES

Résultats

- En règle générale, les indicateurs structurels de qualité tels que le taux d'encadrement et l'espace intérieur et extérieur disponible font l'objet de normes minimales. Il est fréquent que les normes varient en fonction du type de structure d'accueil et de l'âge des enfants.

Taux d'encadrement

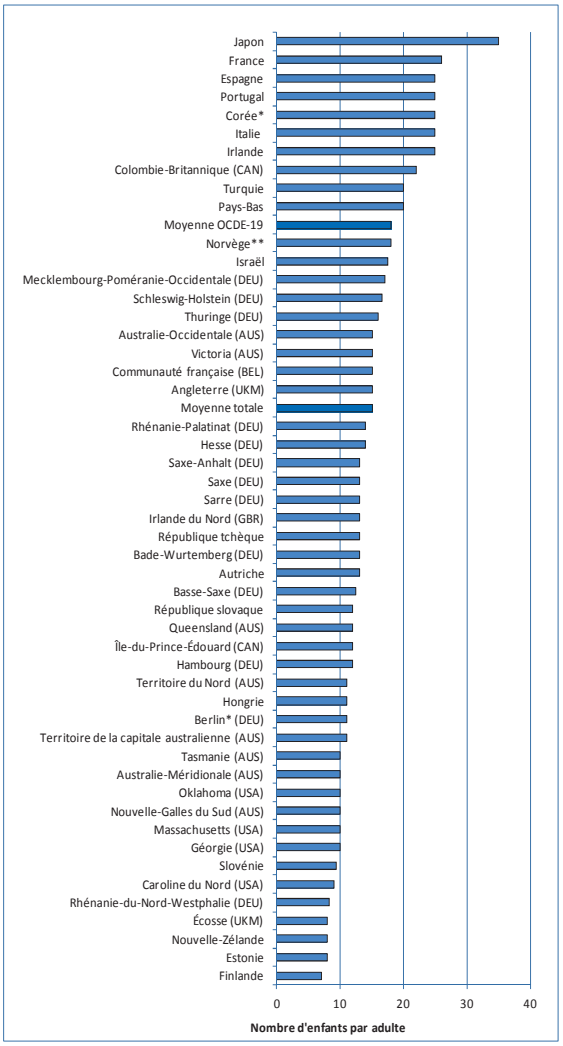
- En général, les maternelles et autres établissements préscolaires (qui accueillent les enfants de la tranche d'âge supérieure[4]) affichent des taux d'encadrement plus faibles que les crèches (qui accueillent les enfants âgés de zéro à trois ans[5]) (graphique 1.5). Cette observation concorde avec les résultats des recherches, qui montrent qu'une supervision et une attention étroites sont plus importantes pour les tout-petits que pour les enfants plus âgés (voir « l'essentiel des recherches sur l'importance des normes minimales »).
- Dans 19 pays de l'OCDE[6], en moyenne, la réglementation fixe le nombre maximum d'enfants par adulte à 18 dans les écoles maternelles et autres établissements préscolaires et à seulement sept dans les crèches.
- Les services d'accueil familial/à domicile sont généralement soumis à des taux d'encadrement minimaux plus stricts que les maternelles et autres établissements préscolaires ou les crèches, et il existe peu de données sur l'accueil familial de jour. Parmi les pays pour lesquels des données sont disponibles, le taux moyen est de cinq enfants par nourrice (graphique 1.6).

Espace disponible par enfant

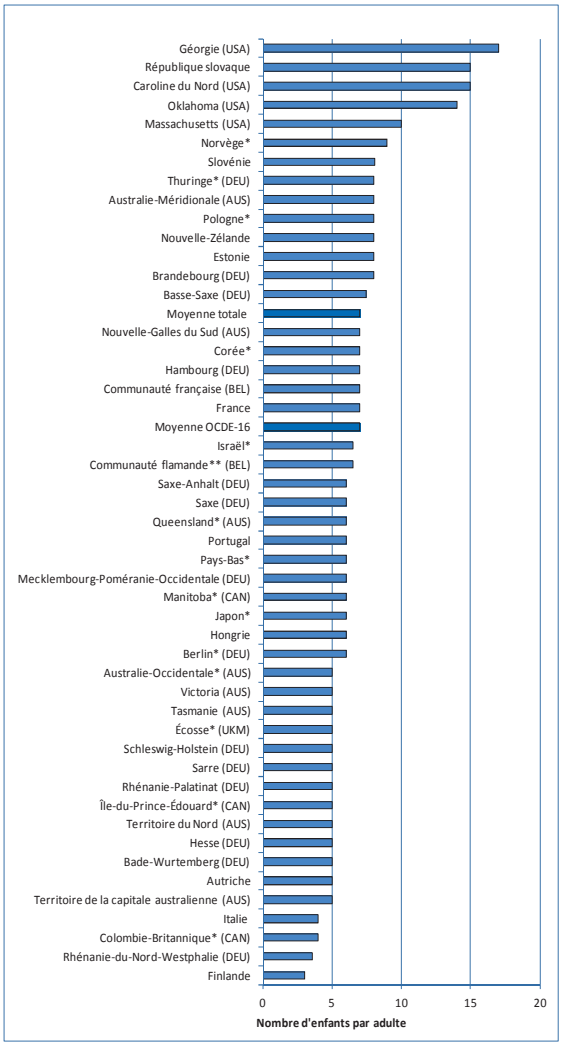
- S'agissant des normes d'espace intérieur minimum, les plus strictes concernent en général l'accueil familial/à domicile, suivi des crèches puis des maternelles et autres établissements préscolaires (graphique 1.7). Dans les pays de l'OCDE en moyenne, l'espace intérieur minimum par enfant est fixé à 2.9 m² pour les maternelles et autres établissements préscolaires, et à 3.6 m² pour les crèches. Quant à l'espace extérieur minimum par enfant, il est fixé en moyenne à 7 m² pour les maternelles et autres établissements préscolaires et à 8.9 m² pour les crèches (graphique 1.8).
- Les normes d'espace extérieur sont plus variables que les normes d'espace intérieur entre les pays, tant pour les maternelles et autres établissements préscolaires que pour les crèches.

Graphique 1.5. Nombre maximum d'enfants autorisé par adulte dans l'EAJE

Partie A : Maternelles et autres établissements préscolaires (de trois ans à l'âge de la scolarité obligatoire dans les systèmes unifiés)



Partie B : Crèches (de zéro à trois ans dans les systèmes unifiés)



***** Juridictions où le taux d'encadrement réglementaire varie selon le groupe d'âge ; les données indiquées s'appliquent aux enfants âgés de 3 à 6 ans qui sont scolarisés entre 5 et 7 heures par jour pour Berlin, et aux enfants âgés de 4 ans pour la Corée.

****** Pour la Norvège, le chiffre indiqué ne concerne que les enseignants qualifiés de maternelle, le nombre maximum d'enfants autorisé par adulte étant plus bas lorsqu'il y a d'autres catégories de personnel dans l'établissement. Le chiffre indiqué pour la Norvège est basé sur la réglementation applicable aux 3-6 ans.

* Juridictions où le taux d'encadrement réglementaire varie selon le groupe d'âge ; les données indiquées s'appliquent aux cas de figure suivants : Australie-Occidentale (AUS), enfants de 2 à 3 ans ; Berlin (DEU), 2 à 3 ans (pour une présence comprise entre 5 et 7 heures par jour) ; Colombie-Britannique (CAN), 0 à 3 ans ; Corée, 2 ans ; Écosse (UKM), 2 à 3 ans ; Île-du-Prince-Édouard (CAN), 2 à 3 ans ; Israël, 2 à 3 ans ; Japon, 1 à 2 ans (le taux d'encadrement dans ce pays varie selon le groupe d'âge : 1:3 jusqu'à un an ; 1:6 de 1 à 2 ans ; 1:20 à 3 ans et 1:30 à 4 ans ; seules les données portant sur les 1-2 ans sont reproduites dans le graphique) ; Manitoba (CAN), 2-3 ans ; Norvège, 0 à 3 ans ; Pays-Bas, 2 à 3 ans ; Queensland (AUS), 2 à 3 ans ; Thuringe (DEU), 2 à 3 ans. En Pologne, lorsqu'il y a un enfant handicapé dans l'aire de jeu, le taux d'encadrement est porté à 1:5.

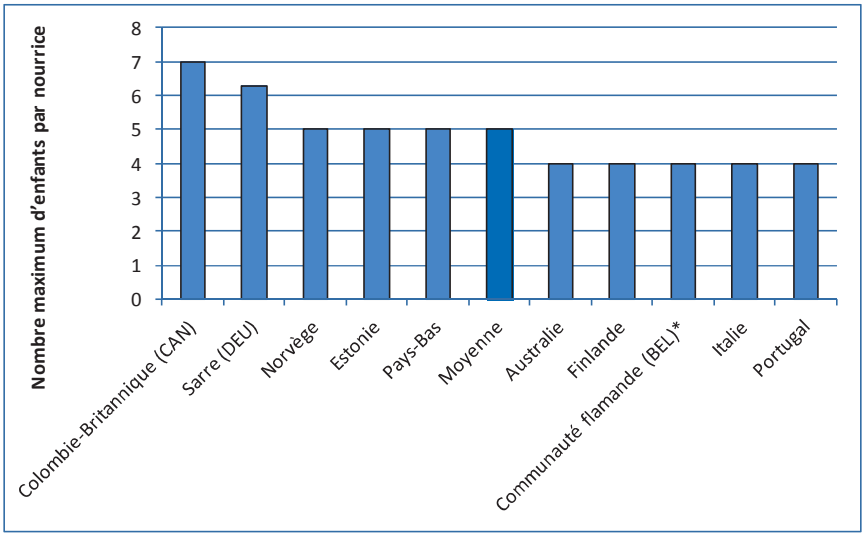
**Structures subventionnées uniquement.

Notes : Les pays qui ont indiqué dans l'enquête le nombre moyen, et non pas le nombre maximum autorisé d'enfants par adulte, n'ont pas été inclus dans les graphiques dans la mesure où les moyennes ne sont pas des normes réglementaires minimales. Lorsque le taux d'encadrement réglementaire était présenté sous la forme d'un rapport entre un nombre maximum d'enfants et un nombre multiple d'adultes (par exemple, 2:15), le ratio a été recalculé sous la forme d'un nombre maximum d'enfants par adulte (dans notre exemple, 1:7.5). Partie A : La moyenne de l'OCDE-19 a été calculée uniquement à partir des données relatives aux pays de l'OCDE, à l'exclusion

de tout territoire ou région. Ces pays sont les suivants : Autriche, Corée, Espagne, Estonie, Finlande, France, Hongrie, Irlande, Israël, Italie, Japon, Norvège, Nouvelle-Zélande, Pays-Bas, Portugal, République slovaque, République tchèque, Slovénie et Turquie. Partie B : La moyenne de l'OCDE-16 a été calculée uniquement à partir des données relatives aux pays de l'OCDE, à l'exclusion de tout territoire ou région. Ces pays sont les suivants : Autriche, Corée, Estonie, Finlande, France, Hongrie, Israël, Italie, Japon, Norvège, Nouvelle-Zélande, Pays-Bas, Pologne, Portugal, République slovaque et Slovénie. La moyenne totale est basée sur les données relatives à l'ensemble des pays et juridictions apparaissant dans les graphiques.

Source : « Enquête pour la Boîte à outils pour la qualité et le Portail EAJE » du Réseau de l'OCDE sur l'éducation et l'accueil des jeunes enfants, juin 2011.

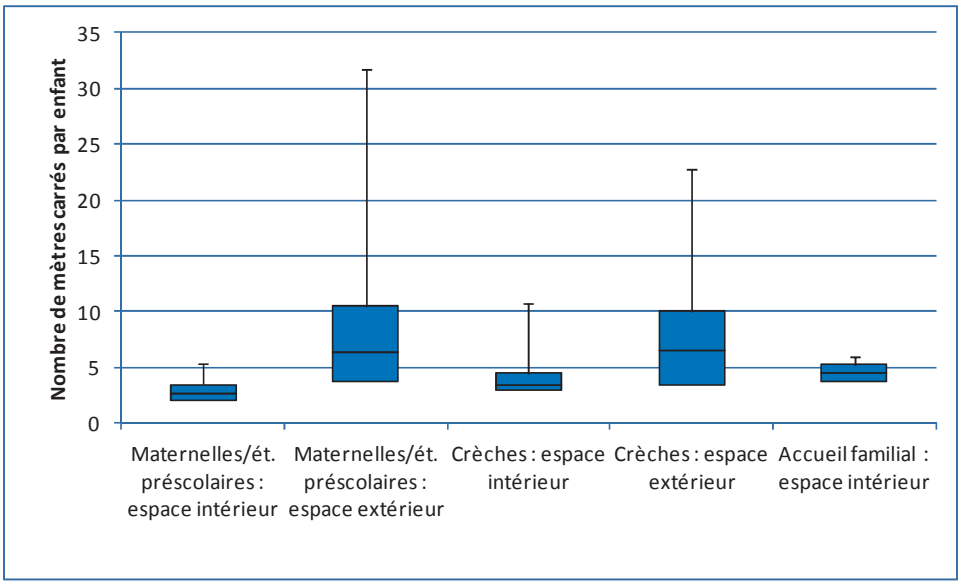
Graphique 1.6. Nombre maximum d'enfants autorisé par nourrice dans les services d'accueil familial/à domicile



Note : Les pays qui ont indiqué dans l'enquête le nombre moyen, et non pas le nombre maximum autorisé d'enfants par nourrice, n'ont pas été inclus dans les graphiques dans la mesure où les moyennes ne sont pas des normes réglementaires minimales. Dans le cas de l'Australie, la valeur indiquée correspond au nombre maximum d'enfants autorisé par nourrice dans les services d'accueil familial de jour, pour les enfants n'ayant pas atteint l'âge de la scolarité obligatoire. Pour la Communauté flamande de Belgique, les données concernent uniquement les crèches familiales subventionnées.

Source : « Enquête pour la Boîte à outils pour la qualité et le Portail EAJE » du Réseau de l'OCDE sur l'éducation et l'accueil des jeunes enfants, juin 2011.

Graphique 1.7. Espace minimum requis par enfant dans différents types de structure d'EAJE



Note : Les lignes noires horizontales correspondent à la valeur médiane de l'espace minimum requis ; les lignes noires verticales décrivent l'amplitude de variation des normes (différence entre l'espace minimum le plus faible et l'espace minimum le plus élevé sur l'ensemble des pays considérés). Les pays et régions qui ont indiqué un espace moyen par enfant dans l'enquête ne figurent pas dans le graphique, dans la mesure où une moyenne n'est pas une norme minimale. Les données sont basées sur les réponses fournies à l'enquête par les pays et régions suivants :

- Maternelles, espace intérieur : Autriche, Bade-Wurtemberg (DEU), Basse-Saxe (DEU), Berlin (DEU), Danemark, Estonie, Hambourg (DEU), Irlande, Israël, Italie, Manitoba (CAN), Norvège, Nouvelle-Zélande, Pays-Bas, Pologne, Portugal, République slovaque, République tchèque, Rhénanie-du-Nord-Westphalie (DEU), Sarre (DEU), Saxe (DEU), Slovénie, Thuringe (DEU) et Turquie.

- Maternelles, espace extérieur : Bade-Wurtemberg (DEU), Basse-Saxe (DEU), Berlin (DEU), Estonie, Île-du-Prince-Édouard (CAN), Israël, Italie, Norvège, Nouvelle-Zélande, Pays-Bas, République slovaque, République tchèque, Rhénanie-du-Nord-Westphalie (DEU), Sarre (DEU), Saxe (DEU), Slovénie, Thuringe (DEU) et Turquie.

- Crèches, espace intérieur : Autriche, Bade-Wurtemberg (DEU), Basse-Saxe (DEU), Berlin (DEU), Colombie-Britannique (CAN), Communauté flamande (BEL), Communauté française (BEL), Corée, Écosse (UKM), Espagne, Estonie, Finlande, Hambourg (DEU), Île-du-Prince-Édouard (CAN), Irlande, Italie, Japon, Manitoba (CAN), Massachusetts (USA), Norvège, Nouvelle-Zélande, Pays-Bas, Pologne, Portugal, République slovaque, Rhénanie-du-Nord-Westphalie (DEU), Sarre (DEU), Saxe (DEU), Slovénie et Thuringe (DEU).

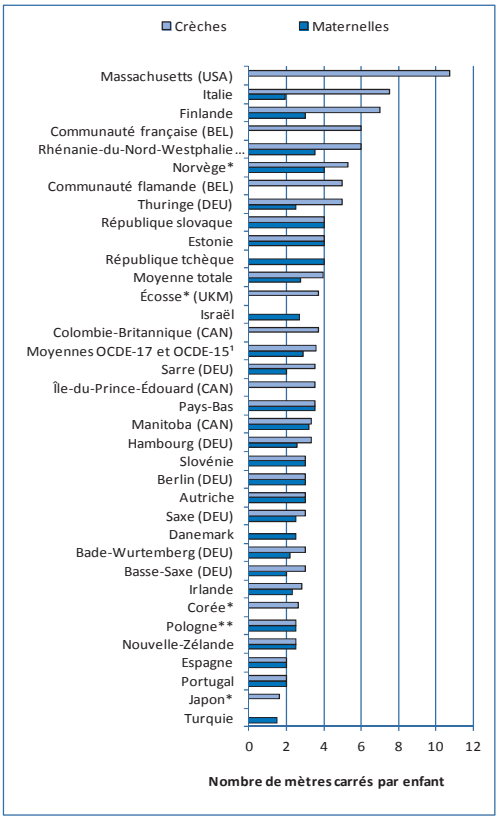
- Crèches, espace extérieur : Bade-Wurtemberg (DEU), Basse-Saxe (DEU), Berlin (DEU), Colombie-Britannique (CAN), Communauté flamande (BEL), Corée, Île-du-Prince-Édouard (CAN), Italie, Manitoba (CAN), Massachusetts (USA), Norvège, Nouvelle-Zélande, Pays-Bas, République slovaque, Rhénanie-du-Nord-Westphalie (DEU), Saxe (DEU), Slovénie et Thuringe (DEU).

- Accueil familial/à domicile : Communauté française (BEL), Estonie, Italie et Slovénie.

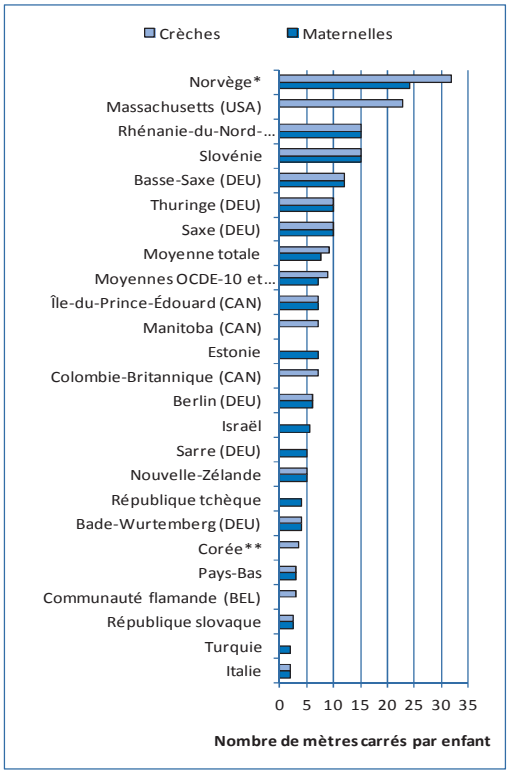
Source : « Enquête pour la Boîte à outils pour la qualité et le Portail EAJE » du Réseau de l'OCDE sur l'éducation et l'accueil des jeunes enfants, juin 2011.

Graphique 1.8. Espace minimum requis par enfant (en m²) dans les écoles maternelles et autres établissements préscolaires et les crèches

Partie A : Espace intérieur minimum



Partie B : Espace extérieur minimum



* Juridictions où la réglementation varie selon le groupe d'âge ; les données indiquées s'appliquent aux cas de figure suivants : Écosse, 0 à 3 ans ; Irlande, enfants de 1 à 2 ans pour les crèches ; Japon, nourrissons uniquement ; Norvège, enfants de 0 à 3 ans pour les crèches, et de 3 à 6 ans pour les maternelles.

** En Pologne, l'espace intérieur minimum requis dans les crèches et les points et groupes d'accueil préscolaire est fixé à 16 m² pour un maximum de 5 enfants. La norme augmente ensuite de 2.5 m² par enfant pour chaque enfant supplémentaire. Les maternelles appliquent des normes plus élevées et plus détaillées pour les bâtiments publics (de l'ordre de 2.5 à 3 m²).

¹ La moyenne de l'OCDE-17 concerne l'espace intérieur minimum requis dans les écoles maternelles et autres établissements préscolaires, et la moyenne de l'OCDE-15 l'espace intérieur minimum requis dans les crèches.

Note : Au Japon, l'espace intérieur minimum est fixé à 1.65 m² par enfant pour les tout-petits et à 1.98 m² par enfant pour les nourrissons. En outre, pour les maternelles, l'espace minimum est fixé à 180 m² par classe et à (180 m² x nombre de classes +100 m²) s'il y a plus de deux classes. Étant donné que l'espace intérieur dans les maternelles dépend du nombre de classes, les données du Japon pour cette catégorie d'établissement n'ont pas été incluses dans le graphique.

* Dans le cas de la Norvège, la valeur indiquée pour les crèches est basée sur la réglementation applicable aux 0-3 ans, tandis que le chiffre correspondant aux maternelles concerne les enfants âgés de 3 à 6 ans. En Norvège, l'espace extérieur minimum est égal à six fois l'espace intérieur minimum.

** La Corée fixe un espace minimum par enfant pour les crèches, mais pour les maternelles, l'espace minimum requis est déterminé à l'aide d'une règle de calcul ; par conséquent, seul l'espace minimum requis dans les crèches est indiqué dans le graphique.

¹ La moyenne de l'OCDE-10 concerne l'espace extérieur minimum requis dans les écoles maternelles et autres établissements préscolaires, et la moyenne de l'OCDE-7 l'espace extérieur minimum requis dans les crèches.

Note : Le Japon ne figure pas dans le graphique, dans la mesure où l'espace extérieur minimum y est fonction du nombre de classes. L'espace extérieur minimum pour les crèches est déterminé par les normes de référence. Pour les jardins d'enfants, il dépend du nombre de classes : 320 m² pour une classe ; 420 m² pour deux ; 400 m² + 80 m² x (nombre de classes-3) pour trois classes ou plus.

Note : Les pays et régions qui ont indiqué un espace moyen par enfant dans l'enquête ne figurent pas dans le graphique, dans la mesure où une moyenne n'est pas une norme minimale. Partie A : La moyenne de l'OCDE-17 pour l'espace intérieur minimum dans les écoles maternelles et autres établissements préscolaires a été calculée uniquement à partir des données relatives aux pays de l'OCDE, à l'exclusion de tout territoire ou région. Ces pays sont les suivants : Autriche, Danemark, Espagne, Estonie, Finlande, Irlande, Israël, Italie, Norvège, Nouvelle-Zélande, Pays-Bas, Pologne, Portugal, République slovaque, République tchèque, Slovénie et Turquie. La moyenne de l'OCDE-15 pour l'espace intérieur minimum dans les crèches couvre les pays suivants : Autriche, Corée, Espagne, Estonie, Finlande, Irlande, Italie, Japon, Norvège, Nouvelle-Zélande, Pays-Bas, Pologne, Portugal,

République slovaque et Slovénie. Partie B : La moyenne de l'OCDE-10 pour l'espace extérieur minimum dans les écoles maternelles et autres établissements préscolaires a été calculée uniquement à partir des données relatives aux pays de l'OCDE, à l'exclusion de tout territoire ou région. Ces pays sont les suivants : Estonie, Israël, Italie, Norvège, Nouvelle-Zélande, Pays-Bas, République tchèque, République slovaque, Slovénie et Turquie. La moyenne de l'OCDE-7 pour l'espace extérieur minimum dans les crèches couvre les pays suivants : Italie, Norvège, Nouvelle-Zélande, Pays-Bas, République slovaque, Slovénie et Turquie. La moyenne totale est basée sur les données relatives à l'ensemble des pays et juridictions apparaissant dans les graphiques.

Source : « Enquête pour la Boîte à outils pour la qualité et le Portail EAJE » du Réseau de l'OCDE sur l'éducation et l'accueil des jeunes enfants, juin 2011.

Pour de plus amples détails, le lecteur pourra se référer au Tableau des réponses à l'enquête « Normes de qualité minimales » (fichier Excel™) qui figure dans la Boîte à outils pour la qualité à l'adresse **www.oecd.org/edu/earlychildhood/toolbox**.

Définitions et méthodes

En général, les normes minimales désignent des indicateurs structurels utilisés pour assurer une qualité « adéquate » ou « suffisante » dans les services d'EAJE. Les données sont ventilées selon trois grands types de services d'EAJE, définis comme suit :

- **L'accueil en crèche :** englobe tous les services de garde fournis en dehors de la maison, dans des centres agréés. Les services proposés peuvent être à temps plein ou partiel et sont communément appelés garderies, crèches, centres d'accueil de jour et crèches parentales. Dans tous les pays ayant répondu à l'enquête, les enfants sont accueillis en crèche dès la naissance.
- **L'accueil familial de jour :** il est habituellement assuré dans le cadre du domicile. Il peut s'agir du domicile d'une nourrice ou de celui de l'enfant, auquel cas une nourrice qualifiée ou habilitée vient sur place garder l'enfant. À en juger par les réponses à l'enquête, tous les services d'accueil familial de jour commencent à la naissance (0 an et plus), à l'exception du Mexique et de la Norvège, où la majorité des enfants sont placés en nourrice à partir de l'âge d'un an même si le service est proposé dès la naissance.
- **Les programmes d'éducation préscolaire (écoles maternelles/jardins d'enfants) :** programmes mis en œuvre dans des centres ou des écoles pour répondre aux besoins des enfants qui se préparent à entrer à l'école primaire. Dans la plupart des pays, ces programmes se composent au moins pour moitié de contenu éducatif et sont supervisés par du personnel qualifié. À l'exception des pays dotés d'un système d'EAJE unifié, tels que la Norvège, la Nouvelle-Zélande et la Suède, qui accueillent les enfants dans un cadre pédagogique unifié de la naissance ou de l'âge d'un an à l'âge de la scolarité obligatoire, presque tous les pays interrogés n'accueillent que les enfants de la tranche d'âge supérieure en maternelle/établissement préscolaire – généralement de 3 ou 4 ans jusqu'à l'âge de la scolarité primaire obligatoire.

Les résultats présentés dans ces pages reposent sur les données issues de « l'Enquête pour la Boîte à outils pour la qualité et le Portail EAJE » du Réseau de l'OCDE sur l'éducation et l'accueil des jeunes enfants (2011) et des recherches documentaires effectuées par l'OCDE. Pour chaque graphique et tableau, une note précise la liste des pays et régions dont les données sont utilisées (lorsqu'ils ne figurent pas dans le graphique).

DOMAINE D'ACTION 3 – CHOISIR UNE OPTION STRATÉGIQUE

Cette section décrit un certain nombre d'options stratégiques visant à répondre aux enjeux suivants :

- Définition des objectifs de qualité
- Élaboration et application des règles et normes en matière de qualité

DÉFINIR LES OBJECTIFS DE QUALITÉ

Enjeu 1 : Parvenir à un consensus sur les objectifs

Faire émerger un consensus entre les praticiens et les responsables de l'EAJE, les parents et les décideurs sur les objectifs d'amélioration de la qualité ou sur le rôle et l'étendue des services d'EAJE peut être compliqué, car chacun a des idées et des attentes différents sur la « qualité » des services.

Les décideurs voudront peut-être mettre au point des mesures d'amélioration de la qualité basées sur les recherches, mais on manque souvent de connaissances sur les aspects de la qualité qui comptent dans l'EAJE. En outre, différents points de vue s'opposent souvent – sans être envisagés comme complémentaires – sur ce que devrait être la priorité de l'EAJE, par exemple favoriser l'activité professionnelle des femmes, lutter contre la pauvreté et les handicaps sociaux des enfants ou concevoir l'EAJE comme un bien public.

Préciser le rôle et l'étendue des servicesd'EAJE

- La **Flandre** (**Belgique**) prépare un décret sur la garde des enfants (de zéro à trois ans) dont l'objectif est de définir le rôle économique, pédagogique et social et l'organisation concrète des services d'accueil/garde des enfants. Il est supposé améliorer la clarté et la cohérence de l'offre dans ce domaine, en fournissant des informations sur les coûts, l'accessibilité, le contrôle, la définition et l'étendue des services.
- En **Norvège**, les compétences en matière d'EAJE et d'écoles maternelles ont été transférées du ministère de l'Enfance et des Affaires familiales à celui de l'Éducation et de la Recherche en 2006. Les pouvoirs publics ont

ainsi reconnu le rôle des écoles maternelles comme marquant la première étape de l'apprentissage tout au long de la vie et comme faisant partie intégrante d'une politique active de lutte contre les disparités sociales. Parmi les grands objectifs stratégiques de l'EAJE fixés par le gouvernement en place depuis 2005, on peut citer le nombre de places en maternelle, le plafonnement des tarifs pour les parents, l'égalité de financement entre les écoles maternelles municipales et non municipales et la promotion de la qualité dans l'EAJE.

- En **République tchèque**, les principaux objectifs assignés aux établissements préscolaires sont les suivants : stimuler le développement de l'enfant et sa capacité d'apprentissage, permettre aux enfants d'acquérir les valeurs fondamentales qui sont le fondement de la société tchèque, et leur permettre d'apprendre à devenir indépendants et à s'affirmer en tant qu'individus vis-à-vis de leur entourage. La politique relative à l'EAJE a pour mission essentielle d'assurer l'égalité d'accès à tous les enfants, y compris ceux qui ont des besoins éducatifs particuliers, les enfants issus de milieux sociaux défavorisés et les étrangers. Ces objectifs et missions sont exposés clairement aux professionnels de l'EAJE et au grand public.
- En **Finlande**, la Résolution gouvernementale concernant la définition de la politique nationale sur l'éducation et l'accueil des jeunes enfants, établie en février 2002, présente la définition et les grands principes de l'EAJE. La résolution précise que la protection et l'éducation des enfants relèvent en premier lieu de la responsabilité des parents, mais qu'il appartient à la société d'aider les parents à exercer cette responsabilité. La garde, la protection et l'éducation des enfants doivent former un tout cohérent qui doit accompagner de manière souple le développement individuel de l'enfant, à chaque étape de sa croissance et de son éducation.
- En **République slovaque**, depuis l'adoption en 2008 de la Loi sur l'école, les écoles maternelles font partie intégrante du système scolaire slovaque. Le terme « crèche » a été supprimé et remplacé par celui « d'établissement préscolaire » pour toutes les formes d'EAJE. Ce changement a permis de clarifier et mettre en relief les objectifs éducatifs de l'EAJE tels que les conçoit le gouvernement.
- La **Suède** a donné une importance accrue aux missions et objectifs éducatifs de l'EAJE dans les années 90, période durant laquelle l'enseignement préscolaire et l'accueil des enfants en âge d'aller à l'école ont été intégrés au niveau national à l'enseignement primaire, et la responsabilité de l'EAJE transférée au ministère de l'Éducation. Le gouvernement a pris cette décision parce qu'il souhaitait détacher l'EAJE de la politique familiale et faire des services préscolaires une composante à part entière du système éducatif, en les axant davantage sur le développement et l'apprentissage.

Encourager la collaboration intersectorielle

- Le gouvernement du **Manitoba** (**Canada**) a affirmé son engagement en faveur des enfants et des familles en adoptant en décembre 2007 la Loi sur la stratégie *Enfants en santé Manitoba* (HCM). Cette loi reconnaît que la santé et la richesse futures du Manitoba sont directement liées à la qualité

des investissements consacrés à l'enfance et à la jeunesse ; elle engage le gouvernement provincial à promouvoir la collaboration intersectorielle entre les administrations, à appuyer la prise de décision sur des éléments probants et à accroître les investissements dans la prévention et les interventions précoces, en particulier dans le secteur de la petite enfance. La stratégie *Enfants en santé Manitoba* offre l'exemple d'une initiative interministérielle centrée sur l'enfant, qui vise à répondre au mieux aux besoins globaux des enfants et des jeunes à mesure qu'ils grandissent et se développent au sein de leur famille et dans la collectivité. Neuf ministères différents unissent leurs efforts, en collaboration avec de nombreux partenaires communautaires, pour élaborer, intégrer, mettre en œuvre et évaluer un ensemble de politiques, de programmes et de services censés permettre aux jeunes citoyens et à leur famille de réaliser pleinement leur potentiel.

- Le gouvernement de l'**Île-du-Prince-Édouard** (**Canada**) a affirmé son engagement en faveur des enfants et des familles en créant en 2000 le Secrétariat à l'enfance, un groupe de représentants des réseaux communautaires et du gouvernement qui travaillent dans une optique intersectorielle, intercommunautaire et interministérielle pour parvenir, en s'exprimant d'une seule et même voix, à améliorer les résultats des enfants âgés de zéro à huit ans. En l'espèce, le Secrétariat à l'enfance est un « réseau de réseaux » qui entretient des liens avec d'autres réseaux et groupements travaillant pour le compte des jeunes enfants et des familles. Ses priorités consistent à établir les conditions d'un bon développement de l'enfant et à promouvoir le partage de connaissances et l'éducation du public, à encourager l'action et à influencer les politiques. Le Secrétariat à l'enfance est composé de représentants de sept ministères et 12 réseaux communautaires.

Enjeu 2 : Harmoniser les objectifs pour obtenir une offre de qualité

La définition des objectifs constitue généralement une première étape qui permet aux gouvernements d'exprimer clairement leur engagement dans le domaine d'action concerné. Elle sert de cadre en vue d'harmoniser les actions des différentes parties intéressées. Toutefois, établir des objectifs en matière de qualité est une chose, les mettre en œuvre en est une autre.

L'approche ascendante de la définition des objectifs comporte des avantages et des inconvénients. Le groupe établissant un objectif particulier pour son secteur se sentira plus investi dans le processus, mais des antagonismes peuvent se manifester entre les objectifs fixés par chacun des groupes pour leur propre secteur. Il faut créer un cadre cohérent, de sorte que toutes les actions prévues puissent aller dans une même direction, acceptée par tous, sans que les effets de chaque action se neutralisent.

L'alignement des objectifs de l'EAJE sur les réformes de la scolarité obligatoire, qui font l'objet de toutes les attentions et se voient allouer des budgets considérables, peut faciliter la mise en œuvre. Or, bien souvent, les objectifs assignés à l'EAJE

concordent mal avec ceux fixés pour l'enseignement primaire et les niveaux suivants.

Établir des objectifs de qualité complets pour le secteur de l'EAJE

- En juillet 2009, les gouvernements de l'ensemble des états et territoires d'**Australie** ont entériné une Stratégie nationale pour la petite enfance (*Investing in the Early Years*) visant à ce que, d'ici 2020, tous les enfants puissent bénéficier du meilleur départ possible dans la vie et avoir ainsi un meilleur avenir, pour eux-mêmes et pour la nation toute entière. Dans le cadre de cette stratégie, toutes les instances concernées ont signé en décembre 2009 un Accord de partenariat national (*National Partnership Agreement*) sur le Programme national de qualité des services d'éducation et d'accueil des jeunes enfants (*National Quality Agenda for Early Childhood Education and Care*), reconnaissant par ce geste que des services d'EAJE abordables, accessibles et de qualité sont importants pour permettre aux enfants australiens d'obtenir de meilleurs résultats. Cet Accord de partenariat national s'inscrit dans le cadre plus large de la Stratégie nationale pour la petite enfance. Par ailleurs, l'Australie a adopté la Déclaration de Melbourne sur les objectifs éducatifs des jeunes Australiens (*Melbourne Declaration on Educational Goals for Young Australians*).
- En septembre 2009, la Fondation pour la recherche sur le développement en **Chine** (CDRF) a lancé, en collaboration avec les administrations locales du district de Ledu (Province de Qinghai) et du district de Xundian (Province du Yunnan) un programme pilote sur la petite enfance, qui a pour objectif d'améliorer les conditions de développement des jeunes enfants et de lutter contre la pauvreté dans les régions rurales pauvres. Ce programme a été mis en œuvre dans les Centres d'éducation des jeunes enfants. L'EAJE est utilisé comme instrument de lutte contre la pauvreté, avec pour objectif d'améliorer l'état nutritionnel des nourrissons et d'élever le taux de couverture et assurer une qualité suffisante des services d'accueil des jeunes enfants dans ces régions.
- En 2008, le **Manitoba** (**Canada**) a lancé *Choix familiaux : Programme quinquennal du Manitoba pour l'apprentissage et la garde des jeunes enfants*, qui décrit les points d'action envisagés pour améliorer l'accessibilité et l'universalité, le prix et la qualité des services d'accueil des jeunes enfants dans la province. Le programme *Choix familiaux* s'emploie explicitement à améliorer la qualité des centres d'EAJE, des recherches basées sur des éléments probants ayant démontré que des environnements d'apprentissage préscolaire de qualité concourraient à l'amélioration des résultats des enfants et de leur famille.
- L'**Espagne** s'est fixé les objectifs stratégiques suivants : accès gratuit aux services d'EAJE dans le deuxième cycle de l'enseignement préprimaire (trois à six ans), établissement de normes minimales pour les établissements proposant des services d'EAJE aux enfants de zéro à trois ans, et décentralisation des programmes pédagogiques. En outre, les autorités ont mis en place le programme *Educa3* dans le but d'augmenter le

nombre de places d'EAJE pour les enfants âgés de zéro à trois ans et de promouvoir la qualité du matériel et du personnel dans le secteur de l'EAJE.

- En mai 2010, la province de l'**Île-du-Prince-Édouard** (**Canada**) a lancé l'*Initiative préscolaire d'excellence – Assurer l'avenir de nos enfants*, dont l'objectif général est d'établir un système de prise en charge de la petite enfance à la fois accessible, viable et axé sur la qualité, qui reconnaisse la nécessité de laisser le choix aux parents. Cette initiative prend en compte les besoins des différents intervenants du secteur de l'EAJE : enfants, parents, fournisseurs et personnel. Son objectif spécifique est d'aider les enfants de l'Île par les moyens suivants : offrir un environnement d'apprentissage de qualité élevée ; stimuler et favoriser la créativité, la découverte et le goût de l'apprentissage ; offrir des expériences d'apprentissage orientées vers le jeu à l'intérieur et à l'extérieur ; veiller à ce que l'ensemble du personnel des services à la petite enfance soit formé et certifié ; et développer les possibilités d'apprentissage pour les jeunes enfants de l'Île ayant des besoins spéciaux. La province a par ailleurs annoncé son intention d'aider les parents en modérant les tarifs qui leur sont facturés, en créant des possibilités nouvelles et étendues de garde des tout-petits en milieu familial et en leur permettant de s'exprimer grâce aux Comités consultatifs de parents. Pour satisfaire les besoins du personnel de l'EAJE, il est prévu d'augmenter les salaires des éducateurs de la petite enfance certifiés, de créer de nouveaux programmes de formation de base et de formation d'un an pour l'ensemble du personnel travaillant auprès de la petite enfance et d'offrir aux éducateurs de la petite enfance la possibilité de travailler à leur propre compte grâce à l'établissement de garderies pour les tout-petits. Enfin, pour les exploitants, le document fixe un certain nombre d'objectifs, tels que l'offre de services de perfectionnement professionnel et de soutien consultatif aux superviseurs, aux propriétaires et aux exploitants et la mise à disposition d'un financement ponctuel pour les exploitants qui veulent abandonner leur permis. Ces objectifs sont censés améliorer la qualité des services d'EAJE et élever le niveau de satisfaction du personnel et des parents sur l'Île.
- En 2009, la **Corée** a lancé deux plans à moyen terme de grande envergure destinés à amoindrir le coût de l'éducation des enfants pour les parents et à assurer des services d'accueil et d'éducation de qualité pour les jeunes enfants : le Plan *I-Sarang* (« aimer les enfants ») d'accueil des jeunes enfants et le Plan en faveur de l'éducation préscolaire. Ce dernier relève de la responsabilité du ministère de l'Éducation, de la Science et de la Technologie et a pour ambition générale de « construire un système préscolaire axé sur l'avenir où les jeunes enfants seront heureux ». À l'intérieur de ce cadre, l'objectif prioritaire du plan est d'assurer aux enfants et aux parents des services d'éducation préscolaire de qualité élevée de manière tangible. Le Plan *I-Sarang* du ministère de la Santé et de la Protection sociale insiste également sur la responsabilité qui incombe à la nation d'assurer des services d'accueil des jeunes enfants de qualité. Par ailleurs, en mai 2011, les autorités ont annoncé l'introduction d'un programme pédagogique commun (*Nuri Curriculum*) pour les enfants âgés de cinq ans inscrits en maternelle ou en crèche, qui a pour but d'assurer la qualité des services d'EAJE et sera mis en œuvre à compter de mars 2012.

- La **Communauté française** de **Belgique** a élaboré un *Code de qualité de l'accueil* applicable dans la Communauté, qui énonce les principes de qualité que doivent satisfaire toutes les structures d'EAJE accueillant des enfants âgés de zéro à douze ans. Fixé par un Arrêté du gouvernement de la Communauté française de décembre 2003, ce code assure un niveau de qualité constant dans le secteur de l'EAJE. Tous les fournisseurs de services d'accueil sont tenus d'appliquer les critères de qualité énoncés dans le Code.
- En 2008, la **Colombie-Britannique** (**Canada**) a créé un cadre d'apprentissage destinés aux jeunes enfants depuis la naissance jusqu'à l'entrée en maternelle, qui va au-delà de la politique globale en matière d'EAJE. Ce document stratégique, *British Columbia Early Learning Framework*, propose à l'ensemble des fournisseurs de services d'EAJE une vision d'ensemble de l'apprentissage des jeunes enfants et explique l'importance vitale que revêt l'apprentissage précoce pour tous les enfants.
- Formulé en octobre 2006, le Programme d'action pour l'éducation de la petite enfance du **Japon** est un plan d'action global axé sur les critères pédagogiques à appliquer dans les *kodomoen* (jardins d'enfants) agréés. Jusqu'à présent, les politiques japonaises ont été élaborées à partir des principes de base que sont « l'égalité des chances à l'école » et « le maintien et l'amélioration des niveaux scolaires ». S'agissant des crèches, un Programme d'action visant à en améliorer la qualité a été élaboré en mars 2008.
- Le ministère du Travail et de la Solidarité sociale du **Portugal** a mis en place un Système d'amélioration de la qualité des services sociaux, qui couvre les services de garde d'enfants. Ce système a été créé et mis en œuvre par l'Institut de la sécurité sociale afin de promouvoir la qualité de l'offre de services sociaux, l'objectif étant que tous les citoyens aient accès à des services sociaux de qualité, qui répondent à leurs besoins et leurs attentes. Le système s'appuie sur un certain nombre de critères et exigences spécifiques pour évaluer la qualité et le degré de satisfaction des usagers. Un autre objectif du programme consiste à établir une série de normes minimales pour les nouveaux bâtiments et l'adaptation des bâtiments existants, de manière à garantir leur sécurité et leur qualité. Lorsqu'il satisfait tous les critères imposés, l'organisme peut demander sa certification et obtenir un « label de qualité ». Il existe trois niveaux de certification (A, B et C) en fonction du degré d'application des critères liés à la qualité, le niveau A correspondant à la qualité la plus élevée.

Appliquer les objectifs de qualité à différents niveaux du système éducatif

- En 2007, la **Finlande** a mis au point une nouvelle Stratégie concernant l'éducation répondant à des besoins particuliers, à la fois au niveau préprimaire et dans l'enseignement élémentaire. Le ministère de l'Éducation a chargé un groupe de pilotage de préparer une proposition de stratégie à long terme en vue de développer l'éducation répondant à des besoins particuliers aux niveaux préprimaire et élémentaire. Les objectifs de qualité de l'enseignement spécialisé à ces deux niveaux du système éducatif ont été uniformisés dans la nouvelle stratégie.

- En avril 2008, le gouvernement de l'**Île-du-Prince-Édouard** (**Canada**) a pris la décision d'intégrer les maternelles au système scolaire public, l'unification devant être finalisée en septembre 2010, et d'harmoniser les objectifs de l'enseignement préprimaire et primaire de manière à faciliter la transition entre les deux niveaux du système éducatif. L'intégration des niveaux primaire et préprimaire et l'harmonisation de leurs objectifs ont introduit une plus grande continuité dans la structure d'apprentissage.
- Depuis cinq ans, la **Norvège** s'efforce de promouvoir la qualité des services d'EAJE par différents biais – élaboration de politiques et d'instruments législatifs, suivi et contrôle, et mise en place de plans stratégiques. Des ressources ont été mobilisées pour élever le niveau de compétences et faciliter le recrutement d'enseignants au niveau maternelle et de personnel d'EAJE qualifié. La politique de soutien aux programmes de recherche s'est traduite par une augmentation des subventions allouées à la recherche sur l'EAJE. La législation sur les écoles maternelles en vigueur depuis 2005 a clarifié le rôle des propriétaires, des municipalités et des gouverneurs des comtés, réglementé les tarifs maximaux pour les parents et instauré l'égalité de financement public des institutions publiques et privées, et défendu la cause des enfants en donnant à chaque enfant le droit d'exprimer son point de vue sur les activités organisées quotidiennement par l'école. Cette législation a été suivie d'un Plan-cadre révisé sur les contenus et les tâches des écoles maternelles. Ce plan décrit la fonction sociale de ces établissements et souligne l'importance des attitudes des adultes, de leurs connaissances et de la faculté qu'ils ont de comprendre les enfants et d'échanger avec eux, autant d'éléments qui conditionnent la capacité future des enfants à jouer un rôle actif dans une société démocratique. L'introduction de cette législation s'est accompagnée de la mise à disposition de différents supports. Dans le cadre de la politique de qualité, les autorités ont également accordé des subventions au Centre national d'éducation multiculturelle afin qu'il mette en place des formations au multilinguisme et au multiculturalisme.

Enjeu 3 : Mise en œuvre – traduire les objectifs en actes

Traduire les objectifs en actes est une entreprise délicate dans presque tous les pays de l'OCDE. En premier lieu, pour que la mise en œuvre soit couronnée de succès, il faut que les acteurs de première ligne apportent leur soutien et adhèrent pleinement au projet. Pour cela, il faut mener une réflexion stratégique, fixer un calendrier réaliste, obtenir des financements suffisants et donner une impulsion politique forte.

Dans la pratique, cependant, de nombreux pays signalent que les moyens financiers ou humains consacrés à la mise en œuvre des objectifs sont insuffisants. Ils estiment ne pas avoir les compétences requises pour gérer le processus de mise en œuvre, et beaucoup pensent que le plan de mise en œuvre n'est pas élaboré de manière réaliste, puisqu'il doit être achevé pendant le mandat électif.

Élaborer des lois ou des documents stratégiques pour encourager la réalisation des objectifs

- Au **Mexique**, pour s'assurer que l'objectif consistant à accroître le taux de fréquentation des services d'EAJE serait bien atteint, le pouvoir central a modifié les articles 3 et 31 de la Constitution fédérale en 2002 afin de rendre l'éducation préscolaire obligatoire, ce qui a entraîné une hausse des inscriptions, en particulier parmi les enfants âgés de quatre et cinq ans.
- En 2009, le gouvernement **norvégien** a présenté au Parlement un Livre blanc consacré exclusivement à la qualité dans les écoles maternelles. Trois objectifs principaux y étaient énoncés : 1) garantir l'équité et un niveau de qualité élevé dans toutes les écoles maternelles ; 2) renforcer le rôle des écoles maternelles en tant qu'espaces propices à l'apprentissage et au développement ; et 3) s'assurer que tous les enfants ont la possibilité de participer activement aux activités de l'école, dans un environnement sûr qui ne fait pas d'exclus. Le Livre décrit la situation et les défis dans ce domaine et fait des propositions en vue d'obtenir un niveau de qualité élevé et égal dans toutes les écoles maternelles. Dans le sillage de la publication du Livre blanc, deux commissions publiques ont été créées : la première est chargée de formuler des recommandations pour l'orientation du secteur, et la seconde de proposer différentes mesures en faveur de services d'EAJE structurés et de qualité pour tous les enfants.
- Pour accroître le taux de fréquentation des structures d'EAJE, la **Pologne** a mené plusieurs réformes dans le secteur éducatif : suite à la révision de la Loi sur l'enseignement scolaire de 1991, la scolarité est devenue obligatoire à partir de l'âge de six ans (sept ans précédemment) et la préscolarisation obligatoire pour les enfants âgés de cinq ans. En outre, de nouvelles réglementations permettent à des structures autres que les maternelles classiques de proposer des services d'EAJE (points et groupes d'accueil préscolaire par exemple). Ces structures doivent suivre le même programme pédagogique normalisé que les maternelles classiques, mais leurs horaires d'ouverture peuvent être différents et elles sont plus faciles à établir. Sous l'effet du changement de la réglementation, le taux de fréquentation des services d'EAJE parmi les enfants âgés de trois à cinq ans a grimpé d'environ 45 % en 2006/2007 à 65 % en 2010/2011.
- Le Livre blanc de l'éducation publié en **Slovénie** (1995) souligne que la possibilité pour les professionnels de l'enseignement préscolaire de recevoir un enseignement et une formation professionnelle continue de qualité est une condition essentielle de leur professionnalisme, de leur autonomie et de leur responsabilisation. Le Livre blanc a servi de base à des réformes du système et de la législation qui avaient pour objectif d'améliorer la qualité du secteur de l'EAJE et de l'enseignement.
- Les états et territoires d'**Australie** ont signé la Déclaration de Melbourne sur les objectifs éducatifs des jeunes Australiens (*Melbourne Declaration on Educational Goals for Young Australians*), qui décrit les objectifs que le pays souhaite atteindre pour les plus jeunes de ses habitants.
- En 2011, le **Manitoba** (**Canada**) a adopté la Loi visant la réussite scolaire, qui exige que toutes les nouvelles écoles et les écoles faisant l'objet de

rénovations importantes soient dotées d'installations d'apprentissage préscolaire ou de garderie. Cette loi s'inscrit dans le cadre de l'objectif que s'est fixé la province d'améliorer l'accessibilité et l'offre de services d'EAJE pour tous les enfants et familles et de faire en sorte que de nouvelles structures d'EAJE soient créées.

Allouer des fonds à la mise en œuvre des objectifs de qualité

- Les communes de **Flandre** (**Belgique**) ont enregistré une nette hausse du nombre d'enfants inscrits dans les services préscolaires et à l'école primaire, de sorte que l'on a prévu des périodes d'enseignement supplémentaires dans les écoles en fonction des barèmes de financement statutaires. Ces périodes sont associées à des fonds supplémentaires pour le personnel. On a procédé à un nouveau calcul de l'enveloppe allouée dès lors qu'il y avait au moins douze inscriptions d'élèves de plus en primaire à la rentrée d'octobre 2010 qu'à la rentrée précédente. Une baisse de douze enfants et plus est également déduite des périodes d'enseignement, à raison d'une période (et des fonds associés) par enfant.
- En **Australie**, le gouvernement investit des fonds à l'appui de la mise en œuvre du nouveau Cadre national de qualité des services d'éducation et d'accueil des jeunes enfants (*National Quality Agenda for Early Childhood Education and Care*). Des subventions ponctuelles ont également été accordées aux centres d'accueil des enfants à la journée établis dans des régions défavorisées pour les aider à se préparer au nouveau Cadre national de qualité.
- L'**Espagne** a décidé d'augmenter le nombre de places disponibles dans les structures d'EAJE pour les enfants âgés de zéro à trois ans (premier cycle). Dans cette optique, le gouvernement a octroyé des financements pour la création de nouvelles écoles maternelles, l'agrandissement des écoles existantes et la transformation des crèches traditionnelles en structures qui mettent davantage l'accent sur l'éducation du jeune enfant. Ce sont 1 087 millions EUR qui ont été budgétisés au total sur la période 2008-2012 pour permettre la réalisation de ces objectifs et l'amélioration de la qualité des services concernés, qui passe notamment par un renforcement de la formation des professionnels de l'EAJE.
- La **Corée** a élevé la part des investissements consacrés aux services d'EAJE à 0.62 % du PIB en 2010. En comparaison des niveaux qui prévalaient en 2005, les investissements publics dans l'éducation préscolaire ont été multipliés par deux et demi et ceux consacrés aux services de garde des jeunes enfants ont triplé. À compter de mars 2012, tous les enfants âgés de cinq ans pourront bénéficier de services d'éducation et de garde gratuits, quel que soit le niveau de revenu des parents.
- Au **Mexique**, pour faciliter la réalisation de l'objectif consistant à accroître la fréquentation des services d'EAJE, le ministère des Affaires sociales a élaboré un programme offrant des possibilités de prise en charge en structure d'accueil plus étendues pour les enfants de mères actives qui n'avaient pas accès aux services de garde proposés par le ministère de l'Éducation et de la Santé. Lancé en 2007, ce programme intitulé *Estancias*

Infantiles prévoit l'installation de crèches dans les zones urbaines pour les enfants de parents actifs à faible revenu.

- Entre 2006 et 2010, l'**Irlande** a mis en œuvre le *National Childcare Investment Programme*, une initiative qui prévoyait des investissements massifs dans les infrastructures des services de garde d'enfants et qui faisait suite à l'*Equal Opportunities Childcare Programme* de 2000-2006 (doté d'un budget de 500 millions d'euros). L'objectif de ce programme était de créer 50 000 places supplémentaires dans les structures d'accueil des jeunes enfants, pour faciliter l'accès des parents à des services de garde abordables et de qualité.
- La **Norvège** a débloqué des fonds pour accroître les inscriptions dans les services d'EAJE, le droit des enfants à bénéficier des services d'EAJE constituant un objectif de qualité important dans ce pays. Ces fonds étaient des subventions spécialement réservées à la création de nouvelles places en maternelle (fournisseurs publics comme privés). En raison des contraintes du calendrier politique, une subvention consacrée à la création de places temporaires en maternelle a été instituée. Le système financier a répondu aux demandes exprimées par les communes d'obtenir des subventions supplémentaires leur permettant de couvrir les coûts engendrés par le développement des écoles maternelles. Les subventions publiques allouées au secteur sont passées de 0.5 à 0.8 % du PIB entre 2003 et 2008 (4.5 milliards NOK en 2000, 24.3 milliards en 2009). Par ailleurs, depuis 2009, l'accès aux services d'EAJE est un droit légal pour tous les enfants âgés de plus d'un an.
- Le **Manitoba** (**Canada**) a investi dans l'amélioration de la qualité et dans la mise en œuvre de son objectif de création d'un environnement propice à l'apprentissage des jeunes enfants, en encourageant l'aménagement d'espaces dédiés à l'apprentissage et à la garde des jeunes enfants. Dans le cadre de l'initiative *Choix familiaux* (le plan du Manitoba pour l'apprentissage et la garde des jeunes enfants), la province a investi dans un « fonds de construction » destiné à améliorer la qualité des services d'apprentissage et de garde des jeunes enfants. Depuis 2008, des financements ont été approuvés pour 114 projets, dont 54 projets de construction de garderie auxquels le feu de vert a été donné ou déjà achevés. Beaucoup de ces nouvelles structures sont situées dans des écoles ou sur des terrains appartenant à des écoles ; par ailleurs, un partenariat a été établi avec le ministère de l'Éducation pour soutenir la création de centres d'apprentissage et de garde des jeunes enfants sans but lucratif, en lien avec les écoles publiques. Le plan *Choix familiaux* comprend d'autres initiatives axées sur l'amélioration de la qualité, notamment des mesures visant à renforcer le personnel au moyen de stratégies de formation, de recrutement et de rétention.
- La **Suède** a mis en œuvre des subventions publiques ciblées en vue d'atteindre les objectifs qu'elle s'est fixés en matière d'augmentation de la fréquentation et de l'offre de services d'EAJE.
- En **Pologne**, les autorités ont réservé des fonds pour améliorer l'offre et l'accessibilité des services d'EAJE et accroître les taux de fréquentation

globaux. La Pologne a reçu des aides financières considérables de l'Union européenne, qu'elle a mises à profit pour établir de nouvelles maternelles et de nouvelles formes d'accueil préscolaire et pour développer et soutenir les établissements préscolaires existants. Ce sont plus de 305 millions EUR qui ont été alloués à l'EAJE sur la période 2007-2013, l'accent étant mis plus spécifiquement sur le développement des établissements préscolaires dans les régions rurales, qui accusent les taux de fréquentation les plus faibles.

Établir un groupe d'experts pour guider la mise en œuvre

- Lorsque les autorités de l'**Île-du-Prince-Édouard** (**Canada**) ont pris la décision d'intégrer les maternelles au système d'enseignement primaire dans un souci d'amélioration de la qualité, elles ont établi une Équipe de transition du programme de maternelle (*Kindergarten Transition Team*, KTT) pour guider la mise en œuvre du processus. Cette équipe était composée de membres du ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance, de représentants du personnel en charge du développement de la petite enfance et de sept autres partenaires. Neuf groupes de travail ont été mis en place pour s'occuper de questions clés liées à la transition de la maternelle vers l'école primaire. Chaque groupe de travail a élaboré un Plan de travail en coopération avec la KTT, et chacun avait neuf mois pour mettre ce plan en œuvre. En septembre 2010, 1 410 jeunes enfants de l'Île-du-Prince-Édouard son entrés dans les nouvelles maternelles intégrées aux écoles publiques, et la transition s'est déroulée sans heurt. Le coût du plan a été estimé à 10 millions CAD. Par ailleurs, l'Île a créé un Comité de pilotage pour la petite enfance chargé d'assurer le suivi de la mise en œuvre de l'*Initiative préscolaire d'excellence*. Ce comité est composé de représentants du gouvernement et des communautés.

Modifier l'âge de début de la scolarité obligatoire pour atteindre les objectifs de fréquentation

- En 2010, le gouvernement de la **République slovaque** a décidé de rendre la dernière année d'enseignement préscolaire en maternelle obligatoire pour 2014. Cette décision devrait entraîner une forte augmentation de la fréquentation des structures d'EAJE.
- En 2002, le gouvernement **mexicain** a rendu l'enseignement préscolaire obligatoire. Cette obligation a été mise en œuvre par paliers successifs : la troisième année de l'enseignement préscolaire est devenue obligatoire en 2004-2005, la deuxième année en 2005-2006, et la première année (pour les enfants âgés de trois et quatre ans) en 2008-2009. L'effet positif le plus important de cette mesure a été l'augmentation des taux de fréquentation parmi les enfants âgés de quatre à cinq ans.
- En juillet 2008, l'**Île-du-Prince-Édouard** (**Canada**) a abaissé l'âge d'entrée à l'école à cinq ans (âge de l'enfant au 31 décembre de l'année scolaire), s'alignant ainsi sur la pratique en vigueur dans la majorité des provinces canadiennes). Cela a eu pour effet d'augmenter les taux d'inscription en maternelle et de rendre les services d'EAJE plus accessibles.

- Pour accroître la fréquentation des services d'EAJE, la **Pologne** a abaissé l'âge de début de la scolarité obligatoire de sept à six ans et rendu l'enseignement préscolaire obligatoire pour les enfants âgés de cinq ans. Sous l'effet de ce changement, le taux de fréquentation des services d'EAJE parmi les enfants âgés de trois à cinq ans a grimpé de 45 % en 2006-2007 à 65 % en 2010-2011.
- Dans le cadre de son Programme national d'éducation pour 2008-2010, l'**Espagne** a abaissé l'âge à partir duquel la scolarité est gratuite à trois ans. Cela signifie que tous les enfants ont accès à un enseignement préscolaire gratuit entre les âges de trois et six ans, puis à la scolarité obligatoire gratuite à partir de six ans. Cette initiative a entraîné une forte hausse de la fréquentation des services d'EAJE.

Analyser ou mesurer les résultats de la mise en œuvre

- La Fondation pour la recherche sur le développement en **Chine** (CDRF) a analysé les résultats obtenus par les projets pour la petite enfance mis en œuvre dans le district de Xundian un an après le démarrage du programme. Cette évaluation devait déterminer si le programme avait atteint ses objectifs en termes d'amélioration de l'état de santé des jeunes enfants et d'élargissement de la couverture des services. Il est apparu que l'état nutritionnel comme le taux de couverture s'étaient améliorés : le taux d'anémiés parmi les enfants âgés de 6 à 24 mois est tombé de 71.7 à 52.2 %, le taux de retards de croissance modérés ou graves a diminué de 25 %, et le niveau de couverture des services d'EAJE atteignait 89 % un an après la mise en route du programme.
- L'**Espagne** a l'intention d'évaluer la mise en œuvre du programme *Educa3*, pour déterminer s'il a atteint ses objectifs et savoir quel a été son impact sur la qualité des services d'EAJE destinés aux enfants âgés de zéro à trois ans.

ÉLABORER ET APPLIQUER LES RÈGLES ET NORMES EN MATIÈRE DE QUALITÉ

Enjeu 1 : Obtenir les moyens financiers nécessaires à l'amélioration de la qualité des services d'EAJE

Les gouvernements sont soumis à des pressions financières croissantes, particulièrement en période de crise économique, ce qui entraîne un recul des dépenses consacrées aux services d'EAJE dans de nombreux pays de l'OCDE. Lorsque l'on souhaite relever le niveau de qualité des services d'EAJE, la question se pose souvent de savoir si l'amélioration de l'accessibilité ne devrait pas primer sur l'amélioration de la qualité. De plus en plus d'études scientifiques indiquent que « la quantité sans la qualité » pourrait être préjudiciable au développement de l'enfant, mais pourrait stimuler le taux d'activité des femmes. Cependant, les données probantes restent limitées.

En outre, force est de reconnaître que les financements alloués à l'EAJE sont avant toute chose limités. Dans certains pays – si ce n'est tous – où le secteur de l'EAJE relève du ministère de l'Éducation, du ministère de la Protection sociale ou du ministère de l'Enfance, ce secteur n'a souvent pas le même degré de priorité que l'enseignement obligatoire ou supérieur et reçoit donc moins de financements publics par enfant ; de surcroît, les ressources et le personnel affectés aux activités du département ministériel concerné sont limités par rapport aux moyens mis à disposition pour les travaux sur la scolarité obligatoire. Cela pourrait être dû au fait que les responsables ne sont pas assez conscients de l'importance et de l'utilité d'une offre de services d'EAJE de qualité pour le développement des enfants et leurs résultats scolaires ultérieurs, même si des études de plus en plus nombreuses en apportent la démonstration.

Réviser les normes de qualité pour accompagner l'élargissement de l'accès, la hausse de la fréquentation et l'amélioration de la qualité

- En **Flandre** (**Belgique**), les communes de plus de 1500 habitants au km² peuvent désormais construire de nouvelles maternelles et écoles primaires plus rapidement : la distance obligatoire de 2 km entre deux écoles a été ramenée à 250 mètres, ce qui a conduit à une augmentation de l'offre de services d'EAJE de qualité. En outre, le gouvernement flamand a décidé de porter le taux d'encadrement dans les centres d'accueil de jour subventionnés de 1 adulte pour 7 enfants à 1 pour 6.8 en 2003, puis à 1 pour 6.5 en 2005.
- Pour améliorer la qualité de la prise en charge des enfants, la **Corée** a renforcé la réglementation applicable aux crèches en modifiant la Loi de 2005 sur l'accueil des jeunes enfants. Une crèche ne peut pas accueillir plus de 300 enfants ni être située à moins de 50 mètres d'un endroit dangereux. En outre, l'espace minimum réglementaire pour les enfants est passé de 3.64 à 4.29 m^2, et dans les salles de classe, l'espace par enfant a

été porté à 2.64 m^2. Les taux d'encadrement ont également été relevés, passant à : 1 adulte pour 3 enfants pour les enfants de moins d'un an (contre 1 pour 5 précédemment) ; 1 pour 5 pour les enfants d'un an ; 1 pour 7 pour les enfants de deux ans ; 1 pour 20 à 1 pour 15 pour les enfants de trois ans ; et 1 pour 20 pour les enfants de quatre et cinq ans. Pour améliorer l'accès à des services éducatifs de qualité, la Corée a entrepris d'étendre le réseau d'écoles maternelles publiques dans les zones urbaines, et compte réunir 322 petites maternelles rattachées à des écoles élémentaires en zone rurale pour ramener leur nombre à 112 d'ici 2012.

- Au **Manitoba** (**Canada**), les normes minimales applicables à l'EAJE sont définies par la Loi sur la garde d'enfants et le Règlement 62/86. Dans le cadre du programme *Choix familiaux* (Programme quinquennal du Manitoba pour l'apprentissage et la garde des jeunes enfants), le gouvernement a décidé de réviser et moderniser la Loi sur la garde d'enfants. Les nouvelles réglementations entrées en vigueur en septembre 2009 imposent à toutes les garderies agréées de mettre en œuvre une politique d'inclusion à l'attention des enfants ayant des besoins supplémentaires. Elles ont été suivies, en mai 2010, de l'entrée en vigueur de la Charte sur la sécurité des enfants en garderie (modification de la Loi sur la garde d'enfants), qui impose à toutes les garderies agréées du Manitoba de se doter de plans de sécurité et de codes de conduite approuvés, comprenant notamment des règles pour surveiller l'accès des visiteurs à l'établissement. La province prévoit de procéder à d'autres révisions des normes à l'avenir.
- Sur l'**Île-du-Prince-Édouard** (**Canada**), la Loi sur les établissements de services de garde d'enfants (Child Care Facilities Act), R.S.P.E.I. 1988 cap. C-5, est en passe d'être remplacée par la Loi sur les services d'apprentissage et de garde d'enfants (Early Learning and Child Care Act). Les réglementations correspondant à la nouvelle législation sont en cours d'élaboration. Les professionnels du secteur de l'EAJE ont été consultés au sujet des changements apportés par la nouvelle loi, et d'autres consultations seront menées à l'automne 2011 dans le cadre de la mise en œuvre des nouvelles réglementations. Sur la base de ces consultations, les autorités s'attacheront à élaborer et proposer des versions révisées des réglementations existantes, ce qui devrait contribuer à les rendre plus actuelles et encourager la qualité dans l'EAJE.
- Une évaluation des services d'EAJE actuellement en place en **Espagne** a montré que la qualité des services proposés aux tout-petits était très variable à l'intérieur du pays, les normes minimales applicables aux enfants âgés de zéro à trois ans étant fixées au niveau régional. Compte tenu de ces disparités, le pays envisage d'élaborer des normes minimales nationales pour l'accueil des enfants âgés entre zéro et trois ans, en révisant les normes régionales et en fixant des normes minimales nationales.

Harmoniser l'amélioration qualitative des services d'EAJE avec l'enseignement obligatoire

- En 2009, les **États-Unis** ont alloué 4.35 milliards USD au fonds *Race to the Top* (RTT), programme de subventions accordées sur appel d'offres visant

à récompenser les états qui créent des conditions favorables à l'innovation et à la réforme du secteur éducatif, notamment entre le niveau préscolaire et les niveaux primaire et secondaire. Sur les 700 millions USD accordés en 2011, 200 millions seront utilisés pour améliorer l'enseignement aux niveaux primaire et secondaire (K-12) et 500 millions seront versés aux états qui projettent d'améliorer la qualité de leurs programmes d'apprentissage et de développement du jeune enfant, cela dans le cadre d'un nouveau concours intitulé *Race to the Top-Early Learning Challenge* (RTT-ELC). Géré conjointement par le ministère de l'Enseignement et celui de la Santé et des Services aux personnes, ce concours invite les états à adopter une stratégie globale de mise en place d'un système d'apprentissage préscolaire unifié et de grande qualité, qui contribuera par la suite à ce que davantage d'enfants (en particulier des enfants ayant des besoins importants) soient préparés à entrer à l'école et capables de réussir. Les obligations, priorités et critères de sélection du concours sont en cours d'élaboration, mais, conformément aux statuts, les états candidats devront :

- accroître le nombre et le pourcentage d'enfants défavorisés et issus de familles à faible revenu dans chaque groupe d'âge (nourrissons, tout-petits et jeunes enfants d'âge préscolaire) inscrits dans des programmes d'apprentissage préscolaire de qualité ;
- élaborer et mettre en œuvre un système unifié de programmes et de services d'apprentissage préscolaire de qualité ; et
- veiller à ce que les évaluations éventuellement pratiquées soient conformes aux recommandations des rapports du National Research Council sur la petite enfance.

Relier les normes de qualité aux financements publics

- Depuis que les inscriptions dans les services d'EAJE ont augmenté en **Flandre** (**Belgique**), les fournisseurs ont besoin de moyens financiers pour respecter les normes en matière d'encadrement. Dans certaines communes où la population et le nombre d'enfants en maternelle ont nettement augmenté, les écoles se voient attribuer des « périodes d'enseignement » supplémentaires. Elles reçoivent des fonds en fonction des périodes d'enseignement attribuées, selon les barèmes de financement statutaires. Lorsque les inscriptions augmentent, l'école obtient plus de périodes d'enseignement et donc, plus de financements publics pour respecter les normes de qualité fixées pour le taux d'encadrement. On a procédé à un nouveau calcul des périodes d'enseignement et des fonds alloués dès lors qu'il y avait au moins douze inscriptions d'élèves de plus à la rentrée 2010 qu'à la rentrée précédente. Une baisse de douze enfants et plus est également déduite des périodes d'enseignement, à raison d'une période par enfant, conformément aux barèmes de financement statutaires. Cette règle n'est valable que pour le secteur éducatif, pas pour les services de garde.

Utiliser les exemples d'autres pays pour étayer la réglementation et les normes

- L'**Australie** a utilisé les recherches internationales consacrées aux effets positifs de l'EAJE sur le développement de l'enfant afin de convaincre les acteurs concernés d'adopter des règles et des normes adaptées.

Inscrire les normes parmi les grandes priorités de l'action publique

- En **Flandre** (**Belgique**), l'organisme *Kind and Gezin* a décidé d'accorder une priorité élevée à la mise en place de services de qualité pour tous les jeunes enfants, ce qui a favorisé la coopération entre responsables politiques en faveur de l'amélioration de la qualité dans les services d'EAJE. Ce volontarisme politique s'est traduit par une hausse des fonds disponibles.
- Le gouvernement **tchèque** a fait de la révision des normes applicables à l'EAJE une priorité et s'apprête à réviser les dispositions législatives encadrant la qualité des services d'EAJE. Maintenant que le secteur de l'EAJE figure parmi les priorités du gouvernement, il bénéficie d'une attention accrue de la part des politiques.

Enjeu 2 : Renforcer la transparence au niveau des différents fournisseurs

Dans de nombreux pays de l'OCDE, les divers types de services d'EAJE suivent souvent des règles différentes, donnant l'impression d'un manque d'unité dans le secteur. Ainsi, il est rare que les normes régissant les taux d'encadrement et les tailles de groupe dans les maternelles et autres établissements préscolaires, les crèches et les services d'accueil familial de jour soient coordonnées entre elles. Cela tient en partie à ce que les responsabilités en matière d'EAJE sont éparpillées entre différents ministères et différents niveaux d'administration.

La qualité des différents services – régis par des normes différentes – est souvent peu transparente pour les parents et mal comprise. Lorsque plusieurs règles sont en vigueur, par exemple pour l'accueil des jeunes enfants et pour l'éducation préscolaire, il peut être très difficile de les uniformiser. Parvenir à un consensus peut constituer une véritable gageure en raison des multiples points de vue sur les règles qui doivent s'appliquer : chaque service a sa propre opinion dans ce domaine. Les problèmes de gouvernance, par exemple la division des responsabilités des services d'EAJE entre différents niveaux d'administration, ou la séparation des services d'accueil et d'éducation, peuvent encore compliquer les choses.

Par ailleurs, le manque de places peut inciter à l'ouverture de services d'EAJE non agréés dans certains pays. Comme ils ne se conforment pas aux règles, la qualité n'est déterminée que par le prix : les familles riches ont accès à des services de qualité, tandis que les pauvres se contentent de services médiocres. Cette situation pose un problème de politique publique, qui est de savoir comment garantir des normes minimales, ainsi qu'un problème d'accessibilité financière et donc d'égalité des chances.

Établir des mesures cohérentes, grâce à une gouvernance coordonnée ou unifiée

- En **Australie**, l'Accord de partenariat national sur le Programme national de qualité des services d'éducation et d'accueil des jeunes enfants (*National Partnership Agreement on the National Quality Agenda for Early Childhood Education and Care*) vise à mettre en place un système de gouvernance commun par la création de l'Autorité nationale en charge de la qualité de l'éducation et de l'accueil des enfants (Australian Children's Education and Care Quality Authority).
- En **Irlande**, le Cabinet du ministre de l'Enfance et de la Jeunesse (Office of the Minister for Children and Youth Affairs, OMCYA) a été établi en 2005 pour renforcer la cohérence des actions consacrées aux enfants et pour essayer d'améliorer la vie des enfants (dans le cadre de la Stratégie nationale pour l'enfance, *National Children's Strategy*). L'OMCYA, qui relève du ministère de la Santé et de l'Enfance, comprend différentes unités chargées des politiques de l'enfance, notamment l'Unité en charge de la politique de protection et de bien-être des enfants, la Direction des services d'accueil et l'Unité en charge de la stratégie nationale en faveur des enfants et des jeunes. Cette approche collaborative permet aux fonctionnaires de travailler côte-à-côte et donne lieu à une approche gouvernementale unifiée de l'élaboration des politiques et de la fourniture des services d'EAJE.
- Depuis 2009, les trois instances responsables de l'EAJE au **Mexique** travaillent ensemble au sein d'un système national des garderies (*Sistema Nacional de Guarderías, SNGEI*), sous l'égide du ministère de la Santé. Le *SNGEI* a été créé par décret présidentiel afin de favoriser la coordination entre les différents secteurs et d'améliorer ainsi la qualité des services d'EAJE. Même s'il n'y a pas de changement au niveau de la structure de gouvernance ou du regroupement des services, cette solution permet de coordonner les services plus efficacement au sein d'un système morcelé.
- En **Flandre** (**Belgique**), les structures d'accueil subventionnées et privées vont être fusionnées en un système unique de centres agréés, au lieu d'être séparées en deux systèmes distincts comme c'était le cas auparavant.
- L'**Espagne** a établi un réseau regroupant différentes autorités éducatives, parmi lesquelles le ministère de l'Éducation et plusieurs conseils régionaux de l'éducation, afin qu'elles puissent s'échanger des informations sur les réglementations en vigueur dans leurs régions respectives. L'objectif à long terme de cette initiative est d'améliorer la qualité et d'encourager la diffusion des pratiques exemplaires entre régions, en sensibilisant les participants aux différences de qualité des services qui existent d'une région à une autre.
- En 1992, la **Turquie** a établi la Direction générale du développement préscolaire afin de favoriser le développement harmonieux des enfants dans le système préscolaire. Les réglementations, les programmes, les normes d'espace et les matériels et supports pédagogiques ont été actualisés pour assurer une éducation de qualité aux jeunes enfants et relèvent désormais de la compétence d'un seul et même organisme gouvernemental, ce qui contribue à rendre la qualité plus homogène.

Uniformiser les différentes normes en matière d'accueil et d'éducation

- Les **Pays-Bas** ont adopté en 2010 une loi sur les normes de qualité dans les *peuterspeelzalen* (structures accueillant les tout-petits, essentiellement des enfants âgés de deux et trois ans). Auparavant, il n'existait pas de cadre national dans ce domaine et les normes de qualité pour ces services d'EAJE différaient selon les communes. Lorsque la nouvelle loi est entrée en vigueur, les normes de qualité globales pour les services de garde d'enfants (énoncées dans la Loi sur les services de garde d'enfants) ont été également appliquées aux *peuterspeelzalen*, et un cadre national de la qualité a été créé. Les responsables des *peuterspeelzalen* ont désormais l'obligation légale d'offrir des services de qualité, conformes aux normes en vigueur.

Établir un cadre rendant la « qualité » transparente pour les usagers

- En **Australie**, le Conseil des gouvernements australiens composé du gouvernement fédéral australien et des gouvernements de l'ensemble des états et territoires a signé en décembre 2009 un accord appelé à faire date dans le but d'améliorer la qualité de l'éducation et des services d'accueil, reconnaissant qu'un départ le meilleur possible dans l'existence augmente les chances de l'enfant de réussir sa scolarité et sa vie futures et produit des retombées sociales positives à long terme. L'Accord de partenariat national sur le Programme national de qualité des services d'éducation et d'accueil des jeunes enfants (*National Partnership Agreement on the National Quality Agenda for Early Childhood Education and Care*) définira de nouvelles normes nationales de qualité pour les services d'EAJE et d'accueil des enfants d'âge scolaire, qui se traduiront notamment par un relèvement des taux d'encadrement et l'amélioration du niveau de formation des éducateurs et enseignants au niveau préscolaire. La mise en application de ces nouvelles normes débutera le 1er janvier 2012 et s'échelonnera tout au long de la prochaine décennie.
- Le nouveau cadre réglementaire mis en œuvre en **Nouvelle-Zélande** en 2008 offre un énoncé plus clair et plus transparent des obligations réglementaires. Il se compose de dispositions législatives, de règles et de critères utilisés pour évaluer la conformité aux normes édictées dans le cadre de la règlementation.
- La **Turquie** a mis au point un cadre de qualité, « Gestion de la qualité totale », qui précise les normes de qualité minimales que doivent respecter l'ensemble des établissements préscolaires turcs. Ce cadre sert de base à un suivi régulier des établissements préscolaires et à l'évaluation de leur qualité.

Enjeu 3 : Adaptation aux besoins locaux

Les situations régionales et locales en matière d'EAJE peuvent être très différentes au sein d'un même pays, et les besoins locaux peuvent être mal connus à l'échelle nationale. La stratégie la plus efficace consiste donc à adopter des normes qui répondent à ces besoins.

Toutefois, le risque, lorsque l'on s'efforce d'édicter des règles et des normes adaptées à différents contextes régionaux et locaux, est d'obtenir un niveau de qualité inégal dans le pays, ce qui pose problème du point de vue des enfants : un enfant né dans une région donnée aura plus de chances d'être inscrit dans des services de qualité qu'un autre, né dans une région qui a adopté des normes moins strictes. Les normes minimales doivent être définies à l'échelon national et être respectées, tout en étant adaptées aux besoins locaux.

Déléguer les responsabilités aux autorités locales

- En **Belgique**, la responsabilité des services de garde a été confiée aux différentes communautés (flamande, française et germanophone), ce qui a donné lieu à des règles différentes, qui répondent aux besoins et aux philosophies de ces communautés dans le domaine de l'accueil des enfants.
- En **Finlande**, la prise de décision a été progressivement déléguée au niveau local depuis le vote de la Loi sur l'administration locale de 1995. L'autonomie des communes s'est accrue et les autorités locales ont désormais plus de latitude pour mettre en œuvre les services d'EAJE. Bien que le système finlandais soit décentralisé, la législation nationale continue d'énoncer des obligations claires pour les communes, par exemple sur l'accès, les objectifs pédagogiques, les qualifications du personnel, les taux d'encadrement et les tarifs.
- En 2000, la **République slovaque** a procédé à une vaste décentralisation de la gestion des services à la petite enfance. Les responsabilités afférentes aux écoles maternelles ont été transférées aux villes et aux communes. À la faveur de ce changement, les communes sont devenues les autorités compétentes pour créer de nouvelles maternelles et aussi, dans une large mesure, les employeurs du personnel pédagogique et administratif de l'EAJE. De la sorte, les services d'EAJE ont pu être adaptés plus facilement aux besoins locaux.
- En 2008, la **Corée** a transféré l'intégralité du budget de l'éducation aux autorités locales, et notamment aux autorités en charge de la petite enfance. En conséquence, les Conseils de l'éducation locaux se sont vus investis d'une autonomie et de responsabilités accrues leur permettant d'élaborer des réglementations spécifiques à l'intérieur du cadre général fixé par le gouvernement central, ce qui s'est traduit par une meilleure prise en compte des besoins locaux.

Enjeu 4 : Mise en œuvre

Il peut être difficile d'appliquer les normes et les règles énoncées ainsi que d'en assurer le suivi en raison de l'insuffisance des ressources financières et humaines ou du manque de temps. Le soutien ou l'adhésion des parties prenantes peuvent également être insuffisants, ainsi que leur connaissance des normes et règles en vigueur. En outre, le manque d'expertise et de savoir-faire sur la mise en œuvre et le suivi des règles peut être une difficulté supplémentaire.

Associer les parties prenantes au processus d'élaboration afin de rallier leur adhésion

- En **Australie**, un Groupe national de référence pour les parties prenantes a été créé pour servir de forum de consultation pendant la transition et la mise en œuvre du Programme national de qualité (*National Quality Agenda*). Les membres de ce groupe représentent les services d'EAJE et d'accueil des enfants d'âge scolaire : ils sont issus d'organismes de tutelle, de syndicats, d'universités, d'organismes de formation et de groupes d'intérêts particuliers. Le Conseil des gouvernements australiens a cherché à connaître l'opinion du public sur une série d'actions visant à améliorer la qualité de l'EAJE. Le grand public a été invité à se prononcer sur plusieurs mesures d'amélioration de la qualité, notamment sur des changements des normes réglementaires.
- Aux **Pays-Bas**, lorsque des normes sur les services de garde des enfants sont sur le point d'être adoptées, les organismes concernés, tels que l'association de parents BOinK, et les représentants du secteur ont la possibilité de donner leur avis. Ensemble, ils conseillent le ministre sur les normes de qualité. Grâce à l'implication de ces organismes dans le processus, il n'y a guère de résistance lorsque les nouvelles règles sont mises en œuvre.
- L'**Île-du-Prince-Édouard** et le **Manitoba** (**Canada**) ont eu recours à un processus consultatif pour modifier leur réglementation, de façon à ce qu'elle réponde aux besoins des parties prenantes et des intervenants du secteur de l'EAJE et rende compte des meilleures pratiques existantes pour les éducateurs et administrateurs des programmes d'EAJE. Sur l'Île-du-Prince-Édouard, le Conseil des établissements de services de garde, organisme réglementaire composé de membres de la collectivité dans son ensemble, de l'enseignement public, du gouvernement et du secteur de la petite enfance, est chargé de vérifier la bonne application de la Loi sur les établissements de services de garde d'enfants. Quant au Manitoba, il a établi un Comité de révision des règlements sur les garderies d'enfants, composé de représentants du gouvernement et des groupes de parties prenantes parmi lesquels la Manitoba Child Care Association, association de sensibilisation travaillant au service du personnel de la petite enfance. Grâce à son approche collaborative et consultative, ce comité est parvenu à faire émerger un consensus sur les changements réglementaires requis pour améliorer les services d'EAJE agréés au Manitoba.

Allouer des fonds à la mise en œuvre

- La Participation Company Flanders en **Flandre** (**Belgique**) a créé un fonds exclusivement consacré au secteur privé de la garde d'enfants, « Kidsinvest ». L'objectif de ce fonds est d'éviter aux prestataires qu'il soutient de connaître des difficultés financières qui risqueraient de compromettre la poursuite de leurs activités. Il cherche ainsi à éviter la diminution du nombre de structures d'accueil privées et, par voie de conséquence, du nombre de places totales disponibles. À partir de 2012, *Kind en Gezin* apportera son aide à un ou plusieurs organismes pour les

guider dans l'élaboration d'un projet de soutien à la qualité de l'apprentissage dans le secteur privé de la garde d'enfants.

- En 2005, la **Nouvelle-Zélande** a mis en œuvre un nouveau système de financement qui encourage les services d'EAJE à recruter davantage d'enseignants certifiés. Depuis décembre 2007, il est exigé des centres d'EAJE dirigés par des enseignants que la moitié au moins de leurs enseignants aient une qualification en EAJE de niveau « Diploma » ou un diplôme équivalent. Le nouveau système de financement aide les centres d'EAJE à se mettre en conformité avec cette obligation.
- Le nouveau modèle de financement des Centres de la petite enfance introduit en 2010 sur l'**Île-du-Prince-Édouard** (**Canada**) établit une grille de salaires garantie pour le personnel, réglemente les tarifs pour les parents et assure la viabilité des coûts opérationnels. La province a également débloqué des fonds pour la mise en place de formations de base dans les deux langues officielles, accessibles à l'ensemble des professionnels non certifiés des Centres de la petite enfance. Des financements ont aussi été accordés pour permettre la construction ou l'aménagement de Centres de la petite enfance dans les locaux existants des écoles primaires. La province a également alloué des subsides aux autres Centres de la petite enfance afin qu'ils procèdent aux travaux de rénovation ou achats de matériel nécessaires pour satisfaire les nouveaux critères qui leur sont applicables.
- Pour faciliter la mise en application des obligations prévues par la Charte sur la sécurité des enfants, le **Manitoba** (**Canada**) a alloué des financements supplémentaires aux garderies afin qu'elles puissent effectuer les modifications matérielles requises par les nouvelles règles relatives au contrôle d'accès des visiteurs.

Créer une agence chargée de la mise en œuvre

- En **Australie**, une autorité de supervision, l'Australian Children's Education and Care Quality Authority, a été créée pour orienter la mise en œuvre et la gestion du système réglementaire national.

Prévoir des incitations structurelles ou financières pour les fournisseurs afin qu'ils respectent les règles

- Le ministère du Travail et de la Solidarité sociale du **Portugal** a mis en place un Système d'amélioration de la qualité des services sociaux, qui couvre les services de garde d'enfants. L'un des objectifs de ce programme est d'établir un ensemble de normes minimales pour les nouveaux bâtiments et l'adaptation des bâtiments existants, de manière à garantir un bon niveau de sécurité et de qualité. Lorsqu'il satisfait tous les critères imposés, l'organisme peut demander sa certification et obtenir un « label de qualité ». Il existe trois niveaux de certification en fonction du degré d'application des critères liés à la qualité.
- En **Irlande**, une subvention proportionnelle au nombre d'enfants est versée à de multiples fournisseurs de l'EAJE qui respectent des critères de qualité spécifiques, notamment le niveau de qualification des responsables, et se conforment à la réglementation. Une subvention plus élevée est versée aux

services préscolaires dont les responsables ont une formation de niveau 5 de la CITE.

- En **Corée**, les écoles maternelles de qualité élevée sont repérées par le biais des évaluations officielles et récompensées par des aides financières (par exemple, une subvention aux salaires des enseignants, en particulier s'il s'agit d'une structure privée). Le Conseil coréen de l'homologation des crèches décerne une plaque d'agrément officielle aux crèches qui satisfont les critères de qualité.

Former le personnel et les évaluateurs

- Suite à la révision complète de la réglementation en 2007, la formation des inspecteurs délivrant les agréments et des gestionnaires des installations en **Colombie-Britannique** (**Canada**) a été menée dans le cadre d'ateliers en groupes restreints d'une journée, avec guide et vidéos. Toutes les structures d'accueil agréées ont pu bénéficier d'une séance d'information de deux heures.
- Afin de faciliter la mise en conformité avec les nouvelles obligations prévues par la Charte sur la sécurité des enfants, les autorités du **Manitoba** (**Canada**) ont offert aux structures d'accueil des formations et un soutien pour les aider à élaborer et faire approuver leurs plans de sécurité et leurs codes de conduite, et ont remboursé (à concurrence d'un plafond) les frais acquittés par le personnel des garderies et les nourrices pour assister aux formations sur les nouvelles obligations et normes.

Diffuser largement les règles et les normes nouvelles ou révisées

- En **Australie**, tous les documents essentiels, y compris les projets de documents sur l'évaluation et les notes ainsi que les projets de réglementation sont diffusés sur le site Web du ministère de l'Enseignement, de l'Emploi et des Relations professionnelles pour que les parties intéressées puissent se familiariser avec ces documents et les commenter. En outre, plusieurs autres initiatives sont en cours pour faire participer et informer le secteur à propos des nouvelles normes – organisation de conférences publiques, création de forums de consultation, mise à disposition de supports de communication ciblés, etc.
- La **Flandre** (**Belgique**) a conçu un manuel d'assurance qualité qui définit des normes minimales. Cet ouvrage présente des informations sur : 1) la politique d'assurance qualité, notamment la mission, la vision, les objectifs et les valeurs de la structure d'accueil ; 2) les éléments du système qualité que la structure d'accueil doit développer, appliquer et maintenir ; 3) l'organisation de la planification de la qualité ; 4) les responsables de la politique d'assurance qualité ; et 5) les dispositions prises pour permettre aux autorités de visiter la structure afin de vérifier et évaluer le respect de la réglementation. Le gouvernement flamand a imposé la présence d'un manuel d'assurance qualité dans tous les centres d'EAJE subventionnés.
- La **Corée** publie chaque année un Manuel de la garde d'enfants, distribué à l'ensemble des crèches et des nourrices pour les informer des éventuels changements de la réglementation. Par ailleurs, des informations sur les

nouvelles réglementations et politiques en matière de garde d'enfants sont diffusées sur les sites Web des 61 Centres d'information sur la garde d'enfants. S'agissant des maternelles, les Conseils de l'éducation des 16 provinces et villes métropolitaines et les 178 Conseils de l'éducation de district publient des informations sur les changements de la réglementation et des lignes directrices dans un document écrit ainsi que sur leur site Web.

- Toutes les structures d'accueil des jeunes enfants en **Colombie-Britannique** (**Canada**) se sont vues remettre un dossier d'information comprenant une liste de questions fréquentes, des astuces utiles et un exemplaire de la nouvelle réglementation.
- Les autorités provinciales du **Manitoba** (**Canada**) ont élaboré et tiennent à la disposition du personnel d'EAJE un large assortiment de publications et supports divers, dont le très complet « Manuel des règles de concession des licences aux centres d'apprentissage et de garde des jeunes enfants – pratiques exemplaires ». L'objectif est d'aider les structures d'accueil à appliquer les obligations légales et réglementaires et à améliorer leurs programmes au-delà des exigences imposées par la loi.
- La **Pologne** a organisé une campagne nationale pour informer le public des changements apportés au système d'EAJE et le sensibiliser à l'importance de l'enseignement préscolaire. Il s'agissait essentiellement de présenter les nouvelles formes de structures préscolaires récemment créées, de fournir des lignes directrices pratiques concernant la réglementation des bâtiments et de décrire l'impact de l'enseignement préscolaire. Différents moyens et supports ont été mobilisés pour cette campagne : publication de guides, messages à la télévision et à la radio, articles dans la presse, suppléments dans des magazines à grand tirage, sites Web, etc. Le thème de l'enseignement préscolaire a également été abordé dans plusieurs programmes et émissions télévisés de grande écoute.

Enjeu 5 : Gérer l'offre de services privés

Pour les décideurs, l'existence de services d'EAJE privés comporte des avantages mais soulève aussi des difficultés. En effet, la politique publique ne dispose que de leviers limités pour recueillir des données sur les fournisseurs privés non subventionnés et contrôler leur qualité. Lorsqu'une part substantielle des services d'EAJE est assurée par le secteur privé, il convient de prendre des précautions particulières pour pallier les éventuelles « défaillances du marché ». Les autorités peuvent intervenir par des dispositifs réglementaires, d'incitation ou de contrôle.

Unifier les normes applicables aux services d'EAJE publics et privés

- Pour assurer une qualité uniforme dans les structures d'accueil publiques et privées, les pays nordiques, notamment la **Finlande**, la **Norvège** et la **Suède**, imposent les mêmes normes de qualité aux fournisseurs privés et publics. Les obligations à remplir sont détaillées dans la législation et la documentation accompagnant les mécanismes de financement.
- En **Corée**, la plupart des écoles maternelles proposent des activités extrascolaires et des programmes visant à préparer les enfants à l'entrée à

l'école élémentaire. Cependant, aucune réglementation n'encadre les méthodes pédagogiques utilisées dans ces programmes et ne définit le niveau de qualification de leurs enseignants. Aussi leur qualité est-elle extrêmement variable. Pour corriger ce problème, le gouvernement a lancé un programme pilote de gestion de la qualité des programmes, « Recommandations pour les programmes d'activités extrascolaires des maternelles à temps plein » (2010-2012), qui vise à aligner plus étroitement les contenus pédagogiques des programmes extrascolaires sur ceux des écoles maternelles classiques. Dans le cadre de ce système, des évaluations sont menées sur les programmes d'activités extrascolaires destinés aux jeunes enfants afin d'en déterminer la pertinence, et les établissements sont informés des résultats. Le programme pilote se concentre sur quatre domaines : culture et arts ; science et créativité ; éducation physique quotidienne ; et développement du langage.

Guider l'offre privée par l'octroi de financements publics

- En 2009, la municipalité de Séoul en **Corée** a mis en place un système de garde d'enfants semi-public (les Centres d'accueil des jeunes enfants de Séoul) dans le but d'améliorer la qualité des services fournis par les structures d'accueil privées. En vertu de ce dispositif, des subventions municipales sont allouées aux centres privés pour les aider à couvrir leurs coûts de personnel et à appliquer les réglementations et politiques en vigueur dans les structures publiques. En 2011, Séoul comptait 2 592 Centres d'accueil des jeunes enfants, qui représentaient 45.6 % de l'ensemble des structures d'accueil existant dans la capitale.
- En **Australie**, les subventions publiques sont versées principalement sous la forme de remboursements de frais de garde pour les parents qui ont des enfants inscrits dans des services d'EAJE respectant les normes d'assurance qualité. Ces services peuvent être gérés par des organismes publics (les conseils locaux) ou par des fournisseurs privés (avec ou sans but lucratif).

Gérer l'offre privée en réglementant les conditions d'entrée sur le marché et en instituant des contrôles et des sanctions

- En **Australie**, les fournisseurs de services d'EAJE privés, avec et sans but lucratif, jouent un rôle prépondérant. L'un des plus importants d'entre eux, il y a peu encore, était ABC Developmental Learning Centres, un organisme fondé en 1998 qui gérait des centres d'accueil à la journée pour les enfants âgés de zéro à cinq ans. En 2008, ABC représentait 25 % du marché des services d'accueil à la journée. Toutefois, suite à des difficultés financières, l'organisme a été placé sous administration volontaire à la fin de 2008, menaçant un grand nombre d'enfants et de familles d'être privés d'accès aux services d'EAJE et le personnel des centres de perdre leur emploi et leur source de revenus. Les pouvoirs publics sont intervenus pour que les services continuent d'être assurés jusqu'à ce que l'organisme soit racheté et que les nouveaux exploitants prennent la relève. L'État a également accordé un prêt (remboursable intégralement sans aucun coût pour les contribuables) au consortium d'organismes sans but lucratif GoodStart, qui s'est porté acquéreur de la majorité des services concernés pour devenir le

fournisseur de services de garde d'enfants le plus important d'Australie. Pour éviter que le même problème ne se reproduise, les autorités nationales ont adopté de nouvelles réglementations pour encadrer les conditions d'entrée des fournisseurs privés. Désormais, les nouveaux exploitants doivent démontrer qu'ils ont des capacités suffisantes (y compris financières) pour gérer une structure de garde d'enfants ; la fermeture d'une structure d'accueil ne peut intervenir qu'après un préavis de 42 jours ; les contrôles sont devenus plus fréquents ; et un nouveau régime de sanctions civiles a été institué. En outre, les fournisseurs de services de garde à la journée de grande envergure, gérant au moins 25 centres, sont tenus de présenter un rapport de situation financière chaque année.

Mettre en place un système d'information pour aider les parents à faire leur choix en connaissance de cause

- Dans le cadre de son Plan en faveur de l'éducation préscolaire, la **Corée** est en train de mettre en place un « système d'information » qui permettra aux parents de choisir une structure de qualité pour leur enfant grâce à des informations fiables.
- Sur l'**Île-du-Prince-Édouard** (**Canada**), la Early Childhood Development Association a publié le *Parents' Guide to Quality Child Care on PEI*, un guide qui se propose d'aider les parents à trouver la solution de garde la mieux adaptée à leurs besoins et ceux de leur enfant.

Effectuer des analyses sur les fournisseurs privés

- En **Australie**, le Programme national de qualité (*National Quality Agenda*) a été conçu dans le but de couvrir l'ensemble des services de garde d'enfants – aussi bien les services publics que ceux proposés par des fournisseurs privés, avec ou sans but lucratif. Cependant, compte tenu de la diversité des services d'EAJE, le programme sera mis en œuvre par étapes, en commençant par les services les plus réglementés et qui concernent le plus grand nombre d'enfants. Les services non généralistes, par exemple les clubs de jeu pour enfants autochtones ou les services d'accueil en milieu rural, sont fournis par des organismes sans but lucratif, dans des communautés où ils ne pourraient de toute façon pas être assurés par le marché. En général, ces services sont couverts par les réglementations des états et territoires en matière de services à l'enfance, mais pour l'instant, ils ne sont pas concernés par les normes nationales de qualification du personnel et de taux d'encadrement proposées dans la phase initiale de mise en œuvre du Cadre national de qualité. Les gouvernements procéderont à des analyses pour déterminer comment les autres services d'EAJE, notamment les services non généralistes, pourront être incorporés au Cadre national de qualité sur un horizon de plusieurs années.

DOMAINE D'ACTION 4 – GÉRER LES RISQUES : APPRENDRE DE L'EXPÉRIENCE DES AUTRES PAYS

Cette section résume les leçons tirées de l'expérience des pays en ce qui concerne :

- l'établissement d'objectifs et de règles en matière de qualité

Son objectif est de dresser un aperçu rapide des défis et risques qui doivent être pris en compte lors de la mise en œuvre des politiques.

ÉTABLIR LES OBJECTIFS ET LES RÈGLES EN MATIÈRE DE QUALITÉ

Leçon 1 : Hiérarchiser les objectifs et faire en sorte qu'ils soient Spécifiques, Mesurables, Atteignables, Réalistes, Opportuns et Temporellement délimités (SMAROT)

L'une des leçons fondamentales tirées par la **Flandre** (**Belgique**) est que les objectifs fixés en matière d'EAJE doivent être bien compris et acceptés par l'ensemble des parties prenantes pour pouvoir être atteints. Les autorités flamandes se sont donné comme objectif prioritaire d'accroître la participation de l'ensemble des enfants aux services d'EAJE, notamment les enfants des groupes cibles. Dans cette optique, elles se sont attachées à rendre les services de garde moins onéreux pour les parents, en augmentant le nombre de places assorties d'un tarif subordonné au revenu. Pendant deux ou trois mois, les projets ne relevant pas de cet objectif prioritaire ont été mis en suspens.

Leçon 2 : Communiquer efficacement sur la nécessité d'adopter des normes de qualité élevées

La **République slovaque** a constaté qu'il était important d'expliquer pourquoi des normes élevées sont nécessaires dans l'enseignement préscolaire et de décrire leurs effets positifs sur le développement général de l'enfant. Il lui est apparu utile d'organiser des conférences, des séminaires et des débats d'opinion sur cette question. Cela a contribué à affermir le soutien aux changements de normes proposés et à assurer la participation des différents acteurs intéressés au processus d'élaboration des normes.

Par ailleurs, la **République slovaque** s'est largement appuyée sur les médias pour rendre compte de l'avancée des discussions entre le gouvernement et les fournisseurs de services d'EAJE vers l'obtention d'un accord sur la révision des normes de qualité. En outre, l'adhésion des médias au processus de révision influe favorablement sur les chances de parvenir à un accord.

L'une des leçons tirées de l'expérience de la **République tchèque** est qu'il est très important d'expliquer pourquoi les normes doivent être inscrites dans la réglementation ou révisées. Dans ce pays, les parties prenantes ont été amplement informées de la nécessité d'adopter des normes de qualité élevées, inscrites dans un cadre réglementaire. Ce cadre avait pour principale raison d'être d'aider les professionnels de la petite enfance à s'adapter aux valeurs, aux idées et aux attentes nouvelles de l'enseignement préscolaire au XXIe siècle. Le cadre réglementaire étant conçu pour améliorer le niveau de qualité des services préscolaires et les normes pour répondre aux exigences de la société moderne, les parties prenantes ont largement adhéré au projet.

L'**Île-du-Prince-Édouard** (**Canada**) a constaté qu'il était important d'informer le public des moyens envisagés pour atteindre les objectifs stratégiques convenus et des progrès accomplis vers la réalisation desdits objectifs. À cet égard, il est essentiel d'adresser le même message à l'ensemble des parties prenantes. Les autorités de l'Île ont préparé des rapports d'étape faisant le point sur l'avancement de leur plan d'action, ce qui a permis de désamorcer les tensions et de rassurer les personnes directement concernées ou affectées par ce plan.

Leçon 3 : Définir ou redéfinir avec soin le niveau administratif auquel les normes minimales devraient être fixées

C'est un sujet de débat fréquent que de savoir si les réglementations doivent être fixées à l'échelon national ou à un autre niveau administratif. De l'avis de la **Finlande**, avec un système administratif décentralisé, des normes minimales sont nécessaires pour garantir la qualité des services et la sécurité des enfants au niveau national. Ce pays a pu constater que lorsque les normes sont définies à l'échelon national, la législation est en mesure d'assurer un niveau de qualité minimum uniforme dans l'ensemble des structures d'EAJE du territoire.

Leçon 4 : Consulter un large éventail de parties prenantes lorsqu'il est envisagé de modifier les objectifs ou les normes des programmes pédagogiques

En **Australie**, un Groupe national de référence pour les parties prenantes a été créé pour servir de forum de consultation pendant la transition et la mise en œuvre du Programme national de qualité (*National Quality Agenda*). Les membres de ce groupe représentent les services d'EAJE et d'accueil des enfants d'âge scolaire : ils sont issus d'organismes de tutelle, de syndicats, d'universités, d'organismes de formation et de groupes d'intérêts particuliers. Il est apparu important et nécessaire aux autorités de mener des consultations approfondies auprès d'un large éventail de parties prenantes pour encourager leur participation à la mise en œuvre de la réforme des objectifs et normes de qualité. Ces consultations ont contribué à renforcer l'adhésion des parties prenantes à la mise en œuvre.

Le ministère de l'Éducation de la **Nouvelle-Zélande** a mené des consultations poussées auprès des représentants du secteur de l'EAJE au sujet de l'ensemble des propositions réglementaires relatives aux normes entre 2003 et l'application du nouveau cadre réglementaire à la fin de 2008. Ce faisant, le pays a su créer une forte adhésion aux changements réglementaires proposés et à l'adoption de mécanismes de mise en œuvre opérationnels.

En **République slovaque**, les autorités ont organisé des réunions avec les fournisseurs de services d'EAJE pour examiner les avantages et les inconvénients des normes en vigueur en matière d'éducation et d'accueil des enfants. Les données recueillies par l'Inspection scolaire nationale quant aux effets positifs de l'EAJE sur les enfants défavorisés ont fortement contribué à convaincre les fournisseurs d'accepter les changements réglementaires proposés. Les médias ont également pris part aux débats. Le pays a constaté que le fait d'associer différents groupes de parties prenantes au processus permettait de renforcer leur adhésion.

L'**Espagne** a pu constater que la mise en place de différents vecteurs de communication et d'échange d'informations avec les parties prenantes contribuait à faire mieux connaître le secteur espagnol de l'EAJE et à améliorer la compréhension des problèmes structurels, réglementaires et pédagogiques. Qui plus est, cette démarche facilite la prise de décision dans les processus d'élaboration des politiques, ce qui est bénéfique à la qualité du système éducatif dans son ensemble.

Au moment de la révision des programmes pédagogiques, la **Suède** a établi un groupe de référence. Il est apparu que ce groupe aux compétences à la fois larges et diversifiées était un atout majeur aux fins de l'élaboration de lignes directrices et d'objectifs adaptés, reflétant les besoins des différentes catégories de professionnels et d'enfants issus de milieux différents. La Suède a également souligné l'importance de la consultation des chercheurs, dont les apports ont solidement étayé le processus de révision.

Les **Pays-Bas** sont parvenus à la conclusion que lorsque différents groupes de parties prenantes sont associés à l'élaboration ou à la révision des objectifs ou des normes, la résistance aux changements réglementaires est très faible. Avant l'établissement des normes relatives à l'EAJE, les organismes de terrain, l'association de parents BOinK et les représentants du secteur de l'EAJE ont été invités à donner leur avis. Ces groupes de parties prenantes conseillent le ministre sur les normes et objectifs de qualité. Grâce à leur participation, l'introduction de normes de qualité dans le secteur néerlandais de l'EAJE a été massivement soutenue ; et en 2010, la Loi sur les possibilités de développement par une éducation de qualité (Ontwikkelingskansen door Kwaliteit en Educatie) est entrée en vigueur.

Le **Manitoba** (**Canada**) a eu recours à un processus consultatif pour modifier sa réglementation, afin de répondre aux besoins des parties prenantes et des acteurs du secteur de l'EAJE et de prendre en compte et faire connaître les pratiques exemplaires qui produisent des résultats positifs chez les enfants. Les autorités ont constaté que la consultation et la participation de la collectivité étaient importantes et utiles pour susciter le consensus et affermir l'engagement en faveur de la modification des normes.

Sur l'**Île-du-Prince-Édouard** (**Canada**), les personnes recrutées pour faire partie de l'Équipe de transition du programme de maternelle et de ses groupes de travail étaient soit des décideurs soit des intervenants ayant accès aux milieux de décision. Parce que les personnes concernées avaient le pouvoir nécessaire pour faire avancer les choses, les décisions ont pu être prises rapidement, ce qui est crucial lorsque le temps et les ressources financières sont limités. En outre, la participation d'experts, de spécialistes et d'autres intervenants clés du secteur de l'EAJE a facilité le bon déroulement des opérations.

Leçon 5 : Se laisser un délai suffisant pour appuyer et mettre en œuvre les changements

Le **Japon** a modifié les normes de taille de groupe dans les maternelles en ramenant le nombre maximum d'enfants dans chaque classe de 40 à 35. Des instructions ont été données pour que le nombre d'enfants par classe soit systématiquement abaissé à 35 dans un délai maximum de dix ans. Cela a laissé le temps aux fournisseurs de se préparer aux exigences découlant de ces nouvelles normes en termes de ressources humaines et financières.

Leçon 6 : Fournir des outils et des supports pour sensibiliser les acteurs concernés et faciliter la mise en œuvre

Le **Portugal** a constaté que la distribution de supports et de documents – brochures d'information par exemple – expliquant les normes et les objectifs du pays en matière d'EAJE contribuait à améliorer la qualité de l'enseignement préscolaire. Le personnel et les dirigeants des structures étaient ainsi mieux informés des normes à appliquer et plus motivés pour atteindre les objectifs de qualité.

La **Corée** s'est rendu compte que pour informer les praticiens et les parents des changements de réglementation, il est nécessaire d'utiliser différents médias et supports – documents écrits, sites Web, séminaires, publicités télévisées et affiches dans le métro – et de mobiliser les institutions concernées et les autorités locales. Publié et distribué chaque année à l'ensemble des crèches et des nourrices, le Manuel de la garde d'enfants est un outil très efficace qui offre des informations détaillées sur les nouvelles réglementations. Chaque école maternelle est rapidement informée des changements de la réglementation grâce aux courriers électroniques envoyés par les Conseils de l'éducation des villes métropolitaines et des provinces et les 180 Conseils de l'éducation de district.

La **Colombie-Britannique** (**Canada**) a constaté qu'il était important de dispenser des formations aux enseignants de l'EAJE, aux nourrices, aux inspecteurs qui délivrent les agréments ainsi qu'aux exploitants des structures d'EAJE sur les nouvelles réglementations. L'organisation d'ateliers en groupes restreints d'une journée, avec guides et vidéos, s'est révélée très utile à cet égard.

Il ressort de l'expérience de la **Slovénie**, qu'il est nécessaire d'améliorer les fonctions de gestion et de direction d'établissement pour obtenir un niveau de qualité élevé dans l'enseignement préscolaire et assurer le respect des normes et la réalisation des objectifs définis. Les directeurs d'établissements préscolaires ont la possibilité de suivre régulièrement des formations en gestion, qui leur permettent

d'améliorer leurs capacités de gestion et d'encadrement et leur connaissance des normes et objectifs de qualité. Ces formations ont conduit à une amélioration de la qualité dans plusieurs établissements préscolaires du pays.

Leçon 7 : Élaborer un plan d'action en plusieurs étapes en trouvant le juste équilibre entre accessibilité, coût, équité et qualité

La **Suède** est parvenue à la conclusion que le ciblage des politiques d'EAJE sur des groupes d'enfants et de familles particuliers pouvait faciliter la réalisation des objectifs de qualité. En Suède, principalement à cause de la hausse du coût des services d'EAJE pour les parents, bon nombre de parents sans emploi ou travaillant à temps partiel se sont vus contraints de retirer leurs enfants des structures d'EAJE, à rebours de l'objectif visant à garantir l'accès de tous les enfants à un enseignement préscolaire de qualité. Aussi, en 2001, le gouvernement a-t-il engagé la première étape d'une réforme de l'EAJE et des coûts des services. Tous les enfants de parents sans emploi se sont vus reconnaître un droit à l'enseignement préscolaire, c'est-à-dire le droit d'obtenir une place en EAJE ou de conserver leur place s'ils en avaient déjà une. Un an plus tard, cette disposition a été étendue aux enfants dont les parents s'occupent d'un autre enfant à la maison dans le cadre du régime d'assurance parentale. Encore un an plus tard, un tarif plafond a été fixé pour les services d'EAJE ; même si son application n'était pas obligatoire, il a été adopté par toutes les municipalités. Au travers de ce programme de réforme, l'EAJE est devenu une composante véritablement fondamentale de la politique sociale, qui profite à l'ensemble des enfants grâce à des tarifs modiques voire nuls. Par ailleurs, cette réforme a permis que davantage d'enfants, issus de milieux divers, aient accès et participent à des services d'EAJE de qualité.

En mai 2008, les autorités de l'**Île-du-Prince-Édouard** (**Canada**) ont établi la Commission des maternelles publiques, qu'elles ont chargée d'élaborer un plan d'action détaillé pour assurer l'intégration harmonieuse de la maternelle dans le système scolaire public. Ce plan a été envoyé à l'ensemble des membres de l'Équipe de transition du programme de maternelle et de ses groupes de travail, à qui incombait la responsabilité de guider le processus d'intégration des maternelles dans le système de l'enseignement primaire. Le plan décrivait clairement les missions et responsabilités de chacun des intervenants, afin que tous sachent ce qui était attendu d'eux. Par ailleurs, l'Île a créé un Comité de pilotage pour la petite enfance chargé d'assurer le suivi de la mise en œuvre de l'*Initiative préscolaire d'excellence*. Ce comité est composé de représentants du gouvernement et des communautés.

Leçon 8 : Prévoir des contrôles lorsqu'il est envisagé de réviser les règles ou d'en adopter de nouvelles

Le **Mexique** a constaté que la présence d'un dispositif de contrôle était de nature à améliorer la qualité des services d'EAJE. Un tel dispositif permet de vérifier si les fournisseurs et le personnel appliquent les normes. Au Mexique, lorsque les centres d'EAJE se trouvent dans l'incapacité d'appliquer les normes, le ministère de l'Éducation leur propose d'élaborer des stratégies ou des mesures supplémentaires

pour les aider à s'acquitter de leurs obligations. Ces mesures ont eu des retombées positives sur la qualité dans plusieurs centres d'EAJE.

Au vu de l'expérience de l'**Australie**, l'évaluation et le suivi de l'exécution des changements occupent une place importante dans la mise en œuvre des nouvelles normes et réglementations. Le pays estime qu'il est utile de tester les procédures d'évaluation. Dans le cadre de l'élaboration d'un nouveau système d'évaluation et de notation, le gouvernement a procédé à des évaluations pilotes d'environ 200 services d'EAJE, qui lui ont permis de cerner les problèmes et de comprendre les changements à effectuer pour contribuer à améliorer la qualité. Les autorités australiennes ont également compris qu'il était nécessaire de renforcer le contrôle des fournisseurs privés sans but lucratif après la faillite d'ABC Learning Centres, organisme qui représentait 25 % du marché des services d'accueil à la journée au moment de la cessation de ses activités en 2008. Le Budget 2010-2011 de l'Australie annonçait des dispositions pour évaluer la viabilité financière des grands fournisseurs de services d'EAJE gérant au moins 25 structures d'accueil et revérifier systématiquement chaque année la situation des fournisseurs. Par ailleurs, en cas de difficultés financières particulières d'un fournisseur, il pourra être demandé à un expert d'effectuer un audit indépendant. D'autres mesures ont été adoptées à la suite de la faillite d'ABC : désormais, la fermeture d'une structure d'accueil ne peut intervenir qu'après un préavis de 42 jours, et un nouveau régime de sanctions civiles a été institué.

Leçon 9 : Harmoniser les incitations pour assurer la bonne mise en œuvre des règles nouvelles ou révisées

La **Nouvelle-Zélande** a lancé un certain nombre d'initiatives en faveur des enseignants – octroi de bourses d'études et d'aides financières par exemple – afin de les encourager à obtenir une qualification reconnue. Par ailleurs, le système de financement des services d'éducation préscolaire fournit des incitations financières aux services d'EAJE pour les encourager à recruter davantage d'enseignants certifiés. Ces mesures ont aidé les fournisseurs à se conformer aux normes de taux d'encadrement et à garantir la présence dans leur établissement du nombre minimum requis d'encadrants qualifiés.

DOMAINE D'ACTION 5 – RÉFLÉCHIR SUR LA SITUATION PRÉSENTE

Cette fiche a été préparée à partir de l'observation des tendances internationales et a pour but de vous aider à cerner comment se positionne votre pays au regard des :

- objectifs de qualité et normes minimales

L'objectif est d'attirer l'attention sur les problèmes émergents et d'identifier les domaines dans lesquels des changements seraient souhaitables, et non de noter les pratiques existantes. Veuillez évaluer votre situation actuelle en choisissant pour chaque critère un chiffre de 1 à 5.

OBJECTIFS DE QUALITÉ ET NORMES MINIMALES

Objectifs de qualité	Pas du tout				Tout à fait
1. Les objectifs de qualité respondent aux critères « SMAROT » :					
a) Spécifiques	1	2	3	4	5
b) Mesurables	1	2	3	4	5
c) Atteignables	1	2	3	4	5
d) Réalistes	1	2	3	4	5
e) Opportuns	1	2	3	4	5
f) Temporellement délimités	1	2	3	4	5
2. Les objectifs de qualité coïncident avec les finalités de la politique d'EAJE.	1	2	3	4	5
3. Les ministères compétents et les principaux acteurs partagent les mêmes objectifs en matière de qualité.	1	2	3	4	5

4. Les objectifs de qualité sont associés à des financements publics continus et harmonisés avec la réglementation.	1	2	3	4	5
Normes minimales	Pas du tout				Tout à fait
5. Les normes minimales se composent d'indicateurs de qualité clés tels que la sécurité, l'espace, le taux d'encadrement et les qualifications du personnel, qui sont inscrits dans le cadre réglementaire.	1	2	3	4	5
6. Les normes minimales s'appliquent à tous les fournisseurs.	1	2	3	4	5
7. Des contrôles sont effectués sur les principaux indicateurs de qualité – non seulement les indicateurs structurels (par exemple, la sécurité et le taux d'encadrement) mais aussi les indicateurs de qualité des processus (par exemple, programmes pédagogiques, relations entre le personnel et les enfants, communication entre le personnel et les parents).	1	2	3	4	5
8. Des actions sont entreprises à la suite de ces contrôles, par exemple :					
a) les résultats sont mis à la disposition des parents	1	2	3	4	5
b) les résultats sont mis à la disposition du public	1	2	3	4	5
c) des mesures sont prises à l'encontre des services qui ne respectent pas les normes	1	2	3	4	5
d) un lien de subordination est établi avec le financement des services	1	2	3	4	5
e) d'autres services sont offerts aux centres pour les aider à élever les niveaux	1	2	3	4	5
f) autre option choisie par votre pays	1	2	3	4	5

NOTES

1 L'enquête PISA attribue des scores aux élèves sur une échelle de 0 à 700.

2 Sur la base des réponses communiquées par les pays et régions suivants : Allemagne, Angleterre (UKM), Australie, Autriche, Colombie-Britannique (CAN), Communauté flamande (BEL), Communauté française (BEL), Corée, Danemark, Écosse (UKM), Espagne, Estonie, États-Unis, Finlande, Hongrie, Île-du-Prince-Édouard (CAN), Irlande, Israël, Italie, Japon, Manitoba (CAN), Mexique, Norvège, Nouvelle-Zélande, Pays-Bas, Pologne, Portugal, République tchèque, République slovaque, Slovénie, Suède et Turquie.

3 Sur la base des réponses communiquées par les pays et régions suivants : Australie, Autriche, Colombie-Britannique (CAN), Communauté flamande (BEL), Communauté française (BEL), Corée, Danemark, Écosse (UKM), Espagne, Estonie, Finlande, Hongrie, Île-du-Prince-Édouard (CAN), Israël, Italie, Japon, Manitoba (CAN), Mexique, Norvège, Nouvelle-Zélande, Pays-Bas, Pologne, Portugal, République tchèque, République slovaque, Slovénie, Suède et Turquie.

4 Pour les pays dotés d'un système d'EAJE unifié, les données relatives aux jardins d'enfants et écoles maternelles portent sur les enfants de la tranche d'âge supérieure de l'EAJE, c'est-à-dire les enfants ayant entre trois ans et l'âge de début de la scolarité primaire (sauf indication contraire).

5 Pour les pays dotés d'un système d'EAJE unifié, les données relatives aux crèches portent sur les enfants de la tranche d'âge inférieure de l'EAJE, c'est-à-dire les enfants ayant entre zéro et trois ans (sauf indication contraire)

6 Dans chaque graphique, les moyennes OCDE sont calculées uniquement à partir des données indiquées pour les pays de l'OCDE, à l'exclusion des régions et territoires. La moyenne totale comprend les données des juridictions et des régions, en plus des données nationales.

INSTRUMENT 2

ÉLABORER ET METTRE EN ŒUVRE LES PROGRAMMES PÉDAGOGIQUES ET LES NORMES

Les programmes pédagogiques et les normes sont de nature à accentuer les retombées positives sur l'apprentissage et le développement des enfants. Plus spécifiquement, les programmes et les normes : i) contribuent à assurer une qualité uniforme dans les différents environnements d'accueil ; ii) aident le personnel à mieux comprendre comment améliorer l'apprentissage et le bien-être des enfants ; et iii) fournissent des informations aux parents sur les modalités d'apprentissage et de développement de leurs enfants. Les pays n'emploient pas tous les mêmes approches en matière d'élaboration des programmes. Il est nécessaire de dépasser les clivages habituels (par exemple, approche mettant l'accent sur le contenu scolaire ou approche globale, instruction dirigée par l'enseignant ou activités à l'initiative des enfants, etc.) et de consolider la « valeur ajoutée » des approches individuelles. Presque tous les pays de l'OCDE ont instauré un cadre – programme pédagogique ou normes d'apprentissage – pour les enfants ayant entre trois ans et l'âge de la scolarité obligatoire. De plus en plus de pays et régions s'attachent à promouvoir le développement continu de l'enfant, de la petite enfance jusqu'à des âges relativement avancés – huit, dix ou dix-huit ans.

DOMAINE D'ACTION 1 – UTILISER LA RECHERCHE POUR ÉTAYER LES POLITIQUES ET INFORMER LE PUBLIC

La présente section contient le résumé des recherches sur :

- l'importance des programmes pédagogiques

IMPORTANCE DES PROGRAMMES PÉDAGOGIQUES

Qu'est-ce qu'un programme pédagogique ?

Le programme pédagogique désigne les contenus et les méthodes qui étayent l'apprentissage et le développement des enfants. Il répond aux questions « qu'enseigner ? » et « comment l'enseigner ? » (NIEER, 2007). Le programme pédagogique est une notion complexe, en particulier dans le secteur de l'EAJE, où il englobe des composantes multiples telles que les objectifs, le contenu et les pratiques pédagogiques (Litjens et Taguma, 2010).

Quels sont les enjeux ?

On s'accorde de plus en plus à reconnaître l'importance d'un programme pédagogique explicite fixant clairement les missions, les objectifs et les méthodologies dans les structures qui accueillent les enfants entre la naissance et l'âge de la scolarité obligatoire (Bertrand, 2007). De nos jours, dans la plupart des pays de l'OCDE, les services d'EAJE suivent des programmes – en particulier dans les classes d'âge supérieures. Autrement dit, il est généralement admis que l'expérience des enfants doit être un tant soit peu structurée et orientée vers la réalisation d'objectifs pédagogiques définis. À l'heure actuelle, il n'y a que très peu d'orientations pédagogiques pour les jeunes enfants, alors que de nombreuses étapes importantes du développement neurologique interviennent avant l'âge de trois ou quatre ans (OCDE, 2006). Les programmes sont influencés par une multitude de facteurs – valeurs sociales, normes de contenu, résultats des recherches, attentes du public, culture et langage pour ne citer que ces exemples. Bien que ces facteurs varient selon les pays, les états, les régions ou même les services, dans le secteur de l'EAJE, des programmes pédagogiques de qualité élevée et correctement mis en œuvre procurent un soutien au développement et une stimulation intellectuelle qui influent de manière positive sur les résultats des enfants (Frede, 1998).

À mesure que les politiques et l'offre de services se décentralisent et se diversifient, les variations locales en termes de programmation et de qualité s'accentuent. Un cadre commun peut contribuer à assurer un niveau de qualité uniforme entre différents types de services et pour différents groupes d'enfants et, parallèlement, permettre l'adaptation des programmes aux besoins et contextes locaux. Des

objectifs conçus et énoncés clairement, que ce soit dans le domaine de la santé, de la nutrition ou de l'éducation, favoriseront l'élaboration de programmes propices au bien-être des jeunes enfants et répondant correctement à leurs besoins (OCDE, 2006).

Des projets pédagogiques bien définis sont également favorables aux intérêts des tout-petits. Les nourrissons et jeunes enfants accueillis dans des structures dotées d'un cadre pédagogique médiocre risquent d'être privés d'un environnement stimulant, très important durant les premières années de la vie. Au niveau des services d'EAJE, des orientations pour la pratique, se présentant sous la forme d'un cadre ou d'un programme pédagogique, sont utiles au personnel pour l'aider à clarifier ses objectifs pédagogiques, à maintenir le cap sur les progrès des enfants, à structurer la journée d'apprentissage et à se concentrer sur les aspects les plus importants du développement de l'enfant (Siraj-Blatchford, 2004).

La question de savoir quelle approche est la mieux adaptée, en matière de programmes pédagogiques, aux différentes tranches d'âge de l'EAJE reste sujette à de nombreux débats. Elle soulève en effet de nombreuses interrogations sur des aspects tels que l'adaptation à l'âge, la portée, la pertinence et les priorités des contenus ; le degré de détail et la longueur des descriptifs des programmes ; et l'arbitrage entre descriptifs axés sur les apports et descriptifs axés sur les résultats. Les domaines d'apprentissage qui reçoivent la plus grande attention dans les programmes pédagogiques officiels – en particulier dans les pays où les enfants sont évalués peu après leur entrée à l'école primaire – sont la lecture, l'écriture et le calcul. Les pays héritiers d'une tradition de pédagogie sociale ne négligent pas l'apprentissage des chiffres et des lettres mais s'emploient à ce que les enfants suivent un programme pédagogique ouvert et global jusqu'à leur entrée à l'école, voire jusqu'aux premières années de la scolarité primaire. D'un autre côté, les pays où l'éducation préscolaire est intégrée ou étroitement associée à l'école primaire ont tendance à mettre l'accent sur la préparation des enfants pour l'entrée à l'école et suivent une approche plus scolaire en matière de programmes et de méthodes d'enseignement.

Pourquoi les programmes pédagogiques sont-ils importants ?

Cohérence et adaptation aux besoins locaux

Un programme pédagogique commun dans l'EAJE peut présenter de nombreux avantages : d'un côté, il permet de garantir des niveaux de qualité plus équilibrés pour tous les services et les groupes d'âge, ce qui rend le système plus équitable. Il permet également de guider et de soutenir le personnel, de favoriser la communication entre les enseignants et les parents et d'assurer la continuité entre les niveaux préprimaire et primaire. Cependant, les programmes pédagogiques peuvent rester inchangés pendant des années et, par conséquent, ne pas être suffisamment innovants pour s'adapter à une société de la connaissance en évolution constante. Ils peuvent également limiter la liberté et la créativité du personnel de l'EAJE (OCDE, 2006).

Comme les structures d'EAJE accueillent des enfants d'origines et de milieux familiaux de plus en plus variés, synonymes d'une plus grande diversité culturelle, il

est important de reconnaître, dans un souci d'efficacité des services, que ces enfants n'ont pas tous les mêmes besoins. Les cadres et activités tenant expressément compte de la diversité des stratégies d'apprentissage des jeunes enfants sont associés à une moindre occurrence de problèmes d'agitation et d'inattention (par exemple, agressivité envers les autres enfants ou refus de répondre aux questions et de coopérer en classe) (Philips *et al.*, 2000). Les cultures, les milieux sociaux et les environnements dans lesquels grandissent les jeunes enfants sont d'une diversité telle qu'il est nécessaire de consulter différentes parties prenantes pour élaborer et affiner les programmes et, le cas échéant, d'adapter ces derniers au contexte culturel ou local. C'est là une condition essentielle pour que les programmes soient en adéquation avec les besoins des enfants et véritablement centrés sur l'enfant et son développement (NAEYC, 2002).

Mettre en équilibre les différentes attentes

Il importe que toutes les parties prenantes s'entendent sur le contenu du programme préprimaire. Les pouvoirs publics et les parents peuvent partager certains objectifs communs, comme par exemple préparer les enfants pour l'entrée à l'école. Cependant, ils peuvent être en désaccord sur l'utilité de l'intégration à l'enseignement préprimaire de matières spécifiques telles que l'informatique. Dans les sociétés multiculturelles, les pouvoirs publics souhaiteront peut-être créer une main-d'œuvre qualifiée et instruite et donner la priorité à des valeurs communes propices à la construction d'une identité collective. Pour leur part, les familles issues des minorités accorderont peut-être plus d'importance à la transmission aux enfants de la langue et de la culture maternelles et au respect de principes d'éducation particuliers. Les programmes peuvent être conçus de telle manière qu'un juste équilibre soit établi entre les attentes diverses en matière de développement des jeunes enfants et que les attentes et besoins des différentes parties prenantes soient satisfaits (Bennett, 2011 ; Siraj-Blatchford et Woodhead, 2009 ; Vandenbroeck, 2011).

Procurer une orientation, un but et une continuité

Le programme peut fournir une orientation et des objectifs clairs grâce à des lignes directrices pédagogiques explicites. Un programme bien ciblé fixant des objectifs clairs contribue à garantir que le personnel de l'EAJE aborde les domaines essentiels de l'apprentissage et du développement. Il permet ainsi aux élèves d'acquérir les connaissances et les aptitudes requises à l'école primaire et dans les étapes suivantes de la scolarité et facilite les transitions entre les différents niveaux du système éducatif (UNESCO, 2004).

Améliorer la qualité et renforcer l'impact

Le programme pédagogique peut contribuer à établir un niveau de qualité plus élevé et plus homogène dans l'ensemble des services d'EAJE ; il est établi que la présence d'un programme pédagogique de référence conduit à une diminution du taux de redoublements et d'élèves orientés vers l'enseignement spécial et à des transitions facilitées vers l'enseignement primaire (Eurydice, 2009). Parallèlement, un programme de grande qualité peut atténuer l'effacement des connaissances acquises dans l'éducation préscolaire (Pianta *et al.*, 2009).

Faciliter la participation des parents

Le programme fournit aux parents des informations sur ce que leurs enfants apprennent à l'école ou dans les structures d'accueil. Il peut servir de passerelle entre les enseignants et les parents pour le partage d'informations et la mise en place d'interventions axées sur les besoins. Les parents dont l'enfant présente des besoins spéciaux ou des difficultés d'apprentissage seront mieux à même de l'aider à la maison s'ils connaissent le programme. L'un des moyens les plus efficaces d'améliorer les résultats ultérieurs et la capacité d'adaptation des enfants est d'aider les parents à participer activement aux activités d'apprentissage à la maison (Desforges et Abouchaar, 2003 ; Harris et Goodall 2006). Lire des histoires aux enfants, leur chanter des chansons et des comptines, les accompagner à la bibliothèque et leur apprendre à jouer avec les nombres sont autant d'activités qui peuvent être bénéfiques.

Quels aspects sont les plus importants ?

Dépasser les clivages

Il est de coutume de séparer les programmes pédagogiques de l'EAJE en deux catégories : les modèles scolaires et les modèles plus globaux. D'un côté, les modèles scolaires reposent sur des programmes organisés à l'initiative du personnel et fondés sur des objectifs cognitifs, qui visent à préparer les enfants pour l'entrée à l'école. De l'autre, les programmes globaux sont centrés sur l'enfant et cherchent à élargir la perspective dans le sens du développement et du bien-être global de l'enfant (Bertrand, 2007 ; OCDE, 2006). Si l'approche scolaire peut avoir un rôle prescriptif concernant l'enseignement des matières essentielles, elle n'encourage guère l'instauration d'un environnement centré sur l'enfant, qui soit propice à la prise d'initiative, à la créativité et à l'autodétermination (Eurydice, 2009 ; Prentice, 2000). En fixant des objectifs plus souples, l'approche globale est mieux à même d'intégrer le bien-être social et psycho-affectif, les connaissances générales et les aptitudes de communication, mais le risque existe qu'elle perde de vue certains objectifs éducatifs importants, comme l'indique le tableau 2.1 (Pianta, 2010 ; Bertrand, 2007 ; UNESCO, 2004).

Il est fait valoir que les cadres d'EAJE de qualité élevée sont associés à des pratiques d'élaboration des programmes qui attachent une égale importance au développement cognitif *et* au développement social, considérés comme complémentaires. On considère que ces approches intégrées contribuent à assurer la qualité des services d'EAJE et améliorent le développement social (tableau 2.2) (Bennett, 2004 ; Siraj-Blatchford, 2010). Par exemple, si la qualité des services d'EAJE en Suède est jugée élevée, c'est en partie parce que les contenus pédagogiques attachent la même importance à l'apprentissage social et à l'apprentissage cognitif (Sheridan *et al*., 2009, Pramling et Pramling Samuelsson, 2011).

Il est à noter que les « modèles mixtes » associant différentes approches pédagogiques ne sont pas toujours correctement intégrés dans la pratique. Dans certains pays, il s'est avéré que le modèle mixte, une fois mis en œuvre, était moins efficace que l'approche strictement « scolaire » ou « globale ». Néanmoins, il n'y a

pas nécessairement lieu d'établir une démarcation nette entre les approches « scolaire » et « globale ». Au lieu de se focaliser sur le « type » de programme, peut-il vaudrait-il mieux mettre en avant 1) les domaines d'apprentissage fondamentaux et 2) les modalités de mise en œuvre des programmes (Eurydice, 2009).

Tableau 2.1. Effets des modèles de programme « scolaire » et « global »

Quel modèle est le plus susceptible d'améliorer chez les enfants...	scolaire	global
Les scores aux tests de QI	X	
La motivation à apprendre		X
Les compétences en lecture, écriture et calcul	X	
La créativité		X
L'indépendance		X
Les connaissances spécifiques	X	
La confiance en soi		X
Les connaissances générales		X
L'initiative		X
Les résultats à court terme	X	
Les résultats à long terme	X	X

Source : Pianta *et al*., 2010 ; Eurydice, 2009 ; Laevers, 2011 ; Schweinhart et Weikart, 1997.

Tableau 2.2. L'effet de différents modèles de programme sur les comportements scolaires

	Instruction directe	Modèle centré sur l'enfant (constructiviste)	Modèle centré sur l'enfant (social)
Comportements répréhensibles à l'âge de 15 ans	14.9	5.9	8.0
Taux d'expulsions de l'école secondaire	16.0 %	5.9 %	8.0 %
Nombre total de classes sanctionnées par un échec	9.6	5.0	4.9

Notes : Les « comportements répréhensibles à l'âge de 15 ans » correspondent à la somme de 18 critères possibles de comportement répréhensible. Le « taux d'expulsions de l'école secondaire » désigne le pourcentage des membres du groupe d'échantillon qui ont été expulsés de l'école secondaire. Le « nombre total de classes sanctionnées par un échec » est le nombre de classes sanctionnées par un échec par membre du groupe d'échantillon (question posée à l'âge de 23 ans). Les résultats sont issus d'une étude sur les effets qu'ont différents modèles de programme pédagogique sur les enfants défavorisés dans le New Jersey. Les groupes d'échantillon ont été sélectionnés de manière aléatoire et présentent des caractéristiques socioéconomiques et autres comparables. Le modèle « centré sur l'enfant (constructiviste) » est un modèle de programme « High/Scope », et le modèle « centré sur l'enfant (social) » un programme d'école maternelle qui se concentre sur les aptitudes sociales. Ces deux modèles de programme mettent fortement l'accent sur les activités organisées à l'initiative des enfants.

Source : Schweinhart et Weikart, 1997.

Domaines d'apprentissage fondamentaux

Compétences en lecture et en écriture

Un vaste corpus de données démontre l'importance des compétences en lecture et en écriture, qui sont le moyen par lequel toutes les autres matières sont assimilées (NIEER, 2006). Les chercheurs n'ont de cesse de mettre en exergue les avantages que confèrent ces compétences sur le plan du développement du langage et des résultats en lecture (UNESCO, 2007). De même, les compétences en lecture et en écriture sont systématiquement associées à de meilleurs résultats scolaires ainsi qu'à une plus grande productivité aux stades ultérieurs de la vie. Pour les chercheurs, l'enseignement de la lecture et de l'écriture devrait mettre l'accent sur l'acquisition d'un vocabulaire plus vaste et sur l'amélioration des aptitudes à l'écoute ; une meilleure connaissance du code alphabétique et une initiation aux textes imprimés (NIEER, 2006). L'OCDE a montré que les enfants à qui leurs parents faisaient souvent la lecture obtenaient des scores sensiblement plus élevés aux tests PISA 2009 que les enfants dont les parents se livraient rarement ou pas du tout à cette activité (OCDE, 2011). Les recherches montrent également que les enfants développent rapidement une approche stable de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. Pour y parvenir, ils ont besoin d'être exposés à des textes, des images, des livres et autres supports dans différents contextes de communication. Par exemple, l'intégration d'activités ludiques structurées dans les centres d'intérêt quotidiens de l'enfant facilite l'initiation aux principes fondamentaux du langage écrit (Mellgren et Gustafsson, 2011).

Compétences en calcul

Tout le monde s'accorde à dire qu'un enseignement précoce des mathématiques doit être mis en place à grande échelle, en particulier pour les enfants défavorisés. Les enfants, même les plus jeunes, ont recours à des concepts abstraits et numériques (quantités, formes, tailles) dans leurs jeux de tous les jours (Björklund, 2008), et les enseignants peuvent exploiter les connaissances existantes et la curiosité des élèves pour développer les concepts, les méthodes et le langage mathématiques (Amit et Ginsburg, 2008). Dans les activités quotidiennes, l'enseignement du calcul devrait mettre l'accent sur l'exploration de « grandes idées » pour favoriser les compétences mathématiques, à savoir les nombres et les opérations ; les formes et l'espace ; les mesures et les motifs (Amit et Ginsburg, 2008 ; NIEER, 2009).

Le développement précoce des compétences en mathématiques permet à l'enfant d'appréhender les relations dans l'espace, le temps et entre les quantités et de mettre profit ses connaissances lorsqu'il communique avec d'autres enfants pour résoudre des problèmes et dans ses activités de raisonnement logique et de représentation (Björklund, 2008 et 2010). Des études longitudinales sur l'apprentissage précoce du calcul ont montré que la compréhension des nombres et des relations numériques chez l'enfant pouvait prédire l'acquisition de compétences arithmétiques et mathématiques plus tard dans la vie (Aunio et Niemivirta, 2010 ; Aunola *et al.*, 2004).

Informatique

Les activités assistées par ordinateur peuvent avoir des retombées positives sur le jeu et l'apprentissage. Elles mobilisent la créativité de l'enfant, suscitent sa curiosité et favorisent l'exploration, le partage et la résolution des problèmes (UNESCO, 2010). L'informatique peut même lever les barrières entre le langage oral et le langage écrit et permettre la visualisation de concepts et de relations mathématiques (UNESCO, 2010). Cependant, si un lien positif a été établi entre l'informatique et les compétences en mathématiques, les liens avec la lecture peuvent être négatifs. En effet, certaines études ont montré qu'une utilisation plus fréquente de l'informatique chez les enfants présentant un retard en lecture est susceptible d'entraver leurs progrès en lecture/écriture dans la mesure où les ordinateurs ont tendance à se substituer à l'enseignement en face à face, qui est essentiel pour l'apprentissage de l'écrit (Judge *et al*., 2006).

Sciences

Un enfant qui a reçu une initiation précoce aux sciences est encouragé à poser des questions, à se montrer plus critique dans sa réflexion, à mener des expériences, à développer ses facultés de raisonnement, à lire et à écrire. Des études donnent à penser que les enfants à qui l'on enseigne les principes de la logique, de la vérification des hypothèses et d'autres méthodes de raisonnement développent des capacités de résolution de problèmes supérieures, voire connaissent une amélioration de leurs scores de QI. Ces dimensions sont toutes abordées dans les disciplines scientifiques (Bybee et Kennedy, 2005).

Art et musique

Les arts stimulent l'attention des enfants, améliorent leur facultés cognitives et les aident à apprendre à concevoir les choses, c'est-à-dire à se représenter quelque chose qu'ils ne peuvent pas voir. Cette capacité de représentation peut aider les enfants à générer des hypothèses scientifiques plus tard dans leur vie ou à imaginer des événements passés lors des cours d'histoire. Une formation musicale intensive pourra aider les enfants à apprendre la géométrie et à lire les cartes. Cependant, peu de chercheurs se sont intéressés à l'utilisation que font les enfants de l'art et de la musique et de ses retombées sur le développement (Litjens et Taguma, 2010).

Développement physique et de la santé

Les facultés motrices, telles que celles que les enfants mettent en œuvre lorsqu'ils rampent, marchent, font de la gymnastique ou jouent, sont liées au développement des aptitudes sociales et à la compréhension des règles sociales. Il a été montré que l'éducation en matière de santé et les pratiques en matière d'hygiène ont des effets positifs sur les enfants et leurs parents. Les enfants qui participent à des programmes d'EAJE dans lesquels ont été adoptées des règles sanitaires et d'hygiène spécifiques acquièrent de meilleures habitudes d'hygiène. Bien souvent, ces enfants ont un poids et une taille plus adéquats que les enfants qui ne bénéficient pas de telles pratiques (Litjens et Taguma, 2010).

Jeu

Il importe d'intégrer dans le programme pédagogique l'exploration, le jeu et les interactions avec les pairs. Les données indiquent que le « jeu symbolique social »

et le « jeu à l'initiative de l'enfant » débouchent sur une plus grande coopération, une meilleure autodiscipline et de meilleures aptitudes interpersonnelles (Bodrova et Leong, 2010 ; Nicolopoulou, 2010). Il a été montré que le jeu organisé à l'initiative de l'enfant était spécifiquement lié à la représentation symbolique (Bodrova et Leong, 2010). Les chercheurs soulignent que l'association de jeux en intérieur et en extérieur – avec utilisation de supports, jeux de rôle, activités de dessin et jeux de poupée – concourt à la qualité du développement des enfants en leur procurant des possibilités multiples de créer et négocier (Aasen *et al.*, 2009).

Choix, autodétermination et droit à la parole des enfants

Les recherches montrent que les enfants sont plus compétents et créatifs dans un ensemble de domaines cognitifs lorsqu'ils ont le *choix* de participer à différentes activités bien organisées et adaptées à leur âge (CCA, 2006). Un programme intégrant des activités d'apprentissage interdisciplinaires à même d'éveiller la curiosité des enfants peut stimuler ce type de comportement. Des thèmes à la fois divertissants et intéressants tels que ceux traités dans « *Alive!* » (l'étude des choses vivantes et des choses inertes) sont de nature à rendre l'apprentissage plus personnel et plus pertinent pour les jeunes élèves (NIEER, 2007). L'organisation de ces activités en groupes restreints peut encourager une plus grande autonomie (Eurydice, 2009 ; Laevers, 2011) et créer des possibilités accrues d'apprentissage spontané ou émergent (NIEER, 2007). La participation des enfants n'est pas importante uniquement pour faciliter l'apprentissage des éléments au programme : elle est importante en soi, ainsi que pour promouvoir les valeurs démocratiques. La mise en exergue du droit à la parole des enfants traduit l'idée qu'il est important de donner aux enfants la liberté de s'exprimer et de tenir compte de leurs modes de communication spécifiques dans les interactions quotidiennes (Bae, 2009).

Le point de vue des enfants

Les recherches menées sur les programmes pédagogiques de l'EAJE confirment qu'il est important que les enfants puissent exprimer leur point de vue non seulement en participant aux activités mais aussi en apportant une contribution active à la prise de décision (Broström, 2010 ; Clark *et al*., 2003 ; Sommer *et al.,* 2010). Des données indiquent que le fait de consulter les enfants (uniquement lorsque cela est possible et que leur âge le permet) peut contribuer à améliorer l'estime qu'ils ont d'eux-mêmes et leurs compétences sociales (Clark *et al.,* 2003). Cela permet également au personnel et aux responsables de l'EAJE de réfléchir sur leurs pratiques et sur des aspects tels que l'aménagement des espaces intérieurs et extérieurs (Pramling Samuelsson et Asplund Carlsson, 2008).

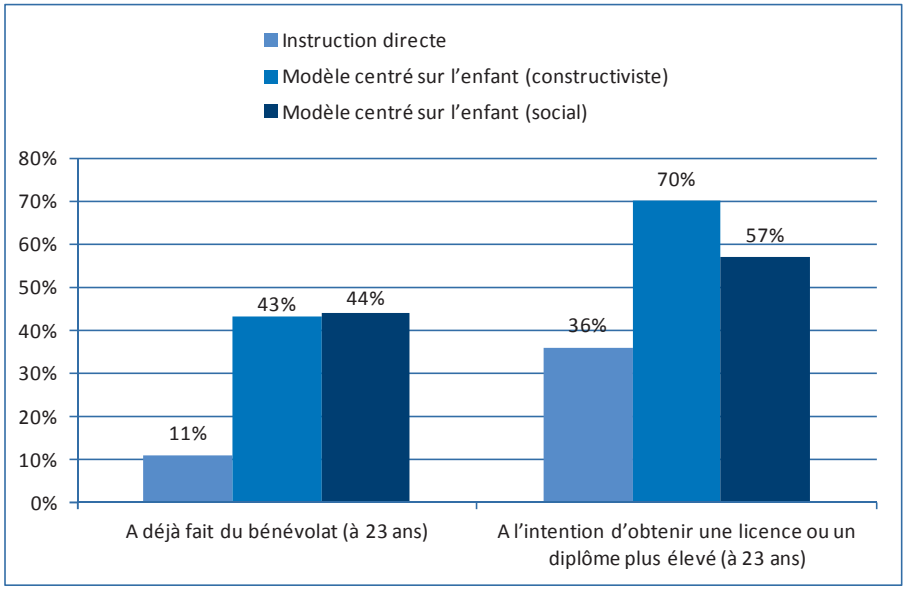
L'apprentissage à l'initiative de l'enfant

Les enfants apprennent mieux lorsqu'ils sont actifs et occupés ; lorsque les interactions sont fréquentes et pertinentes ; et lorsque le programme se fonde sur les acquis antérieurs (Kagan et Kauerz, 2006 ; NIEER, 2007). La capacité du personnel à organiser une suite de séquences d'apprentissage structurée par des directives claires et des activités concrètes est également importante pour le développement harmonieux des enfants, en particulier dans les disciplines scolaires (Doverborg et Pramling Samuelsson, 2011).

Selon les données probantes existantes, les programmes comportant un degré élevé d'activités organisées à l'initiative de l'enfant peuvent produire des retombées positives à long terme, entraînant notamment une participation plus soutenue à la vie collective et une motivation plus grande à effectuer des études longues (graphique 2.1).

Graphique 2.1. Effet de différents modèles de programme

Sur la participation à la vie collective et la motivation à effectuer des études longues



Notes : Les résultats sont issus d'une étude sur les effets qu'ont différents modèles de programme pédagogique sur les enfants défavorisés dans le New Jersey. Les groupes d'échantillon ont été sélectionnés de manière aléatoire et présentent des caractéristiques socioéconomiques et autres comparables. Le modèle « centré sur l'enfant (constructiviste) » est un modèle de programme « High/Scope », et le modèle « centré sur l'enfant (social) » un programme d'école maternelle qui se concentre sur les aptitudes sociales. Ces deux modèles de programme mettent fortement l'accent sur les activités organisées à l'initiative des enfants.

Source : Schweinhart et Weikart, 1997.

L'apprentissage à l'initiative de l'enseignant

Les recherches démontrent que l'apprentissage à l'initiative de l'enseignant (fréquent dans l'approche « scolaire ») permet de réduire les écarts de compétences des jeunes enfants en lecture et en écriture, en développement du langage et en calcul. De nombreuses études ont conclu que les programmes pédagogiques de qualité élevée faisant intervenir une démarche d'enseignement explicite peuvent avoir des effets positifs à court terme sur les scores aux tests de QI et sur les compétences en lecture, en écriture et en mathématiques (Pianta *et al*., 2009) (tableau 2.1). Il a été montré que ces aptitudes sont de solides facteurs de prédiction des résultats ultérieurs (Brooks-Gunn *et al*., 2007). Toutefois, comme on l'a noté plus haut, l'apprentissage à l'initiative de l'enfant peut avoir des retombées positives à long terme et revêt une importance primordiale pour le développement social futur de l'enfant. Il est fait valoir que pour maximiser les résultats des enfants sur le plan de l'apprentissage, du développement et du comportement social, les programmes pédagogiques de l'EAJE devraient associer des contenus et des activités où c'est

l'enfant qui prend l'initiative, et d'autres où celle-ci revient à l'enseignant (Sheridan, 2011 ; Sheridan *et al*., 2009).

Quelles implications pour l'action publique ?

Adapter les programmes au contexte local

Une adaptation plus poussée des programmes au contexte local est de nature à améliorer la pertinence des services d'EAJE, ce qui peut être particulièrement important lorsque les valeurs et les conceptions « nationales » liées au développement des jeunes enfants ne sont pas partagées par tous (Eurydice, 2009). Des réponses codéfinies en partenariat avec les enseignants, les parents, les élèves et la collectivité peuvent grandement améliorer l'adéquation des objectifs et des buts pédagogiques au contexte local (OCDE, 2001).

Élaborer les programmes sur la base des connaissances acquises dans le domaine des sciences cognitives et neurologiques

Les sciences du développement cognitif et les recherches en neurologie montrent que les enfants apprennent certaines choses à certains âges, et dans un certain ordre. Les « pics » de sensibilité cérébrale peuvent varier en fonction de différentes fonctions/aptitudes comme suit (graphique 2.2) (Council of Early Child Development, 2010) :

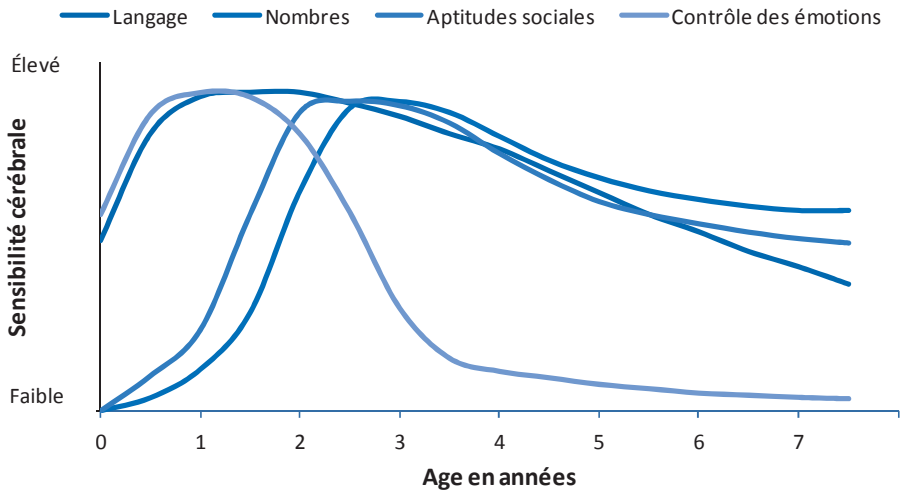
Contrôle des émotions et aptitudes sociales

La sensibilité cérébrale au développement du contrôle des émotions se déclare avec un niveau moyen, pour passer à un niveau élevé de la naissance à l'âge d'un an environ, puis elle décline et se maintient à un niveau faible à partir de quatre ans. La sensibilité aux aptitudes sociales se déclare avec un niveau faible, augmente rapidement de l'âge d'un an à l'âge de deux ans, diminue graduellement puis se maintient à un niveau moyen à partir de quatre ans.

Langage et nombres

La sensibilité au développement linguistique commence à un niveau moyen, augmente jusqu'à un niveau élevé entre les âges d'un et deux ans, diminue légèrement vers l'âge de quatre ans, et continue ensuite de diminuer vers des niveaux moyen et faible. Pour le calcul, la sensibilité est d'abord faible, puis elle augmente rapidement à partir d'un an jusqu'à trois ans, et à partir de quatre ans, elle diminue graduellement tout en se maintenant à un niveau élevé.

Graphique 2.2. Périodes sensibles du développement cérébral chez le jeune enfant



Source : Council for Early Child Development (2010).

Reconnaître l'intérêt de modèles de programme complémentaires

Dans la pratique, on considère que le modèle de programme global est mieux adapté pour instaurer un environnement centré sur l'enfant, où l'apprentissage se fonde sur les acquis antérieurs selon le point de vue de l'enfant. Plusieurs méthodes sont possibles pour cerner les priorités des enfants, l'une d'elles consistant à demander aux élèves de photographier les « choses » qu'ils considèrent être les plus importantes dans la classe. Ce type d'expérience a permis de mettre en évidence l'importance des amis, du personnel, de la nourriture et des jeux en extérieur. Les expériences menées avec d'autres outils de collecte d'informations – entretiens, questionnaires et jeux de rôle par exemple – révèlent que les enfants apprécient d'avoir le temps de terminer leurs activités et de recevoir de l'aide pendant les périodes de transition entre deux activités (Clark *et al.*, 2003). Les enfants peuvent tirer profit d'interactions dirigées par l'enseignant et d'une instruction formelle (Eurydice, 2009). Cependant, les programmes pédagogiques axés sur le jeu (par opposition à la méthode fondée sur « l'exercice et la pratique »), pour autant qu'ils ne perdent pas de vue les besoins de développement des enfants, sont mieux à même d'encourager le développement des compétences scolaires et des capacités d'attention en adoptant une approche attrayante et divertissante (Brooks-Gunn, 2007).

Tenir compte des caractéristiques nationales et des facteurs structurels de l'EAJE

Les caractéristiques nationales et les facteurs structurels de l'EAJE peuvent apporter des éléments de réponse à la question de savoir quels modèles de programme sont appropriés. Dans les pays où le personnel est peu qualifié ou peu formé et où les services d'EAJE sont morcelés, un encadrement plus étroit et un programme pédagogique plus concret peuvent être bénéfiques pour les enseignants. Dans les

pays qui encouragent les activités centrées sur l'enfant et laissent une certaine latitude aux enseignants pour innover et adapter leur enseignement au contexte local, un modèle centré sur l'enfant exigera que les enseignants soient suffisamment qualifiés et formés pour trouver le bon équilibre entre les dimensions multiples (et plus abstraites) du développement de l'enfant. Ainsi, le programme qui sera choisi devra aller de pair avec une formation adéquate des enseignants, des conditions de travail favorables et un matériel pédagogique approprié (OCDE, 2001 ; 2006).

Veiller à ce que les enseignants reçoivent une formation suffisante et adéquate

Pour améliorer l'apprentissage et le développement des enfants, il est nécessaire de proposer aux enseignants des formations (ou des compléments de formation) sur le programme pédagogique en général, mais aussi sur des thèmes spécifiques que leur formation initiale ne les a pas forcément préparés à aborder, tels que la gestion d'une classe multiculturelle et l'adaptation du contenu des programmes à des groupes linguistiques et culturels divers. Par ailleurs, dans une société en mutation rapide, les connaissances en informatique sont de plus en plus importantes et peuvent de surcroît faciliter les progrès des jeunes enfants, notamment en lecture (Judge *et al*., 2006).

S'assurer que le programme pédagogique et les normes sont cohérents, de la naissance jusqu'à l'âge de six ans et au-delà

Non seulement il est important que des normes pédagogiques existent dans le secteur de l'EAJE, mais il faut que ces normes soient cohérentes sur toute la période allant de la naissance jusqu'à l'âge de six ans et au-delà. Une conception harmonisée des contenus pédagogiques de l'EAJE permettra en effet d'assurer un développement plus global et continu de l'enfant.

Que reste-t-il à apprendre ?

Avantage comparatif des différents modèles de programme

Le tableau 2.1 compare les résultats des modèles de programme « scolaire » et « global » dans des domaines spécifiques, en s'appuyant sur les conclusions d'une sélection d'études. On ignore toujours laquelle de ces deux approches produit les meilleurs résultats en termes de retombées positives à long terme sur la santé, la fréquentation universitaire, les revenus futurs, etc. On peut supposer que les contextes géographique et politique ont influencé les recherches existantes : les chercheurs américains sont plus susceptibles de favoriser une approche scolaire de l'EAJE, tandis qu'en Europe, on soulignera plus volontiers l'importance des domaines d'apprentissage non cognitifs. Des recherches plus poussées devront être entreprises pour clarifier les résultats pour l'instant mitigés des recherches, qui dépendent des contextes d'EAJE spécifiques à chaque pays.

Des stratégies pédagogiques qui favorisent le « jeu »

La plupart des chercheurs s'accordent à dire que le « jeu » des enfants est important pour le développement cognitif, social et psycho-affectif. Il existe une longue tradition d'utilisation du jeu dans l'apprentissage des matières, cette pratique permettant

d'améliorer les résultats des élèves en lecture, en écriture, en mathématiques et en sciences. Toutefois, une faible différentiation est opérée entre les types de « jeu » (par exemple, social, symbolique, objet) servant différents objectifs de développement. Le manque de données probantes a conduit de nombreux pédagogues à séparer sans raison valable le jeu (« jeux sans finalité engagés à l'initiative de l'enfant ») du programme pédagogique (« instruction engagée à l'initiative de l'enseignant à finalité utile ») (Bodrova et Leong, 2010).

Les modèles de programme non occidentaux et leurs effets

Il existe une littérature foisonnante sur les modèles de programme « scolaire » et « centré sur l'enfant » tels qu'ils sont pratiqués en Amérique du Nord et en Europe. Cependant, un programme occidental centré sur l'enfant et axé autour des avantages individuels risque d'aller à l'encontre d'autres systèmes de valeurs, y compris ceux qui privilégient l'intérêt du groupe (Kwon, 2004). Il est donc nécessaire de mener des recherches et de diffuser les modèles de programme nationaux non conventionnels qui sont adaptés au contexte local et mis en œuvre localement.

RÉFÉRENCES

Aasen, W. *et al.* (2009), « The outdoor environment as a site for children's participation, meaning-making and democratic learning: examples from Norwegian kindergartens », Education 3-13: *International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education*, vol. 27, n° 1, pp. 5-13.

Amit, M. et H. Ginsburg (2008), « What is Teaching Mathematics to Young Children? A Theoretical Perspective and Case Study », *Journal of Applied Developmental Psychology,* vol. 29, pp. 274-285.

Aunio, P. et Niemivirta, M. (2010), « Predicting children's mathematical performance in grade one by early numeracy », *Learning and Individual Difference*, vol. 20, pp. 427-435.

Aunola, K. *et al*. (2004), « Developmental Dynamics of Math Performance from Preschool to Grade 2 », *Journal of Educational Psychology*, vol. 96, n° 4, pp. 699-713.

Bae, B. (2009), « Children's Right to Participate – challenges in everyday interactions », *European Early Childhood Education Research Journal,* vol. 17, n° 3, pp. 391-406.

Bennett, J. (2004), Starting Strong Curricula and Pedagogies in Early Childhood Education and Care, Direction de l'Éducation, OCDE, Paris.

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, disponible

à l'adresse : http://www.child-encyclopedia.com/pages/PDF/Bennettfrxp1-Intro.pdf

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, disponible à l'adresse : www.child-encyclopedia.com/documents/Bertrandfrxp.pdf

Björklund, C. (2008), « Toddlers' opportunities to learn mathematics », *International Journal of Early Childhood,* vol. 40, n° 1, pp. 81-95.

Björklund, C. (2010), « Broadening the horizon: Toddlers' strategies for learning mathematics », *International Journal of Early Years Education,* vol. 18, n° 1, pp. 71-84.

Bodrova, E. et D. Leong (2010), « Curriculum and Play in Early Child Development », *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, disponible à l'adresse : www.child-encyclopedia.com/documents/Bodrova-LeongANGxp.pdf

Brodin, J. et P. Lindstrand (dir. pub.) (2006), « Interaction in Outdoor Play Environments – Gender, Culture and Learning » (n° 47), Stockholm: Stockholm Institute of Education, Department of Human Development, Learning and Special Education.

Brooks-Gunn, J. *et al*. (2007), « School Readiness and Later Achievement », *Development Psychology*, vol. 43, n° 6, pp. 1428-1446.

Broström, S. (2010), « A Voice in Decision Making young children in Denmark » in M. Clark et S. Tucker, *Early childhoods in a changing world*, Stoke-on-Trent, Angleterre : Trentham Publisher.

Bybee, R. W. et D. Kennedy (2005), « Math and Science Achievement », *Science*, vol. 307, n° 5709.

Clark, A., S. McQuail et P. Moss (2003), « Exploring the Field of Listening to and Consulting with Young Children », Research Report n° 445, Thomas Coram Research Unit, Université de Londres.

Conseil canadien sur l'apprentissage (CCA) (2006), « Pourquoi les services de garde de haute qualité sont-ils essentiels? Le lien entre les services de garde de qualité et l'apprentissage chez les jeunes enfants », Carnet du savoir, CCA, Ottawa.

Council of Early Child Development (2010), source : Banque mondiale, Investing in Young Children, an Early Childhood Development Guide for Policy Dialogue and Project Preparation, 2011.

Desforges, C. et A. Abouchaar (2003), « The Impact of Parental Involvement, Parental Support and Family Education on Pupil Achievement and Adjustment: A Literature Review », Research Report n° 433, Department for Education and Skills, Londres.

Doverborg, E. et I. Pramling Samuelsson (2011), « Early Mathematics in the Preschool Context », in N. Pramling et I. Pramling Samuelsson (dir. pub.), *Educational encounters: Nordic studies in early childhood didactics*. Dordrecht, Pays-Bas : Springer, pp. 37-64.

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*, Buffalo, NY : SUNY Press, pp. 77-98.

Harris, A. et J. Goodall (2006), *Parental Involvement in Education: An overview of the Literature*, Université de Warwick, Coventry.

Judge, S. *et al*. (2006), « Closing the Digital Divide: Update From the Early Childhood Longitudinal Study », Heldref Publications, Tennessee.

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, disponible à l'adresse : www.child-encyclopedia.com/documents/Kagan-KauerzFRxp.pdf

Kwon, Y.-I. (2004), « Early Childhood Education in Korea: Discrepancy between National Kindergarten Curriculum and Practices », *Educational Review*, vol. 56, n° 3, pp. 297-312.

Laevers, F. (2011), « L'éducation expérientielle : améliorer l'efficacité des services de garde et d'éducation des enfants grâce au bien-être et à l'implication », *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, disponible à l'adresse : www.child-encyclopedia.com/documents/LaeversFRxp1.pdf.

Litjens, I. et M. Taguma (2010), « Revised Literature Overview for the 7th Meeting of the Network on Early Childhood Education and Care », Paris : OCDE.

Mellgren, E. et K. Gustafsson (2011), « Early Childhood Literacy and Children's Multimodal Expressions in Preschool », *Educational Encounters: Nordic Studies in Early Childhood Didactics*, vol. 4, pp. 173-189.

NAEYC et NAECS/SDE (2002), Position statement « Early Childhood Curriculum, Assessment, and Program Evaluation—Building an Effective, Accountable System in Programs for Children Birth Through Age 8 », NAEYC, Washington D.C.

National Institute for Early Education Research (2006), « Early Literacy: Policy and Practice in the Preschool Years », *Policy Brief*, NIEER, New Jersey.

Nicolopoulou, A. (2010), « The Alarming Disappearance of Play from Early Childhood Education », *Human Development*, vol. 53, pp. 1-4.

NIEER (2007), « Preschool Curriculum Decision-Making: Dimensions to Consider », *Policy Brief*, NIEER, New Jersey.

NIEER (2009), « Math and Science in Preschool: Policies and Practice », *Policy Brief*, NIEER, New Jersey.

OCDE (2001), Petite enfance, grands défis I : Éducation et structures d'accueil, OCDE, Paris.

OCDE (2006), Petite enfance, grands défis II : Éducation et structures d'accueil, OCDE, Paris.

OCDE (2011), « PISA à la loupe n° 10 : Réussite scolaire – Comment les parents peuvent-ils aider leurs enfants ? », OCDE, Paris.

Philips, D. *et al.* (2000), « Within and Beyond the Classroom Door: Assessing Quality in Child Care Centers », *Early Childhood Research Quarterly*, vol. 15, n° 4.

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.

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

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

Prentice, R. (2000), « Creativity: a Reaffirmation of its Place in Early Childhood Education », *the Curriculum Journal*, vol. 11, n° 2, pp. 145-158.

Schweinhart, L. J. et D. P. Weikart (1997), « The High/Scope Preschool Curriculum Comparison Study Through Age 23 », *Early Childhood Research Quarterly*, vol. 12, pp. 117-143.

Sheridan, S. (2011), « Pedagogical quality in preschool: A commentary », in N. Pramling et I. Pramling Samuelsson (dir. pub.), *Educational encounters: Nordic studies in early childhood didactics*, Dordrecht, Pays-Bas : Springer, pp. 223-242.

Sheridan, S., I. Pramling Samuelsson et E. Johansson (dir. pub.) (2009), « *Barns tidiga lärande. En tvärsnittsstudie av förskolan som miljö för barns* lärande » [L'apprentissage chez les jeunes enfants : étude transversale sur le système préscolaire en tant qu'environnement d'apprentissage pour l'enfant], Göteborg Studies in Educational Sciences, 284, Göteborg, Suède : Acta Universitatis Gothoburgensis.

Siraj-Blatchford, I. (2010), « A focus on pedagogy: Case studies of effective practice », in K. Sylva, E. Melhuish, P. Sammons, I. Siraj-Blatchford et B. Taggart (dir. pub.), *Early childhood matters: Evidence from the Effective Pre-school and Primary Education project*, pp. 149-165, Londres : Routledge.

Siraj-Blatchford, I. *et al*. (2004), « Effective pre-school and primary education », *Primary Practice*, vol. 37, pp. 28-31.

Siraj-Blatchford, I. et M. Woodhead (2009), « Effective Early Childhood Programmes », *Early Childhood in Focus 4*, Open University, Royaume-Uni.

Sommer, P.D., I. Pramling Samuelsson et K. Hundeide (2010), *Child perspectives and children's perspectives in theory and practice*, New York : Springer.

UNESCO (2004), « Les programmes éducatifs pour la petite enfance », *Note de l'UNESCO sur la politique de la petite enfance,* n° 26, UNESCO, Paris.

UNESCO (2007), « Un bon départ : éducation et protection de la petite enfance », *Rapport mondial de suivi sur l'EPT*, UNESCO, Paris.

UNESCO (2010), *Recognizing the Potential of ICT in Early Childhood Education - Analytical Survey*, UNESCO Institute for Information Technologies in Education, Moscou.

Vandenbroeck, M. (2011), « La diversité dans les services à la petite enfance », *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, disponible à l'adresse : www.child-encyclopedia.com/documents/VandenbroeckFRxp1.pdf.

DOMAINE D'ACTION 2 – ÉLARGIR LA PERSPECTIVE AU MOYEN DE COMPARAISONS INTERNATIONALES

Cette section présente les résultats des comparaisons internationales :

- Cadres pédagogiques et des contenus

CADRES PÉDAGOGIQUES ET CONTENUS

Résultats

Cadre général

- Presque tous les pays de l'OCDE ont établi un cadre, que soit sous la forme d'un programme pédagogique ou de normes. Les groupes d'âge sur la base desquels sont définis les programmes varient d'un pays à l'autre (graphique 2.3).
- S'agissant des pays où le système d'EAJE est fractionné, c'est-à-dire où la garde des enfants et l'éducation préscolaire sont régis et gérés par des ministères différents :
  - la majorité des pays et juridictions ont établi un cadre d'apprentissage pour les enfants appartenant à la tranche d'âge supérieure de l'EAJE, c'est-à-dire de l'âge de deux ans et demi ou trois ans environ jusqu'à l'âge de la scolarité obligatoire ;
  - quelques pays tels que le Japon et la Corée ont instauré des cadres distincts pour la garde des enfants (de la naissance à l'âge de la scolarité obligatoire) et pour l'éducation préscolaire (de trois ans à l'âge de la scolarité obligatoire).
- Un grand nombre de pays visant à assurer des services d'EAJE unifiés disposent d'un cadre couvrant toute la période comprise entre la naissance ou l'âge d'un an et l'âge de la scolarité obligatoire (c'est le cas par exemple de l'Australie, de la Nouvelle-Zélande, des pays nordiques et de l'Île-du-Prince-Édouard [Canada]).
- Plusieurs pays cherchent à promouvoir le développement continu de l'enfant de la petite enfance jusqu'à des âges plus avancés. Cela se reflète dans la

période couverte par le cadre pédagogique : ainsi, dans la Hesse (Allemagne), le programme pédagogique s'applique aux enfants de la naissance jusqu'à l'âge de dix ans, et en Écosse (Royaume-Uni), le *Curriculum for Excellence* couvre la période allant de l'âge de trois ans jusqu'à dix-huit ans – les contenus étant adaptés aux différents groupes d'âge de cette large tranche.

Contenu et matières

- De manière générale, les descriptifs des programmes peuvent être axés soit sur les « apports » soit sur les « résultats ». La plupart des cadres pédagogiques d'EAJE mentionnent les « apports du personnel », c'est-à-dire les contributions spécifiques attendues du personnel (graphique 2.4). Les « valeurs et principes » sont fréquemment utilisés également, tandis que les « résultats des enfants » et les « apports du centre » sont cités par un moins grand nombre de pays que les autres éléments. Dans l'ensemble, les pays nordiques évitent d'utiliser le terme « résultats des enfants », à l'inverse des pays anglo-saxons qui, eux, privilégient cette approche.
- La plupart des pays de l'OCDE accordent une place importante aux « compétences en lecture et en écriture », aux « compétences en calcul », à « l'éducation physique », aux « sciences » et aux « arts » dans leurs programmes pédagogiques. La « musique », le « jeu » et les « aptitudes pratiques » sont d'autres domaines fréquemment inclus dans les cadres et les lignes directrices. Dans certains pays, le programme pédagogique alloue des périodes de temps spécifiques au « jeu », alors que dans d'autres, le « jeu » est considéré comme un moyen de stimuler l'apprentissage des matières et intégré aux cours correspondants (graphique 2.5).
- Pour répondre aux besoins changeants de la société actuelle, un petit nombre de pays ont intégré dans leurs programmes pédagogiques des disciplines modernes telles que l'informatique (Espagne par exemple), l'apprentissage des langues étrangères (République slovaque) et les méthodes d'apprentissage (Corée).

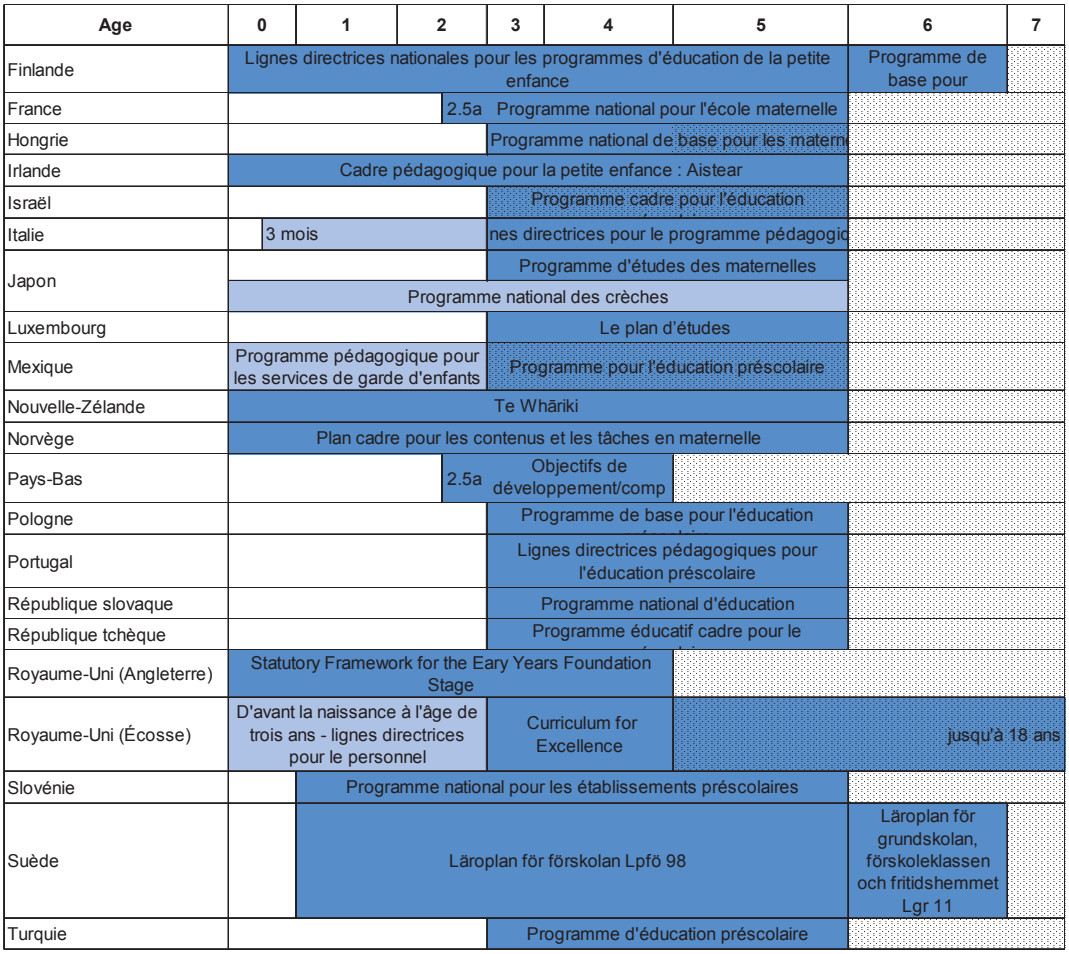
Pour de plus amples détails, le lecteur pourra se référer au Tableau des réponses à l'enquête « Cadre des normes/programmes » et « Contenu des programmes » (fichier Excel™) qui figure dans la Boîte à outils pour la qualité, à l'adresse **www.oecd.org/edu/earlychildhood/toolbox**.

Graphique 2.3. Couverture des cadres ou des normes pédagogiques dans le secteur de l'EAJE par groupe d'âge

	Normes/programme pour les services de garde
	Normes/programme pour les services d'éducation et/ou d'éducation et de garde
	Il n'y a ni normes ni programme pour le groupe d'âge spécifié
	Scolarité obligatoire

Age	0	1	2	3	4	5	6	7
Allemagne (Bade-Wurtemberg)	Orientierungsplan für Bildung und Erziehung für die baden-württembergischen Kindergärten						jusqu'à 10 ans	
Allemagne (Basse-Saxe)	Orientierungsplan für Bildung und Erziehung im Elementarbereich niedersächsischer Tageseinrichtungen für Kinder							
Allemagne (Bavière)	Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern in den ersten drei Lebensjahren			Der Bayerische Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder in Tageseinrichtungen bis zur Einschulung				
Allemagne (Berlin)	Berliner Bildungsprogramm für die Bildung, Erziehung und Betreuung von kindern in Tageseinrichtungen bis zu ihrem Schuleintritt							
Allemagne (Brandebourg)	Grundsätze der Förderung elementarer Bildung in Einrichtungen der Kindertagesbetreuung in Brandenburg							
Allemagne (Brême)	Rahmenplan für Bildung und Erziehung im Elementarbereich							
Allemagne (Hambourg)	Hamburger Bildungsempfehlungen für die Bildung und Erziehung von Kindern in Tageseinrichtungen						jusqu'à 15 ans	
Allemagne (Hesse)	Bildungs- und Erziehungsplans für Kinder von 0 bis 10 Jahren in Hessen						jusqu'à 10 ans	
Allemagne (Mecklembourg-Poméranie-Occidentale)	Bildungskonzeption für 0- bis 10-jährige Kinder in Mecklenburg-Vorpommern						jusqu'à 10 ans	
Allemagne (Rhénanie-du-Nord-Westphalie)	Mehr Chancen durch Bildung von Anfang an - Grundsätze zur Bildungsförderung für Kinder von 0 bis 10 Jahren in Kindertageseinrichtungen						jusqu'à 10 ans	
Allemagne (Rhénanie-Palatinat)	Bildungs- und Erziehungsempfehlungen für Kindertagesstätten in Rheinland-Pfalz						jusqu'à 15 ans	
Allemagne (Sarre)	Bildungsprogramm für saarländische Kindergärten							
Allemagne (Saxe)	Sächsischer Bildungsplan - ein Leitfaden für pädagogische Fachkräfte in Krippen, Kindergärten und Horten sowie für Kinderttagespflege						jusqu'à 10 ans	
Allemagne (Saxe-Anhalt)	Bildungsprogramm für Kindertageseinrichtungen in Sachsen-Anhalt							
Allemagne (Schleswig-Holstein)	Erfolgreich starten: Leitlinien zum Bildungsauftrag in Kindertageseinrichtungen						jusqu'à 15 ans	
Allemagne (Thuringe)	Thüringer Bildingsplan für Kinder bis 10 Jahre						jusqu'à 10 ans	
Australie	Belonging, Being, Becoming - Early Years Learning Framework for Australia							
Autriche								
Belgique (Comm. Flamande)			2.5a Ontwikkelingsdoelen					
Belgique (Comm. française)			2.5a					
Canada (Colombie-Britannique)	British Columbia Early Learning Framework for 0-5 year olds					British Columbia Early Learning Framework for 5-6		
Canada (Manitoba)			Early Returns Curriculum					
						Manitoba Kindergarten Curriculum		
Canada (Île-du-Prince-Édouard)	Early Learning Framework							
Corée				Programme national des maternelles		Nuri Curriculum		
	Programme normalisé des crèches							
Danemark	Preschool curriculum Læreplaner							
Espagne	Programme pédagogique pour la petite enfance							
Estonie		1.5a Programme pédagogique cadre pour l'éducation préscolaire						
États-Unis (Caroline du Nord)				Early Learning Standards for North Carolina Preschoolers and Strategies to Guide Their Success				
États-Unis (Géorgie)			Georgia's Pre-K Content Standards					
États-Unis (Massachusetts)				Guidelines for Preschool Learning Experiences				
États-Unis (Oklahoma)				Priority Academic Student Skills				

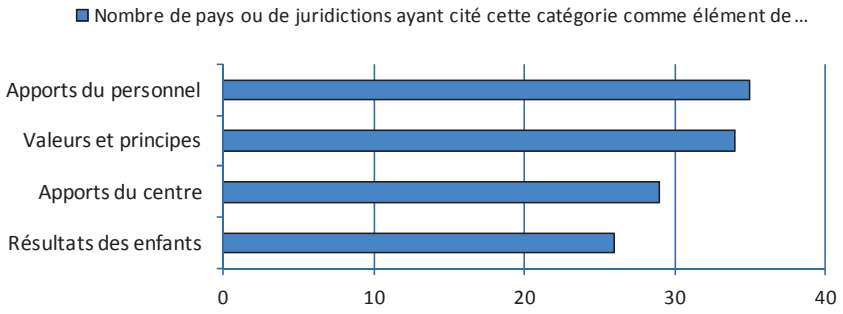
Graphique 2.3. Couverture des cadres ou des normes pédagogiques dans le secteur de l'EAJE par groupe d'âge (suite)



Note : La Pologne a abaissé l'âge de la scolarité obligatoire de sept à six ans en 2009, en ménageant une période de transition de trois ans (jusqu'en 2012) durant laquelle les parents pourront choisir de mettre leur enfant à l'école à six ou à sept ans. En Suède, le *Läroplan för förskolan* est le programme applicable aux services préscolaires ; et le *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet* le programme applicable aux services préscolaires, à l'école obligatoire et aux services périscolaires.

Source : « Enquête pour la Boîte à outils pour la qualité et le Portail EAJE » du Réseau de l'OCDE sur l'éducation et l'accueil des jeunes enfants, juin 2011.

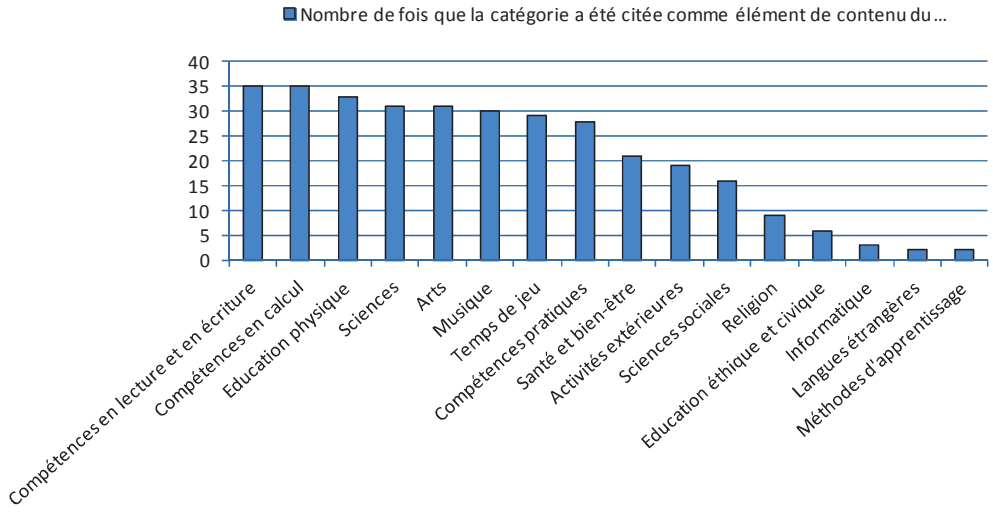
Graphique 2.4. Les différentes approches d'élaboration des contenus des programmes pédagogiques d'EAJE[1]



Note : Les déclarants pouvaient citer plus d'une catégorie de contenu.

Source : « Enquête pour la Boîte à outils pour la qualité et le Portail EAJE » du Réseau de l'OCDE sur l'éducation et l'accueil des jeunes enfants, juin 2011.

Graphique 2.5. Contenus inclus dans les programmes pédagogiques d'EAJE [2]



Note : Les déclarants pouvaient citer plus d'une catégorie de contenu.

Source : « Enquête pour la Boîte à outils pour la qualité et le Portail EAJE » du Réseau de l'OCDE sur l'éducation et l'accueil des jeunes enfants, juin 2011.

Définitions et méthodes

Le **cadre pédagogique** (ou, selon les cas, les **lignes directrices** ou les **normes pédagogiques**) est un outil qui permet d'orienter les contenus et les méthodes mis en œuvre pour favoriser l'éveil et l'apprentissage des enfants.

Le **contenu pédagogique** peut être organisé en matières ou domaines. Les domaines ou matières abordés dans les services d'EAJE mettent en lumière les priorités et précisent comment les activités d'éveil, la pédagogie et les cours sont organisés. Dans « l'Enquête pour la Boîte à outils pour la qualité et le Portail EAJE »

du Réseau de l'OCDE sur l'éducation et l'accueil des jeunes enfants, il était demandé aux pays d'indiquer, en les sélectionnant dans une liste de neuf choix, les domaines ou matières abordés dans leurs programmes d'EAJE :

1. **Compétences en lecture et en écriture :** désigne toutes les matières liées à la lecture et à l'écriture, y compris l'apprentissage et le développement du langage et la reconnaissance des mots, etc.

2. **Compétences en calcul :** désigne toutes les matières liées aux nombres et au calcul, y compris l'arithmétique, la reconnaissance des nombres, les espaces et les formes.

3. **Sciences :** désigne toutes les matières scientifiques, telles que la géographie et les sciences naturelles.

4. **Arts :** désigne toutes les matières liées à une quelconque forme d'art, y compris le dessin, le coloriage, la peinture et le bricolage.

5. **Musique** : désigne toutes les matières liées à la musique, y compris le chant, la pratique d'un instrument de musique et la danse en musique.

6. **Éducation physique** : désigne toutes les matières enseignées qui nécessitent un effort physique ou qui sont liées au bien-être physique, telles que la gymnastique, les sports et les cours sur l'alimentation ou l'hygiène.

7. **Compétences pratiques** : désigne toutes les pratiques liées aux compétences pratiques qui ne sont pas couvertes par les autres matières (par exemple, faire ses lacets).

8. **Temps de jeu** : désigne la période durant laquelle les enfants peuvent jouer librement, c'est-à-dire où ils sont libres de choisir à quoi jouer et avec qui, à l'intérieur ou à l'extérieur (jeux organisés à l'initiative de l'enfant).

9. **Activités en dehors des établissements d'EAJE (activités extérieures)** : désigne les voyages scolaires tels que les sorties dans les musées, les parcs publics, les bibliothèques, les concerts et les centres d'art et de sciences.

En plus de cette liste, sept autres domaines ou matières ont été cités par les pays ou régions : religion, éthique et citoyenneté démocratique ; santé, bien-être personnel et/ou social ; sciences sociales et/ou éducation interculturelle ; informatique ; langues (étrangères) ; et méthodes d'apprentissage.

Les résultats présentés dans ces pages reposent sur les données issues de « l'Enquête pour la Boîte à outils pour la qualité et le Portail EAJE » du Réseau de l'OCDE sur l'éducation et l'accueil des jeunes enfants (2011). Pour chaque graphique et tableau, une note précise la liste des pays et régions dont les données sont utilisées.

DOMAINE D'ACTION 3 – CHOISIR UNE OPTION STRATÉGIQUE

Cette section décrit un certain nombre d'options stratégiques visant à répondre à l'enjeu suivant :

- Élaborer et mettre en œuvre les programmes pédagogiques

ÉLABORER ET METTRE EN ŒUVRE LES PROGRAMMES PÉDAGOGIQUES

Enjeu 1 : Définir les objectifs et le contenu

Dans beaucoup de pays de l'OCDE, définir les objectifs et le contenu des programmes est une tâche difficile car toutes les parties prenantes n'ont pas les mêmes avis sur la question. Les décideurs, les chercheurs, les professionnels de l'EAJE et les parents estiment que différentes matières sont importantes, et chacun a ses propres valeurs culturelles et ses propres idées concernant le développement des jeunes enfants.

Déterminer le degré de détail adéquat pose également problème. Certains membres du personnel d'EAJE ont besoin ou préfèrent que le programme soit fondé sur une orientation pédagogique précise et des descriptifs plus détaillés, tandis que d'autres sont capables d'appliquer avec succès un programme non normatif pouvant être interprété librement et adapté facilement aux besoins locaux et culturels particuliers et aux besoins de chaque enfant.

En outre, il peut être difficile de faire correspondre les objectifs et le contenu du programme avec les besoins futurs de la société dans son ensemble, notamment dans un contexte de changements multiples – migrations croissantes, avancées des économies de l'information et de la connaissance, etc.

Définir clairement les objectifs et les principes directeurs du programme

- En **Australie**, le Conseil des gouvernements australiens a élaboré en juillet 2009 l'*Early Years Learning Framework* (Cadre d'apprentissage pour la petite enfance, EYLF), intitulé *Belonging, Being and Becoming* (Appartenir, Etre et Devenir), dont l'objectif est d'aider les éducateurs à donner aux jeunes enfants la possibilité de maximiser leur potentiel et de jeter les bases de leur future réussite scolaire. L'EYLF contribue de cette manière à la réalisation de

l'objectif du Conseil des gouvernements australiens, qui consiste à « donner à tous les enfants le meilleur départ possible dans la vie afin de créer un avenir meilleur pour eux-mêmes et pour la nation ». L'EYLF définit les principes, la pratique et les résultats nécessaires pour soutenir et renforcer l'apprentissage des jeunes enfants, de la naissance jusque l'âge de cinq ans. Il accorde une attention particulière à l'apprentissage fondé sur le jeu et reconnaît l'importance de la communication et du langage (stimulation précoce de l'aptitude à lire, écrire et compter) et du développement social et psycho-affectif. Dans l'ensemble, ce cadre est conforme à la Déclaration de Melbourne sur les objectifs éducatifs des jeunes Australiens, en vertu de laquelle tous les jeunes Australiens doivent devenir de bons élèves, des individus confiants et créatifs, et des citoyens actifs et informés.

- L'**Écosse** a conçu le programme *Pre-Birth to Three: Positive Outcomes for Scotland's Children and Families* (De la période prénatale à l'âge de trois ans : résultats positifs pour les enfants et les familles d'Écosse). Ce document est en adéquation avec les principes et la philosophie qui sous-tendent le *Curriculum for Excellence* pour les enfants de trois à dix-huit ans. *Pre-Birth to Three* souligne l'importance de la participation de la famille et de la collectivité. L'un et l'autre programmes mettent en exergue quatre aptitudes fondamentales : devenir de bons élèves, des individus confiants, des citoyens responsables et des acteurs efficaces de la société. Le *Curriculum for Excellence* recouvre un ensemble d'expériences que seront amenés à connaître les enfants et les jeunes gens tout au long de leur scolarité. Ces expériences sont regroupées en quatre catégories : domaines et matières du programme ; apprentissage interdisciplinaire ; philosophie et vie de l'école ; et perspectives de réalisation personnelle.
- En **Nouvelle-Zélande**, le programme *Te Whāriki* allant de la naissance à l'âge de l'entrée à l'école souligne le rôle essentiel d'un apprentissage passé au prisme des valeurs sociales et culturelles, et celui des relations réciproques et réactives qu'entretiennent les enfants avec les personnes, les lieux et les choses. Les relations humaines et le bien-être positif constituent les principes fondamentaux du programme, au même titre que la quête de l'autonomie, le développement global, la famille et la collectivité. Ce programme destiné à la petite enfance repose sur un modèle d'apprentissage qui allie des systèmes complexes d'expériences et de significations connexes au lieu de promouvoir l'acquisition d'aptitudes distinctes. Le programme se compose de quatre parties : 1) les principes du programme ; 2) ses cinq volets ; 3) les objectifs pour les années de la petite enfance ; et 4) des exemples de liens entre l'éducation préscolaire et les années de scolarité et le cadre pédagogique de la Nouvelle-Zélande pour les écoles. Les volets et les objectifs du programme sont liés entre eux et concernent principalement le bien-être, le sentiment d'appartenance, les contributions des enfants, la communication et l'exploration. Le contenu est adapté à trois tranches d'âge différentes, à savoir les nourrissons (de la naissance jusqu'à dix-huit mois), les tout-petits (d'un à trois ans) et les jeunes enfants (de deux ans et demi jusqu'à l'âge de l'entrée à l'école). Les conceptions sur le développement des enfants dans chaque tranche d'âge ont été explicitées dans le programme.
- En septembre 2011, l'**Île-du-Prince-Édouard** (**Canada**) a mis en place un nouveau Cadre d'apprentissage pour les jeunes enfants (*Early Learning*

Framework) qui couvre la période allant de la naissance à l'entrée à l'école. Ce cadre perçoit clairement l'enfant comme un acteur compétent de son propre apprentissage ; formule un ensemble de valeurs et de principes directeurs qui attribuent à la famille le rôle le plus important dans le développement et le bien-être général de l'enfant ; et définit clairement les objectifs d'apprentissage tout en veillant à respecter la diversité des communautés de la province et en reconnaissant que l'éducateur de la petite enfance joue un rôle pivot dans cette relation. Il offre un appui pour accompagner la transition de l'Île vers un « système socio-écologique d'apprentissage précoce », propose aux éducateurs des stratégies et des pistes de réflexion pour guider leur pratique et repose sur trois grands principes d'apprentissage : relations, environnement et expériences.

- En **Corée**, le nouveau *Nuri Curriculum* destiné aux enfants de cinq ans poursuit cinq objectifs clés : 1) développer les aptitudes physiques de base et favoriser l'acquisition de bonnes habitudes quotidiennes en matière de santé et de sécurité ; 2) apprendre aux enfants à communiquer dans la vie quotidienne et à acquérir de bonnes pratiques en matière d'utilisation du langage ; 3) apprendre aux enfants à se respecter soi-même et à vivre avec les autres ; 4) développer l'intérêt des enfants pour l'esthétique et l'art et leur donner la possibilité de s'exprimer de façon créative ; et 5) encourager les enfants à explorer le monde avec un regard curieux et développer leur capacité à résoudre des problèmes en appliquant leurs connaissances en mathématiques et en sciences dans la vie quotidienne. À ces objectifs correspondent cinq domaines d'activités : activités physiques et santé, communication, relations sociales, arts et exploration de la nature. Ces cinq domaines se subdivisent en 20 catégories, 62 sous-catégories et 136 contenus/objectifs détaillés, qui décrivent ce que les enfants de cinq ans sont censés apprendre et acquérir. Par exemple, la communication comporte quatre domaines d'apprentissage : écouter, parler, lire et écrire. Apprendre à « parler », c'est apprendre à s'exprimer avec des mots et des phrases et à décrire ses impressions, ses idées et ses expériences.
- *Aistear* est le cadre pédagogique qui s'applique à tous les enfants de la naissance jusque l'âge de six ans en **Irlande**. Il définit les types d'apprentissage qui sont importants pour les enfants durant cette période de leur vie et, sur cette base, fixe les grands objectifs d'apprentissage pour tous les enfants. *Aistear* fait appel à quatre notions générales liées entre elles : le bien-être, l'identité et l'appartenance, la communication, et l'exploration et la réflexion. Chaque notion est associée à des dispositions, des aptitudes, des attitudes et des valeurs importantes, ainsi qu'à des connaissances et facultés de compréhension.
- L'**Italie** a élaboré des Lignes directrices nationales pour le programme pédagogique (*Indicazioni per il Curricolo*) en septembre 2007. Il s'agit d'un cadre indicatif pour les écoles maternelles (de trois à six ans) et pour le premier cycle de l'enseignement obligatoire (de six à quatorze ans). Il fixe les objectifs, le contenu, les approches pédagogiques et les pratiques didactiques ainsi que les normes en termes d'apprentissage et de bien-être. Selon ces lignes directrices, les services pédagogiques doivent favoriser le développement de l'identité, de l'autonomie, des compétences, de l'apprentissage, du bien-être et du civisme chez tous les enfants.

- Au **Japon**, le Programme d'études des maternelles se compose de trois parties. La première explique et formule le programme, tandis que la deuxième présente les objectifs et le contenu. Le programme met en particulier l'accent sur les émotions, la motivation et les attitudes en tant qu'éléments fondateurs du développement. Les objectifs et le contenu du programme s'articulent autour de cinq domaines : la santé (bien-être mental et physique), les relations humaines, l'environnement, le langage et l'expression (des sentiments). Ces cinq domaines sont intégrés dans le programme et enseignés de manière globale au moyen d'activités spécifiques. La troisième partie du programme décrit les facteurs dont les maternelles devraient tenir compte pour la préparation des leçons. Pour les crèches, il existe un Programme national des crèches, divisé en sept parties : les dispositions générales, le développement de l'enfant, le contenu éducatif, la planification et l'évaluation des soins aux enfants, la santé et la sécurité, le soutien aux parents et la formation du personnel. Ce programme s'articule autour des cinq mêmes domaines que le Programme d'études des maternelles.
- Le **Manitoba** (**Canada**) a lancé en 2011 *Des résultats précoces : cadre d'élaboration d'un curriculum des programmes d'apprentissage et de garde des jeunes enfants du Manitoba pour les services de garde préscolaires et les prématernelles.* Ce cadre a pour objectif d'aider le personnel des services de garde préscolaires et des prématernelles du Manitoba à élaborer, décrire et améliorer leur programme pédagogique. Il lui donne des indications pour concevoir des interactions, des relations, des expériences et des environnements fondés sur le jeu et appropriés sur le plan du développement, permettant à tous les enfants de réaliser pleinement leur potentiel.
- En **Allemagne**, les programmes pédagogiques de l'ensemble des *Länder* mettent fortement l'accent sur le développement des compétences individuelles, y compris les compétences sociales. La socialisation est l'un des objectifs prioritaires des programmes, qui s'attachent à promouvoir le développement démocratique et le développement personnel et social précoce des jeunes enfants. Les programmes précisent également les compétences d'apprentissage que les jeunes enfants doivent développer. Ils définissent les objectifs que les enfants doivent atteindre à différents âges et expliquent comment le personnel peut les y aider. Les programmes pédagogiques allemands abordent en outre la question de la stimulation des connaissances interculturelles et de l'acceptation de la diversité et expliquent ce qui est attendu du personnel d'EAJE et des parents en matière d'éducation préscolaire des jeunes enfants.
- En **République tchèque**, en 2004, le ministère de l'Éducation, de la Jeunesse et des Sports a publié le Programme éducatif cadre (PEC) pour le secteur de l'EAJE, qui tenait compte des nouvelles études réalisées sur le développement des enfants d'âge préscolaire. Le PEC couvre cinq domaines : 1) l'enfant et son corps ; 2) l'enfant et son psychisme (langage et parole, aptitudes cognitives) ; 3) l'enfant et l'autre ; 4) l'enfant et la société ; et 5) l'enfant et le monde. Le programme définit un ensemble de ressources pédagogiques approprié pour chacun de ces domaines (méthodes d'enseignement et d'apprentissage), une liste de résultats attendus et une

liste de facteurs de risque susceptibles de compromettre la réussite de l'enseignement et de l'apprentissage. À partir du PEC, chaque école élabore son propre programme pédagogique en fonction de son contexte particulier (ceci étant une obligation depuis septembre 2007).

- Le parlement de la **Communauté française** de **Belgique** a adopté un cadre d'aptitudes et de compétences de base pour les enfants âgés de deux ans et demi à six ans. Tous les programmes pédagogiques doivent être élaborés sur la base de ces nouvelles normes et approuvés par le gouvernement de la Communauté française. Par ailleurs, tous les nouveaux programmes conçus par les fournisseurs de services éducatifs et leurs organes représentatifs doivent être soumis à l'examen d'une Commission composée de représentants des divers réseaux d'enseignement et d'inspecteurs, pour approbation par le ministère de l'Éducation. Il n'existe pas de cadre national d'aptitudes et de compétences pour les services d'EAJE destinés aux enfants ayant entre zéro et trois ans, mais toutes les structures qui travaillent avec ce groupe d'âge ont l'obligation légale de se conformer au Code de qualité de l'accueil, qui énonce un ensemble de principes liés au développement et au bien-être de l'enfant. Chaque structure d'accueil doit élaborer un plan indiquant les moyens envisagés pour appliquer le code, et ce plan doit être approuvé par l'Office de la naissance et de l'enfance.
- En 2008, la **République slovaque** a fusionné ses trois programmes datant de 1948 pour les trois et quatre ans, les quatre et cinq ans et les cinq et six ans en un seul et même programme pour les trois à six ans. Le nouveau programme présente quelques différences par rapport à celui de 1948 et englobe désormais les dimensions éducation et accueil des jeunes enfants. Il est axé autour de quatre thèmes principaux : « je suis », les personnes, la nature et la culture. Pour chacun de ces thèmes, le programme décrit les aptitudes cognitives, motrices et socio-affectives à acquérir. En outre, il définit les acquis que doivent posséder les élèves avant d'entrer à l'école primaire.
- La **Turquie** a instauré son programme préscolaire en 2002 mais l'a modifié en 2006, en y ajoutant des consignes et des orientations sur la mise en œuvre des contenus et la manière d'évaluer le développement des enfants. Les objectifs du programme ont été revus et précisés afin de mieux préparer les enfants pour l'entrée à l'école. Par ailleurs, la participation de la famille a été incluse dans le cadre pédagogique dans le but d'améliorer le développement de l'enfant.
- La **Suède** a revu son programme préscolaire, et la nouvelle version devait entrer en vigueur en juillet 2011. Les tâches pédagogiques de l'enseignement préscolaire ont été renforcées, et les objectifs portant sur le langage et la communication, les mathématiques, les sciences naturelles et la technologie ont été clarifiés. En outre, ont été ajoutées au programme une nouvelle section concernant le suivi, l'évaluation et le développement et une autre concernant la responsabilité du chef de l'établissement préscolaire. Les responsabilités du personnel préscolaire ont également été explicitées au moyen de nouvelles lignes directrices et de la révision des lignes directrices existantes. Sur le plan philosophique, le programme repose sur l'idée selon laquelle l'enfant est un apprenant compétent, un penseur actif et un acteur engagé. L'élaboration et la mise en œuvre des programmes pédagogiques de

l'EAJE font la part belle aux valeurs démocratiques, à l'apprentissage et au développement continus, à la mise à profit des expériences faites par l'enfant, au développement au sein du groupe et à l'importance pédagogique de l'accompagnement et du jeu.

- En **Norvège**, l'école maternelle a pour objectifs de pourvoir aux besoins d'accompagnement et de jeu des enfants et de promouvoir l'apprentissage et la formation en tant que fondements d'un développement complet de la personne. Pour aider les maternelles à mettre au point un programme pédagogique varié et exhaustif, le Plan cadre sur le contenu et les tâches en maternelle a été subdivisé en sept domaines d'expérience, d'exploration et d'apprentissage : 1) communication, langage et texte ; 2) corps, mouvement et santé ; 3) art, culture et créativité ; 4) nature, environnement et technologie ; 5) éthique, religion et philosophie ; 6) communauté locale et société ; et 7) nombres, espaces et formes. Ces différents domaines couvrent chacun un large champ d'apprentissage et sont rarement abordés isolément. Les équipes pédagogiques sont libres de choisir les méthodes qui leur conviennent le mieux pour stimuler la curiosité, la créativité et la soif d'apprendre des enfants. Le plan définit des objectifs concernant les expériences auxquelles devraient être sensibilisés les enfants. Les procédures d'évaluation mettent l'accent sur les approches pédagogiques du personnel et non pas sur les résultats individuels des enfants.
- La **Slovénie** définit des objectifs et des principes clairs dans son Programme pédagogique national pour les établissements préscolaires (1999) tout en insistant sur l'importance de la démocratie, du multiculturalisme et du pluralisme. Le programme prévoit six domaines d'activités : le mouvement, le langage, l'art, la nature, la société et les mathématiques. Il contient en outre des exemples d'activités pour les différentes tranches d'âge et définit les missions du personnel. Il est considéré comme un cadre ouvert qui donne les mêmes opportunités à tous les enfants, respecte les différences individuelles et stimule l'apprentissage précoce et le développement personnel. Le programme ne fixe ni normes ni objectifs de résultats. Le ministère de l'Éducation et des Sports a complété ce programme de plusieurs suppléments, tels que le Supplément au programme pédagogique pour le travail éducatif avec les enfants roms, qui fournit des orientations et des conseils sur des approches pédagogiques particulières visant à stimuler le développement des enfants roms et à favoriser la communication et la collaboration avec leurs parents. Le Supplément au programme pédagogique pour les établissements préscolaires situés dans des zones de nationalités mixtes inclut des exemples d'activités d'apprentissage pour les enfants qui vivent dans des zones de nationalités mixtes (nationalités hongroise et italienne par exemple). Les Recommandations pour les programmes adaptés et le soutien renforcé aux enfants d'âge préscolaire ayant des besoins particuliers exposent un certain nombre de principes pour les personnes qui travaillent avec des enfants ayant des besoins particuliers.
- Dans son *Practice Guide for the Early Years Foundation Stage* (Guide pratique pour la petite enfance), l'**Angleterre** (**Royaume-Uni**) précise les objectifs attendus pour différents groupes d'âge. Ces objectifs sont fixés en fonction de l'âge pour répondre aux exigences propres à chaque stade du développement des jeunes enfants, à savoir de la naissance à onze mois ; de

huit à vingt mois ; de seize à vingt-six mois ; de vingt-deux à trente-six mois ; de trente à cinquante mois ; de quarante à soixante mois et plus. Ils sont regroupés en six catégories : dispositions et attitudes ; confiance en soi et estime de soi ; sociabilisation ; comportement et autodiscipline ; autonomie ; et sens de la collectivité. Les autorités éducatives ont entrepris de réviser le cadre *Early Years Foundation Stage* pour y intégrer les recommandations issues de l'évaluation du *Foundation Stage* (système de prise en charge de la petite enfance). Les résultats de cette évaluation se traduisent, dans le nouveau cadre, par une modification des domaines d'apprentissage et une réduction du nombre d'objectifs d'apprentissage, qui sont censés simplifier la tâche du personnel et des autres parties prenantes au niveau de la mise en œuvre.

- En **Pologne**, les principaux objectifs de l'éducation préscolaire sont définis dans le Programme de base, dont la dernière révision remonte à 2008.[3] Les objectifs généraux en matière d'éducation préscolaire sont censés être atteints au moyen d'activités pédagogiques menées dans 15 domaines déterminés. Pour chaque domaine, le programme détaille la liste des acquis que les enfants doivent posséder à la fin de la période préscolaire. Il ne prescrit aucune méthode d'enseignement particulière mais insiste sur l'importance de l'apprentissage par le jeu et des activités en extérieur. En vertu du programme révisé, les établissements préscolaires ont pour mission de préparer les enfants à la lecture et à l'écriture ; cependant, au moins un cinquième du temps passé par les enfants dans l'établissement devrait être consacré au jeu, et un autre cinquième aux activités en extérieur. Par ailleurs, on attache désormais une plus grande attention à la continuité des apprentissages entre les niveaux préscolaire et primaire.
- En **Estonie**, le nouveau Programme national pour les établissements d'accueil préscolaire a été approuvé par le gouvernement de la République en 2008. Ce programme s'appuie sur le Programme pédagogique cadre pour l'éducation préscolaire qui avait été mis en œuvre en 1999, mais s'en démarque par l'intégration de la notion d'apprentissage. Avec ce nouveau concept d'apprentissage, le programme met l'accent sur le changement et donne le rôle principal non plus à l'enseignant mais à l'enfant : l'enfant est perçu comme une partie prenante active aux activités éducatives et scolaires, tandis que l'enseignant a pour fonction de créer un environnement propice au développement de l'enfant. La coopération parmi les enseignants et le personnel et la participation des parents revêtent une grande importance dans les activités de l'établissement préscolaire, contribuant à établir un environnement d'éveil et d'apprentissage propice à l'épanouissement de l'enfant. Le programme national décrit les objectifs et les principes des activités éducatives et scolaires et les compétences générales (aptitudes au jeu, compétences cognitives et d'apprentissage et compétences sociales et d'autogestion) et niveaux de développement que sont censés acquérir ou atteindre les enfants dans sept domaines d'activités éducatives et scolaires : moi et l'environnement ; langage et parole ; estonien seconde langue (à partir de trois ans, concerne l'ensemble des enfants dont la langue maternelle n'est pas l'estonien, inscrits dans des classes où l'enseignement est donné en estonien ou dans une autre langue) ; mathématiques ; art ; musique ; et mouvement.

Élaborer des normes ou des objectifs en matière d'acquis

- Aux **Pays-Bas,** l'Université d'Amsterdam a élaboré des objectifs d'apprentissage pour les jeunes enfants. Sur la base de ces travaux, le Centre national d'experts pour l'élaboration des programmes scolaires (SLO) s'est attelé à l'élaboration de niveaux et de descriptifs de compétences pour la fin de l'éducation préscolaire (quatre/cinq ans) et la fin de la deuxième année du préprimaire, c'est-à-dire la première année de la scolarité obligatoire (cinq/six ans). Pour l'instant, des objectifs ont été fixés pour le « langage », lequel comporte trois piliers particuliers : les aptitudes linguistiques orales ; les compétences en lecture ; et la sensibilisation au langage et la communication. Des objectifs devraient également être définis pour les « mathématiques » et le « développement socio-affectif ». Ces trois piliers seront complétés par des propositions d'activités pédagogiques.
- En **Nouvelle-Zélande,** le programme *Te Whāriki* a défini des dispositions, également appelées « acquis d'apprentissage » pour chacun de ses cinq volets : bien-être, appartenance, contributions des enfants, communication et exploration. Ces dispositions sont encouragées plus qu'elles ne sont enseignées. Pour chaque volet, le programme décrit les connaissances, les compétences et les attitudes à acquérir et donne des exemples d'expériences permettant aux enfants d'atteindre les objectifs. Dans la mesure où le programme met l'accent sur les relations sociales et le bien-être personnel, les acquis sont formulés en termes de relations et de bien-être. En voici quelques exemples : « avoir confiance et savoir exprimer ses besoins affectifs », « savoir comment rester en bonne santé » et « apprendre à se sentir responsable de son propre bien-être et de celui d'autrui ».
- En **Belgique** (**Flandre**), le ministère de l'Éducation a défini des objectifs relatifs au développement à l'école maternelle. Ces objectifs sont inscrits dans l'Arrêté du Gouvernement flamand du 27 mai 1997 et sont en vigueur depuis l'année scolaire 1998-1999. Il s'agit des objectifs minimaux relatifs aux connaissances, aux facultés de discernement, aux compétences et aux attitudes dont les pouvoirs publics jugent l'acquisition souhaitable chez les enfants âgés de deux ans et demi à six ans.
- Dans son *Curriculum for Excellence*, l'**Écosse** (**Royaume-Uni**) définit en termes clairs ce que les enfants doivent connaître et découvrir par l'expérience aux différents niveaux d'enseignement. Les acquis et les expériences ont été établis sur la base de huit domaines différents : les arts d'expression, la santé et le bien-être, les langues, les mathématiques, l'éducation religieuse et la morale, les sciences, les études sociales et les technologies. Pris dans leur globalité, les expériences et les acquis varient selon la tranche d'âge et représentent les attributs et les capacités que chaque enfant doit acquérir.
- En **Angleterre** (**Royaume-Uni**), les objectifs d'apprentissage de la petite enfance définis dans le cadre *Early Years Foundation Stage* couvrent six domaines : le développement personnel, social et psycho-affectif ; la communication, le langage et les compétences en lecture et en écriture ; la résolution des problèmes, le raisonnement et les compétences en calcul ; la connaissance et la compréhension du monde ; le développement physique ;

et le développement créatif. Pour chaque domaine, le cadre décrit ce que l'enfant doit savoir et être capable de faire avant l'entrée à l'école primaire. Les domaines d'apprentissage sont en cours de révision et le nouveau cadre entrera en vigueur en septembre 2012.

- Au **Portugal**, le ministère de l'Éducation définit des *acquis d'apprentissage* en milieu préscolaire (pour les enfants âgés de trois à six ans). Les acquis d'apprentissage sont perçus comme étant la manifestation de la performance de l'enfant et sont définis en termes de résultats de l'enfant. Ils peuvent être utilisés pour guider les enseignants dans leurs tâches quotidiennes. Une loi cadre fixe les objectifs généraux de l'éducation préscolaire.
- En **Australie**, l'*Early Years Learning Framework* est fondé sur les résultats. Ses objectifs ont été fixés de manière à rendre compte du caractère interdépendant et complexe du processus d'apprentissage chez tous les enfants. Ils recouvrent cinq objectifs et domaines de résultats : 1) les enfants doivent avoir un sens aigu de l'identité ; 2) les enfants vivent en symbiose avec leur univers et y contribuent ; 3) les enfants ont un sens aigu du bien-être ; 4) les enfants sont des apprenants confiants et engagés ; et 5) les enfants sont des communicants efficaces.
- **Singapour** a défini les acquis que les enfants doivent posséder à la fin du cycle d'EAJE. Par exemple, le cadre « Encourager les jeunes enfants à apprendre : cadre pour un programme pédagogique en maternelle à Singapour » définit dans les grandes lignes ce que les enfants doivent être capables de faire à la sortie de l'école maternelle : 1) savoir ce qui est bien et ce qui est mal ; 2) savoir partager et attendre son tour ; 3) savoir entrer en relation avec autrui ; 4) être curieux et vouloir explorer ; 5) savoir écouter et parler en comprenant ; 6) se sentir bien et être satisfait ; 7) présenter une bonne coordination physique et avoir des habitudes de vie saines ; et 8) aimer sa famille, ses amis, ses enseignants et son école.
- En **Irlande**, l'*Infant Curriculum* (programme pour les tout-petits), qui fait partie du *Primary School Curriculum* (1999) (programme pour l'école primaire), définit les objectifs de contenu devant guider les apprentissages des enfants durant les deux premières années de la scolarité primaire, soit entre les âges de quatre et sept ans. Ces objectifs de contenu concernent principalement les compétences, les attitudes et les valeurs, les concepts, et les connaissances et la compréhension.
- L'*Early Learning Framework* de l'**Île-du-Prince-Édouard** (**Canada**) définit les objectifs d'apprentissage pour la petite enfance, en mettant l'accent sur les dispositions et attitudes que devraient avoir les enfants vis-à-vis de l'apprentissage plutôt que sur des compétences bien définies. Quatre grands objectifs d'apprentissage y sont identifiés : 1) le bien-être ; 2) l'exploration et la découverte ; 3) l'expression et la communication ; et 4) la responsabilité sociale et personnelle. Chacun de ces objectifs recouvre un ensemble de buts clairement définis pour toute la période allant de la naissance à l'entrée à l'école. Cette approche est plus en phase avec les principes pour l'Éducation au XXIe siècle adoptés par la province.

Passer en revue ou analyser le programme pour en améliorer la pertinence

- En **Corée**, le Programme national des maternelles a été révisé sept fois à intervalles réguliers depuis sa première édition de 1969, chaque nouvelle édition s'appuyant sur les résultats des recherches les plus récentes. Pour chacune des révisions, le ministère de l'Éducation a chargé un comité d'experts et d'enseignants d'effectuer des recherches sur la révision du programme. S'appuyant sur les recherches entreprises en 2010, la dernière édition du Programme des écoles maternelles attache une importance accrue à la créativité et à la formation de la personnalité. Destiné aux enfants ayant entre zéro et quatre ans, le Programme normalisé des crèches a été mis en œuvre pour la première fois en 2007 et révisé en 2010 pour améliorer la qualité des services de garde d'enfants, diversifier les horaires d'ouverture des crèches en fonction des besoins des familles et renforcer les liens entre les services de garde et la scolarité élémentaire. Pour s'assurer que le programme reste en phase avec l'évolution des besoins des familles et de la société, les révisions s'appuient sur les résultats des recherches les plus récentes ; le programme révisé sera mis en œuvre en 2012. En outre, en septembre 2011, le ministère de l'Éducation, de la Science et de la Technologie et le ministère de la Santé et de la Protection sociale ont élaboré et lancé le *Nuri Curriculum* (*Nuri* signifiant « monde »), programme pédagogique commun pour l'ensemble des enfants âgés de cinq ans destiné à améliorer la pertinence des services d'accueil et d'éducation préscolaire.
- En **Écosse** (**Royaume-Uni**), le personnel de l'EAJE estimait que les programmes pour les enfants âgés de trois à cinq ans et de cinq à quatorze ans étaient trop descriptifs et ne leur laissaient pas une latitude suffisante pour adapter leur enseignement au contexte local. Aussi ces programmes ont-ils été révisés et remplacés par un programme couvrant les enfants de trois à dix-huit ans, qui définit les acquis et les pratiques de façon moins descriptive.
- En **Angleterre** (**Royaume-Uni**), une partie du personnel de l'EAJE jugeait le programme cadre *Early Years Framework Strategy (EYFS)* trop normatif pour laisser la possibilité d'innover. C'est pourquoi, en 2010-2011, les autorités éducatives ont procédé à un examen du programme dans l'objectif de le simplifier, de le clarifier et de le rendre moins normatif. Parmi les recommandations issues de cet examen, il était également préconisé de rendre l'EYFS plus accessible aux parents et de prendre des mesures à l'intention des enfants qui ne progressent pas au rythme voulu.
- En **Turquie**, lorsque le programme a été revu en 2006, la Direction générale de l'éducation préscolaire a fait part de tous les commentaires que lui avaient transmis les experts et les enseignants. Les pratiques en vigueur dans l'éducation préscolaire et les modifications qui avaient déjà été apportées au programme primaire ont été réexaminées. Les expériences d'autres pays ont également été analysées. Sur la base de ces analyses et examens, de nouvelles modifications ont été apportées au cadre pédagogique.
- La **Suède** a évalué et révisé son programme préscolaire dans le but de renforcer et d'actualiser son programme d'EAJE de 1998. Le programme révisé entrera en vigueur en juillet 2011. Les tâches pédagogiques de

l'enseignement préscolaire ont été renforcées dans cette nouvelle version, et les objectifs portant sur le langage et la communication, les mathématiques, les sciences naturelles et la technologie ont été clarifiés. En outre, ont été ajoutées au programme une nouvelle section concernant le suivi, l'évaluation et le développement et une autre concernant la responsabilité du chef de l'établissement préscolaire.

- L'**Irlande** a fait de l'examen de l'*Infant Curriculum*, le programme destiné aux enfants âgés de quatre et cinq ans, une priorité suite à l'établissement du cadre pédagogique commun pour les enfants âgés de zéro à cinq ans. Il a en effet été reproché à l'*Infant Curriculum* d'être trop chargé et de ne pas laisser de place pour le jeu. Le contenu du programme sera adapté en fonction des résultats de l'examen.
- Au **Japon**, des commissions composées d'experts externes sont chargées d'examiner les normes pédagogiques à l'école maternelle et dans les crèches, de manière à établir un rapport entre les recherches et la réforme des programmes. Si nécessaire, les programmes sont adaptés en fonction des résultats des examens. Le Programme national des crèches a été instauré en 1965 et révisé pour la dernière fois en 2008. La version révisée donne des éclaircissements sur les normes minimales fixées par le ministère de la Santé, du Travail et de la Protection sociale et procède à une généralisation des contenus (chapitres 7 à 13).
- En **Slovénie**, le Programme pédagogique de 1979 pour l'éducation et l'accueil préscolaires des enfants a été révisé à la suite des analyses menées sur la situation en cours, de l'examen des tendances mondiales de l'éducation préscolaire et des recommandations formulées par les organisations internationales et le Conseil de l'Europe. Le programme antérieur avait été jugé très strict. Le nouveau programme de 1999/2000, quant à lui, mettent en évidence l'intérêt d'associer plusieurs méthodes et approches en milieu préscolaire afin d'avoir une plus grande flexibilité, et soulignait la nécessité de tenir compte de la diversité de la tranche d'âge considérée.

Soutenir les initiatives locales consistant à élaborer des programmes spécifiques

- Il n'y a pas de programme pédagogique national aux **Pays-Bas**. Chaque fournisseur est libre de concevoir son propre programme. Le gouvernement national délivre aux centres d'accueil une « liste » de cadres pédagogiques recommandés et approuvés au niveau national. Les programmes qui figurent sur cette liste ont fait l'objet d'expériences pilotes, dont il est ressorti qu'ils stimulaient efficacement le développement des jeunes enfants. Les centres peuvent soit mettre en œuvre un programme figurant sur la liste, soit concevoir le leur propre. Nombreux sont les fournisseurs néerlandais de services d'EAJE qui optent pour cette dernière option et qui élaborent un cadre empruntant, dans les différents programmes, les éléments les plus adaptés au contexte local.
- En **Australie**, l'*Early Years Learning Framework* a été conçu pour aider les éducateurs à élaborer des programmes efficaces pour la petite enfance. Chaque service d'accueil de la petite enfance devrait en principe, au terme d'une période de familiarisation, élaborer sa propre stratégie pour la mise en œuvre du cadre, en tenant compte du contexte qui lui est propre.

- En **Écosse** (**Royaume-Uni**), le personnel peut définir son propre programme afin qu'il corresponde aux besoins locaux ou à d'autres besoins particuliers en termes de développement. Le *Curriculum for Excellence* est moins détaillé et moins normatif que le programme antérieur, de sorte que les centres peuvent s'en inspirer pour élaborer leur propre programme. Le *Curriculum for Excellence* laisse aux enseignants et aux autres membres du personnel une certaine marge de manœuvre leur permettant de répondre aux besoins divers de tous les enfants et de tous les jeunes.
- En **Belgique** (**Flandre**), les objectifs de l'éducation préscolaire définissent les connaissances et les compétences minimales que les enfants doivent posséder, mais ils ne précisent pas comment les acquérir. Les établissements peuvent librement élaborer et choisir le programme qui leur convient. En règle générale, le programme est élaboré par la commission scolaire ou l'organisme de tutelle dont dépend l'école, puis examiné par l'inspection pédagogique. En outre, le ministère de l'Éducation doit approuver les programmes avant que les établissements puissent les appliquer.
- En application de la Loi sur les écoles maternelles en **Norvège**, le gérant d'une école maternelle peut adapter le Plan cadre sur le contenu et les tâches en maternelle au contexte local. Le comité de coordination de l'école maternelle, qui réunit les membres du personnel, les parents et le gérant, doit établir un plan annuel régissant les activités pédagogiques de l'établissement. L'équipe pédagogique est tenue d'appliquer le programme pédagogique conformément au Plan cadre national, à l'adaptation locale du Plan cadre et au plan annuel.
- Chaque service d'EAJE en **Nouvelle-Zélande** élabore son propre programme sur la base du programme *Te Whāriki* pour la petite enfance, de manière à répondre aux besoins des enfants, des familles, du contexte particulier et de la communauté locale. Tous les programmes sont fondés sur les principes de *Te Whāriki* et se conforment à ses volets et objectifs. *Te Whāriki* a vocation à être adapté au contexte local et aux besoins particuliers des enfants. En outre, chaque programme doit contenir des éléments de la langue et de la culture maories afin d'encourager très tôt la connaissance et le respect de la culture autochtone. Ainsi, *Te Whāriki* est un programme bilingue qui préserve la culture et la langue maories.
- En **Corée**, les Conseils de l'éducation des villes métropolitaines et des provinces disposent d'une certaine autonomie pour adapter les lignes directrices du Programme national des maternelles aux besoins locaux. Sur la base des lignes directrices et des besoins spécifiques des maternelles, les Conseils de l'éducation de district préparent des documents de référence axés sur la pratique que les maternelles peuvent utiliser. Ensuite, chaque maternelle organise et met en œuvre le programme en fonction de sa situation et de ses souhaits particuliers.
- En **Suède**, les centres sont libres de concevoir et choisir leurs propres programmes et méthodes pédagogiques sur la base des principes énoncés dans le programme national (*lpfö*) établi en 1998. Le programme national d'EAJE fixe des objectifs et des principes généraux mais il ne précise pas comment réaliser ces objectifs.

- En **Allemagne**, il n'y a pas de programme pédagogique défini à l'échelon fédéral : chaque *Land* établit son propre cadre pédagogique. Dans chaque *Land*, les structures et fournisseurs de services d'EAJE sont encouragés à adapter le cadre pédagogique du *Land* en fonction de leurs propres besoins et des besoins particuliers des enfants qu'ils accueillent. Néanmoins, si un centre décide d'adapter le cadre pédagogique à ses besoins, il importe que son programme pédagogique soit basé sur le cadre du *Land* et qu'il s'y réfère explicitement.
- En **Italie**, chaque établissement doit élaborer un programme fondé sur les objectifs définis dans les Lignes directrices nationales pour le programme pédagogique (*Indicazioni per il Curricolo*). Les enseignants peuvent élaborer le programme, appelé « Plan d'offre éducative » (*Piano dell'offerta formativa*, POF), lequel décrit les activités pour chaque matière, les outils à utiliser, le calendrier et les procédures d'évaluation. Étant donné que les centres d'EAJE sont habilités à élaborer leur propre POF, ils peuvent faire en sorte de l'adapter aux besoins de la collectivité en termes de souplesse des horaires et de prise en compte des besoins des enfants immigrés et des parents. Chaque plan doit être présenté aux parents et à la collectivité avant d'être avalisé et mis en œuvre.
- En **Espagne**, le Programme pédagogique pour la petite enfance fixe les orientations générales. Cette approche permet au personnel d'adapter le programme et les activités aux caractéristiques de l'environnement et de la collectivité. Le programme peut ainsi être élaboré et amélioré de manière à répondre aux besoins des enfants, en prenant en compte les caractéristiques sociales et culturelles locales.
- En **Irlande**, le programme *Aistear* n'est pas normatif et ne souscrit à aucune approche pédagogique particulière. Il peut être adapté à l'échelle locale afin de soutenir la pratique pédagogique dans différents types de contexte, mais en parallèle, il définit un ensemble d'objectifs d'apprentissage unique visant à guider le travail des professionnels et des enfants dans tous les contextes.
- Étant donné qu'au **Japon**, les normes contenues dans le Programme d'études des maternelles ne définissent qu'un cadre général, les écoles maternelles peuvent faire preuve de créativité pour formuler et mettre en œuvre leur programme, en faisant en sorte de l'adapter aux besoins particuliers des enfants en termes de développement mental et physique, au contexte local ou aux besoins de l'école elle-même.
- Au **Mexique**, le ministère de l'Éducation a élaboré un cadre pédagogique qui sert de référence pour l'élaboration des programmes. Chaque établissement peut se référer à ce cadre pour élaborer un programme adapté à ses propres besoins. Cette approche permet aux services d'EAJE de concevoir un programme axé sur la qualité, qui convienne à la fois aux enfants, aux parents et la collectivité locale.
- Aux **États-Unis**, les états établissent des *Early Learning and Development Standards* (normes pour l'apprentissage et le développement des jeunes enfants – ELDS). Ces normes, qui définissent les attentes, les grandes lignes et les principaux jalons en matière de développement, traduisent les lois de l'état concerné, ainsi que ses besoins et ses souhaits. La plupart des

fournisseurs de services d'EAJE, dont certains sont des organismes privés, ne sont pas tenus de suivre les ELDS, mais les états sensibilisent les parties intéressées à leur existence et encouragent leur utilisation à titre volontaire en distribuant des versions imprimées et électroniques de ces normes.

- Dans le cas de la **Pologne**, les établissements d'éducation préscolaire sont censés élaborer leur propre programme pédagogique en s'inspirant du Programme de base, qui définit les objectifs généraux, les acquis d'apprentissage et les principes directeurs, mais ne prescrit pas de méthodes d'enseignement particulières. Le programme de chaque structure d'accueil doit définir les objectifs pédagogiques et les méthodes envisagées pour les atteindre, ainsi que la méthode utilisée pour déterminer si un enfant est prêt à entrer à l'école à l'issue du cycle préscolaire. Les enseignants peuvent élaborer leur programme individuellement ou collégialement, ou utiliser un programme déjà existant. Le programme proposé doit être approuvé par le directeur de l'école maternelle, après consultation du conseil des enseignants.

Faire participer les parties prenantes au processus d'élaboration

- En **Australie**, les organismes d'EAJE et les organisations spécialisées dans le développement de l'enfant ont été associés au processus d'élaboration afin que les différents points de vue et perspectives culturelles soient pris en compte dans le programme. Un réseau national a été mis en place pour offrir un appui et une formation aux éducateurs de la petite enfance, et un accord a été passé avec les universités et les centres de formation complémentaire pour faire connaître le cadre.
- En **Écosse** (**Royaume-Uni**), le *Curriculum for Excellence* s'est appuyé sur les bonnes pratiques existantes dans les différents secteurs de l'éducation écossaise et il tient compte des conclusions des recherches et des comparaisons internationales. Il reconnaît le professionnalisme du personnel dans le processus d'élaboration. Du débat national sur l'éducation lancé en 2002 jusqu'à la définition et la préparation des expériences et des acquis aux fins de publication, les enseignants ont été invités à enrichir le processus de leurs connaissances et de leur expertise. L'une des tâches principales des équipes chargées d'élaborer le programme était de s'assurer qu'il soit fait appel à l'expertise et aux conseils d'un large éventail de professionnels, issus de centres pour la petite enfance, d'écoles, d'universités et d'établissements d'enseignement supérieur représentant toute la palette des environnements d'apprentissage. C'est ainsi qu'elles ont organisé des réunions, des manifestions, des séminaires et autres groupes de réflexion pour glaner des idées et des exemples de bonnes pratiques ; elles ont également établi et maintenu le contact avec les réseaux de spécialistes des matières et d'autres enceintes spécialisées. Learning and Teaching Scotland, un organisme public non ministériel, a publié un projet de propositions d'expériences et d'acquis pour permettre aux professionnels et aux parties prenantes en général de faire part de leurs commentaires. D'autres liens ont été établis lors de la dernière phase d'ajustement précédant la publication.
- En **Corée**, les autorités éducatives associent divers groupes de parties prenantes à la révision des programmes, pour s'assurer de prendre en compte les différents points de vue et besoins. En règle générale, les équipes

chargées d'élaborer ou réviser les programmes se composent de 20 à 30 experts, parmi lesquels figurent des représentants des associations universitaires. Ces équipes effectuent des recherches pour fixer les grandes orientations, les objectifs et les domaines de contenu, en collaboration avec des groupes de consultation ou de travail comprenant de 150 à 200 personnes (professeurs, chercheurs, recteurs, professionnels de l'EAJE, experts des programmes de l'école élémentaire, etc.). Dans le cadre de ces révisions, des enquêtes nationales ont été menées auprès des enseignants et des parents pour connaître leurs besoins et leurs points de vue. Au terme de l'organisation d'une série de séminaires et d'auditions publiques, le cadre pédagogique et son contenu détaillé ont été finalisés. Il faut habituellement trois ans pour réviser un programme pédagogique national et procéder aux essais pilotes de la version révisée préalablement à la mise en œuvre de la version définitive. Dans le cas du *Nuri Curriculum* pour les enfants de cinq ans, un groupe de travail composé de représentants des secteurs de l'éducation préscolaire et de l'accueil des tout-petits et de représentants ministériels a été mis en place et a participé à la conception du programme et à la définition de ses contenus.

- La **Finlande** a mis sur pied un groupe de pilotage et un comité de travail regroupant des décideurs et des représentants du secteur de l'EAJE afin de discuter du programme d'EAJE et d'en définir le contenu. Plusieurs experts de l'EAJE ont également été invités à participer aux travaux et à commenter le projet de lignes directrices.
- En **Suède**, le gouvernement national a chargé l'Agence nationale pour l'éducation de rédiger un projet de révision du programme actuel. Après cela, le ministère de l'Éducation a établi et consulté un groupe de référence rassemblant des représentants d'universités (chercheurs), des municipalités (par exemple, chefs d'établissement préscolaire), des syndicats et d'autres intervenants du terrain. Des chercheurs ont également été consultés et invités à faire part de leurs commentaires, lesquels ont été pris en compte dans le projet révisé.
- Au **Luxembourg**, les révisions du programme pédagogique sont supervisées par un comité de pilotage mis en place à cet effet. Ce comité réunit les différentes parties prenantes concernées et leurs représentants, à qui il offre la possibilité d'échanger leurs avis, de s'informer des meilleures pratiques et de partager leurs expériences. Il est tenu compte de ces avis et points de vue lorsque des changements sont apportés au programme.
- En **Espagne**, le ministère de l'Éducation et de la Science a lancé une procédure de débat public sur l'éducation en septembre 2004 afin d'examiner les défis auxquels est confronté le système scolaire et de faire émerger des solutions consensuelles. Le débat a duré six mois, permettant aux principales parties prenantes d'exposer leurs arguments en faveur et à l'encontre de différentes théories et idées. Les Communautés autonomes (gouvernements régionaux) et les organisations représentant les conseils scolaires ont également été invitées à exprimer leur point de vue. Les personnes individuelles et autres groupes de parties intéressées ont eu la possibilité de transmettre leurs commentaires et suggestions au ministère de l'Éducation. Sur la base de l'accord auquel a abouti ce processus, les autorités ont lancé

une campagne dans les médias pour faire connaître au public et aux professionnels du secteur éducatif espagnol le contenu de la nouvelle Loi organique sur l'éducation récemment approuvée.

- En 2005, la **Norvège** s'est dotée d'un nouveau cadre législatif pour les écoles maternelles. La Loi sur les écoles maternelles avait pour principaux objectifs d'améliorer la qualité des écoles maternelles et d'instaurer un droit d'expression des enfants, et elle comportait une nouvelle section plus étoffée sur le contenu du programme de maternelle. L'adoption de cette nouvelle loi supposait de réviser le Plan cadre en vigueur. C'est pourquoi le ministère de l'Éducation a mis en place un groupe de travail constitué principalement de chercheurs et de professionnels du secteur, à qui il a donné mandat de préparer un nouveau plan révisé. Après avoir effectué quelques changements, le ministère a soumis le plan proposé à une audition publique, puis l'a intégré au cadre réglementaire. Cette audition était ouverte à l'ensemble des parties prenantes du secteur de l'EAJE – exploitants, parents, éducateurs, chercheurs, autres ministères, organisations et organes administratifs de différents niveaux. Récemment, une nouvelle commission publique a été créée pour formuler des avis sur ce qu'il conviendrait que tous les enfants fassent en maternelle avant d'entrer à l'école. Son rapport a été soumis à une audience publique et sera pris en compte lors d'une prochaine révision du Plan cadre sur le contenu et les tâches en maternelle.
- Lorsque le **Luxembourg** a décidé d'élaborer un nouveau programme pédagogique axé sur les compétences, il a opté pour une approche participative. En décembre 2006, un premier descriptif des compétences interdisciplinaires que les enfants doivent posséder au terme des quatre cycles de l'école fondamentale a été soumis pour examen à l'ensemble du personnel de l'enseignement préscolaire et primaire. Les membres du personnel ont été invités à commenter cette version préliminaire et à indiquer si les compétences qui y étaient définies étaient réalistes. Le ministère de l'Éducation a rencontré personnellement les enseignants dans le cadre de réunions d'étude régionales afin d'entendre leurs avis et leurs commentaires, qui ont été pris en compte lors de la révision du document.
- Au **Portugal**, les Lignes directrices pédagogiques pour les enfants de trois à six ans ont été élaborées dans le cadre d'une vaste consultation à laquelle ont participé les enseignants de l'enseignement préscolaire et les chercheurs. La publication officielle de ces lignes directrices a été précédée par une longue phase de discussion durant laquelle trois projets ont été élaborés. Le premier projet a été analysé par les « partenaires institutionnels » : les Directions régionales de l'éducation, l'Inspection générale de l'éducation, les établissements de formation initiale des enseignants, les associations d'enseignants, les syndicats d'enseignants, l'Association des établissements d'enseignement privés et les associations de parents. Sur la base des commentaires formulés par les partenaires institutionnels, un deuxième projet a été préparé puis diffusé pour commentaire auprès de groupes d'enseignants du préscolaire. Les enseignants ont été invités à appliquer les lignes directrices proposées avant de donner leur avis. Leurs commentaires ont ensuite été intégrés dans la version définitive des lignes directrices. Le Portugal est en train d'élaborer des lignes directrices pour les enfants âgés de zéro à trois ans, avec l'objectif de les rendre conformes aux lignes directrices

applicables aux trois-six ans. Les parties prenantes intéressées, notamment les autorités locales, le personnel de l'EAJE et les associations de parents et d'enseignants, ainsi que des chercheurs participent au processus d'élaboration. Lors d'un forum qui a eu lieu en juin 2011, des débats ont été organisés avec les parties prenantes afin de discuter de ce qu'il fallait inclure dans les lignes directrices pour les enfants âgés de zéro à trois ans et de la façon dont elles devaient être mises en œuvre.

- En **République slovaque**, le ministère de l'Éducation, de la Science, de la Recherche et des Sports a confié l'élaboration du programme pédagogique à l'Institut pédagogique national, un organisme ministériel. Celui-ci a, à son tour, sollicité des experts de l'EAJE pour participer au processus d'élaboration du programme. L'Inspection de l'éducation nationale et les universités ont également joué un rôle important dans la conception du programme, participant activement aux discussions avec d'autres professionnels de l'EAJE.
- En **Nouvelle-Zélande**, le programme *Te Whāriki* a été conçu sur la base des expériences acquises par différents services travaillant dans le domaine de la petite enfance en matière d'élaboration de programmes et sur la base des résultats des recherches, de la littérature internationale, ainsi que des connaissances partagées et des interprétations concertées qui ont émergé en Nouvelle-Zélande au cours des 20 dernières années dans le domaine du développement de l'enfant. Les commentaires sur le document provisoire émis par les différentes parties prenantes, y compris le personnel de l'EAJE, les autorités locales, les chercheurs et les parents, ont été pris en compte lors de la préparation de la version définitive. Le programme s'est également appuyé sur les conclusions d'études exploratoires.
- En **Turquie**, le programme d'éducation préscolaire a été révisé en 2006. Le comité, composé d'experts nationaux et internationaux, les services compétents au sein de la Direction générale de l'éducation préscolaire, les directeurs d'école maternelle et les enseignants au niveau préscolaire ont tous participé au processus de révision.
- En 2011, l'**Île-du-Prince-Édouard** (**Canada**) a établi un comité consultatif de parties prenantes, à qui a été confiée la mission de superviser l'élaboration de l'*Early Learning Framework*, le nouveau programme de développement de la petite enfance allant de la naissance à l'entrée à l'école primaire.
- Aux **États-Unis**, les états établissent les *Early Learning and Development Standards* (ELDS). En règle générale, ces normes se nourrissent des contributions de multiples parties prenantes du secteur de l'EAJE.

Enjeu 2 : Harmoniser les programmes pour garantir le développement continu de l'enfant

Veiller au développement continu de l'enfant de la naissance jusqu'à l'école primaire constitue un défi majeur dans les pays dotés d'un système « fractionné », où l'accueil des jeunes enfants et l'éducation préscolaire relèvent de ministères différents. Dans ces pays, il n'existe généralement pas de programme pédagogique pour les enfants âgés de zéro à trois ans, et s'il en existe un, il n'est pas harmonisé

avec le programme destiné aux enfants de trois à six ans. Le fractionnement du système d'EAJE est souvent justifié par les différences qui existent entre les deux secteurs – origines historiques, divergences des objectifs ou différences de contenus.

Faire en sorte que la transition de l'EAJE vers l'école primaire se fasse en douceur est une autre tâche délicate. Les méthodes et les pratiques d'enseignement, telles que les reçoivent les enfants, sont souvent peu cohérentes entre les services d'EAJE et l'école obligatoire.

Faire cadrer le programme pédagogique avec les objectifs de qualité généraux et les pratiques d'évaluation

- En **Australie**, les programmes et pratiques pédagogiques de l'EAJE, y compris la mise en œuvre de l'*Early Years Learning Framework*, sont régis par les *National Quality Standards* (Normes nationales de qualité) inscrites dans le *National Quality Framework* (Cadre national de qualité). Les services d'EAJE sont évalués sur la base des pratiques pédagogiques, lesquelles doivent être conformes aux objectifs de qualité généraux définis dans le Cadre national de qualité. Cette approche permet d'assurer, dans tous les secteurs et toutes les juridictions, des programmes et des pratiques pour la petite enfance cohérents à l'échelle nationale et de qualité.
- En **Flandre** (**Belgique**), les objectifs de développement fixés pour l'école maternelle sont utilisés par les autorités comme outils d'assurance qualité. Lorsqu'ils évaluent un établissement, les services d'inspection scolaire mettent en balance, d'une part, ses résultats à l'aune des objectifs fixés, et d'autre part, le contexte particulier de l'école et le profil de ses élèves.
- En **Norvège**, en **Suède** et en **Écosse** (**Royaume-Uni**), les programmes sont conformes aux conventions internationales, telles que la Convention des Nations Unies relative aux droits de l'enfant (1989). En Écosse, ces droits sont l'un des quatre principes fondamentaux du *National Pre-Birth to Three Guidance* (Recommandations nationales pour les enfants de la période prénatale à l'âge de trois ans). Le cadre législatif de la Norvège (Loi sur les écoles maternelles et Plan cadre sur le contenu et les tâches en maternelle) définit les attentes concernant la qualité des écoles maternelles, y compris les conditions nécessaires à l'apprentissage et au bien-être. Les autorités ont fait figurer dans la Loi sur les écoles maternelles une section stipulant que « les enfants inscrits à l'école maternelle (…) ont le droit d'exprimer leur point de vue sur les activités organisées quotidiennement par l'école ». Ce droit est repris dans le Plan cadre pour les écoles maternelles. Les enfants sont perçus comme des sujets ou des agents à part entière, dont la diversité des modes de communication doit être dûment prise en compte.
- En **Angleterre** (**Royaume-Uni**), le cadre *Early Years Foundation Stage* s'inscrit dans une stratégie plus large de prise en charge des jeunes enfants, qui prévoit des interventions précoces auprès des enfants dont il apparaît qu'ils rencontrent des difficultés de développement et un soutien aux parents qui en ont le plus besoin.
- En **Irlande,** le Cadre national pour la qualité de l'éducation des jeunes enfants *(Siolta)* se compose de trois éléments distincts mais interdépendants : les

normes nationales de qualité applicables aux services d'EAJE ; l'*Early Childhood Curriculum Framework (Aistear*) ; et des évaluations destinées à recueillir des informations, de manière à assurer le développement dynamique de *Siolta* et à faire en sorte qu'il réponde aux besoins des services d'EAJE, des enfants et des familles.

Adopter un programme unifié pour l'accueil et l'éducation préscolaire

- En **Corée**, le Programme commun pour les enfants âgés de cinq ans – le *Nuri Curriculum* – sera mis en œuvre à partir de février 2012. Ce programme a pour objectif d'unifier les programmes pédagogiques jusque-là distincts des écoles maternelles et des crèches, de manière à garantir la même qualité aux enfants fréquentant les deux types de structure. Le programme met l'accent sur le bien-être, la sécurité, les activités de jeu et la participation civique des enfants, plutôt que sur les activités cognitives et scolaires, et il aborde cinq domaines du développement de l'enfant : les facultés motrices et la santé, la communication, les relations sociales, l'art et la science. Par ailleurs, il cherche à stimuler la créativité des enfants en mettant en œuvre une approche globale du développement et sera aligné sur le programme de l'école primaire (première et deuxième années). Les autorités ont organisé un concours dans lequel le public était invité à trouver un nom pour le programme, ce qui a été un bon moyen de le faire connaître.
- En **Australie**, le Cadre d'apprentissage pour la petite enfance, *Belonging, Being and Becoming* (Appartenir, Etre et Devenir), a été conçu pour les enfants de la naissance jusque l'âge de cinq ans et englobe la transition vers la scolarité obligatoire.
- En **Nouvelle-Zélande**, le programme *Te Whāriki* a été conçu pour les enfants de la naissance jusqu'à l'entrée à l'école primaire. Cependant, pour que ce cadre soit en adéquation avec l'âge des enfants, des contenus ont été définis pour trois groupes d'âge différents : les nourrissons (de la naissance jusqu'à dix-huit mois), les tout-petits (d'un à trois ans) et les jeunes enfants (de deux ans et demi jusqu'à l'âge de l'entrée à l'école).
- L'**Angleterre** (**Royaume-Uni**) a élaboré le cadre *Early Years Foundation Stage* pour les enfants de zéro à cinq ans, en remplacement des trois cadres préexistants, qui s'appliquaient chacun à un groupe d'âge différent (*Curriculum Guidance for the Foundation Stage*, *Birth to Three Matters* et *National Standards for Under 8 year-olds*).
- L'**Espagne** dispose d'un cadre pédagogique pour les enfants âgés de zéro à six ans, mais elle l'a scindé en deux cycles, zéro à trois ans et trois à six ans, afin de mieux répondre aux besoins de chaque âge. Le programme des deux cycles est organisé autour des mêmes domaines : 1) connaissance de soi et autonomie personnelle, 2) connaissance de l'environnement et 3) développement du langage, communication et représentation. Ces domaines sont adaptés à l'âge de l'enfant et à son niveau de développement.
- Le **Japon** a harmonisé le contenu et les objectifs du Programme national des crèches avec ceux du Programme d'études des maternelles. Les deux cadres seront ainsi plus cohérents, ce qui facilitera la transition de la crèche à l'école maternelle.

- Le **Portugal** entend élaborer des lignes directrices pédagogiques pour les enfants âgés de zéro à trois ans, en les alignant sur le cadre en vigueur pour les enfants âgés de trois à six ans afin d'assurer le développement continu de l'enfant.

Faire coïncider le programme d'EAJE avec les programmes des autres niveaux d'enseignementAssurer la continuité entre le programme d'EAJE et les autres niveaux du système éducatif

- Le gouvernement d'**Australie-Méridionale** (**Australie**) a élaboré un cadre pour les enfants âgés de zéro à dix-huit ans. Les *Länder* de Bade-Wurtemberg, Bavière, Hesse, Mecklenbourg-Poméranie-Occidentale, Rhénanie-du-Nord-Westphalie, Saxe et Thuringe (Allemagne) ont élaboré un cadre pour les enfants âgés de zéro à dix ans, et la Hesse envisage actuellement d'étendre son cadre jusqu'à l'âge de dix-huit ans. Les *Länder* de Hambourg, Rhénanie-Palatinat et Schleswig-Holstein (Allemagne) ont harmonisé leur programme d'EAJE avec les programmes de l'enseignement primaire et du premier cycle du secondaire : désormais, leur programme pédagogique couvre les enfants de zéro à quinze ans.
- La **Suède** entend promouvoir la continuité de l'apprentissage de la naissance jusque l'âge de vingt ans sur la base d'un socle commun de principes et de valeurs : la démocratie, l'inviolabilité de la vie humaine, la liberté et l'intégrité individuelles, l'égale valeur de toutes les personnes, l'égalité entre les hommes et les femmes, la solidarité envers les personnes vulnérables et le respect de l'environnement.
- En **Écosse** (**Royaume-Uni**), les cadres pédagogiques pour les enfants âgés de trois à cinq ans et de cinq à quatorze ans ont été remplacés par un programme unique applicable aux enfants et aux jeunes de trois à dix-huit ans, le *Curriculum for Excellence*, afin d'assurer le développement continu des enfants. En outre, le *Curriculum for Excellence* se fonde sur les acquis construits au cours de la période essentielle qui va d'avant la naissance à l'âge de trois ans, cette période étant couverte par le nouveau *National Pre-Birth to Three Guidance* (Recommandations nationales pour les enfants de la période prénatale à l'âge de trois ans).
- Aux **États-Unis**, il n'y a pas de normes ni de programme au niveau national, mais il en existe au niveau des états. Les 50 états et le District de Columbia ont élaboré leurs propres Normes pour l'apprentissage et le développement des jeunes enfants (trois à cinq ans), les *Early Learning and Development Standards* (ELDS), et 24 états ont établi ou sont en train d'établir des ELDS à l'appui du développement des nourrissons et des tout-petits (zéro à trois ans). Les états peuvent utiliser les ELDS pour assurer la continuité entre les compétences que les enfants acquièrent en milieu préscolaire et les attentes qui les concernent lorsqu'ils accèdent à la maternelle, à la première année de primaire et au-delà, en faisant en sorte qu'elles cadrent avec les Normes fondamentales communes pour l'enseignement du *kindergarten* à la fin du secondaire (*K-12 Common Core Standards*).
- En **Nouvelle-Zélande**, le programme *Te Whāriki* est lié au cadre pédagogique national pour les écoles, dont il reprend également les principes.

Pour chacun des volets du programme d'EAJE (bien-être, appartenance, contributions des enfants, communication et exploration), des liens ont été établis avec les domaines d'apprentissage et les compétences énoncés dans le programme des écoles afin de faciliter la transition de la maternelle vers le primaire.

- En 2009, le **Luxembourg** a adopté une nouvelle approche pédagogique fondée sur les compétences pour les cycles de l'enseignement fondamental. Le programme définit les compétences essentielles aux niveaux préscolaire (enfants âgés de trois et quatre ans), primaire et secondaire. Il précise les compétences à acquérir au cours des quatre cycles d'apprentissage fondamental et utilise des exemples pour montrer comment les acquérir.
- Le ministère de l'Éducation au **Portugal** a défini des Acquis d'apprentissage pour tous les niveaux d'enseignement, l'objectif étant d'opérer une harmonisation des acquis sur l'ensemble des niveaux d'études. Bien que ces acquis n'aient pas de caractère obligatoire, les enseignants, les enfants, les élèves et les parents sont invités à commencer à s'y référer et à les considérer comme des outils utiles dans la mise en œuvre du programme et le développement des jeunes enfants.
- En **Norvège**, les nouveaux énoncés d'objectifs pour les maternelles, les écoles et les établissements de formation professionnelle présentent la même structure et reposent sur le même socle de valeurs, afin de promouvoir une cohérence accrue entre les différentes catégories d'établissement. L'énoncé d'objectifs concernant les maternelles leur reconnaît malgré tout un caractère unique. La Norvège a également établi un lien clair entre le Plan cadre pour l'EAJE et les Programmes des écoles primaires norvégiennes. Les domaines d'apprentissage sont dans une large mesure identiques, puisque les enfants abordent les mêmes matières dans l'EAJE et à l'école primaire.
- En **Flandre** (**Belgique**), les cinq mêmes matières sont enseignées dans les écoles maternelles et les écoles primaires, et des liens sont établis entre les objectifs des différentes matières aux deux niveaux. Cette approche renforce la transparence et favorise le développement continu de l'enfant en maternelle puis en primaire.
- En **Irlande**, aux **Pays-Bas** et en **Suède**, l'éducation préscolaire relève souvent du cadre de l'enseignement primaire. Aux Pays-Bas, l'éducation préscolaire est gratuite pour les enfants âgés de quatre ans, et l'école maternelle est obligatoire à partir de cinq ans. En Suède, l'éducation préscolaire est gratuite à partir de l'âge de trois ans à raison de 525 heures par an, mais la scolarité n'est obligatoire qu'à partir de sept ans.

Enjeu 3 : Diffusion et communication concernant le cadre pédagogique

De nombreux pays rencontrent des difficultés lorsqu'ils veulent informer le personnel de l'EAJE et les parents de l'adoption d'un nouveau programme ou de la modification du programme existant. Les professionnels de l'EAJE ne sont pas suffisamment informés et n'ont pas assez conscience de la mesure dans laquelle le programme peut les aider à assurer et stimuler le développement des enfants. C'est

en particulier le cas pour les professionnels peu qualifiés ou qui travaillent dans des régions reculées.

De même, les parents ne se soucient pas suffisamment de savoir ce que leurs enfants font dans les centres d'EAJE et ne cherchent pas à connaître les objectifs et le contenu des programmes. C'est notamment le cas des parents issus de l'immigration et des parents de niveau socioéconomique faible ou peu instruits.

L'absence de canaux de communication établis entre le gouvernement national, les pouvoirs locaux et le personnel de l'EAJE, ou entre le personnel et les parents, est l'un des principaux facteurs qui peuvent expliquer les difficultés rencontrées en termes de diffusion de l'information.

Informer les parties prenantes des changements apportés au programme en organisant des séminaires et des réunions

- En **Italie**, les modifications apportées au programme ont été communiquées aux directeurs des Bureaux régionaux ministériels de l'enseignement par le ministère de l'Éducation, de l'Université et de la Recherche (MIUR). Le MIUR a informé les inspecteurs des changements apportés au programme, et les inspecteurs ont à leur tour diffusé l'information aux directeurs d'école et aux parents. Des séminaires nationaux ont été organisés pour les directeurs d'école et les enseignants afin qu'ils prennent connaissance des modifications des domaines thématiques ; par ailleurs, les modifications ont été publiées sur le site Internet du ministère et décrites dans un courriel adressé aux enseignants.
- En **Corée**, des auditions publiques et des séminaires de grande ampleur ont été organisés avant et après le lancement des versions révisées du Programme national des maternelles et du Programme normalisé des crèches, pour présenter et commenter les changements auprès d'un large éventail de parties prenantes, parmi lesquels des responsables gouvernementaux locaux, des formateurs d'enseignants en poste, des professeurs d'université et des représentants des associations d'écoles maternelles et de crèches. Les Conseils de l'éducation des villes métropolitaines et des provinces et les Centres d'information sur la garde d'enfants ont également organisé des réunions, des séminaires et des conférences pour informer les enseignants et les directeurs locaux des changements apportés aux programmes.
- En **Écosse** (**Royaume-Uni**), les membres du personnel de l'EAJE ont été informés des modifications apportées au programme dans le cadre de réunions, de manifestations et de séminaires. Les prestataires ont organisé des réunions à l'intention des parents et expliqué le *Curriculum for Excellence* avec des présentations PowerPoint élaborées par Teaching and Learning Scotland.
- En **Suède**, le gouvernement a chargé l'Agence nationale pour l'éducation de mettre en œuvre les modifications apportées au programme. L'agence organisera des conférences pour les responsables municipaux et des conférences pour les chefs d'établissement préscolaire afin de les informer des changements qui ont été effectués.

- Au **Luxembourg**, le Collège des inspecteurs joue un rôle important dans la mise en œuvre des programmes pédagogiques, dans la mesure où il est tenu, en vertu de la loi, d'assurer le respect des lois et des règlementations. L'une des principales stratégies utilisées par le Collège pour communiquer avec les intervenants du terrain est l'organisation de réunions régionales obligatoires auxquelles participent les inspecteurs et les représentants du service dans lequel doivent être mis en œuvre les nouveaux documents et programmes. Lors de ces réunions, les nouveaux programmes sont présentés et expliqués, et les participants sont informés des nouvelles exigences réglementaires.
- Au **Mexique**, le ministère de l'Éducation a tenu des réunions avec les fournisseurs de services d'EAJE et organisé des conférences, des forums et des congrès dans le but d'expliquer les changements apportés au programme. Il a également organisé des visites sur le terrain afin que les fournisseurs et le personnel se familiarisent avec ces changements.
- Le **Japon** a organisé une séance d'information à l'intention des agents en charge de la gestion des écoles maternelles au sein de l'ensemble des administrations préfectorales et municipales.

Communiquer par écrit avec le personnel

- L'**Irlande** a fait parvenir des exemplaires de l'*Infant Curriculum* à l'ensemble des fournisseurs de services et membres du personnel. Le ministère a également diffusé des informations et mis en place des aides en ligne sur un site Internet destiné au personnel de l'EAJE.
- Les ministères responsables de l'EAJE au **Mexique** et en **Suède** ont réalisé des brochures expliquant les modifications apportées aux programmes, qu'ils ont envoyées aux fournisseurs de services et au personnel des centres d'EAJE.
- La **Corée** est en train de développer toute une gamme d'outils et de supports – lignes directrices explicatives, guide de l'enseignant, DVD, CD-ROM, présentations PowerPoint et sites Internet – afin que le personnel de l'EAJE puisse se familiariser avec le *Nuri Curriculum* pour les enfants de cinq ans.
- Au **Japon**, les autorités ont conçu, à l'intention du personnel de l'EAJE, des lignes directrices descriptives expliquant en termes simples le contenu du Programme d'études des maternelles et du Programme national des crèches.
- Les ministères responsables de l'EAJE en **Angleterre** (**Royaume-Uni**), en **Espagne**, en **Italie**, au **Luxembourg** et en **Suède** (Agence nationale pour l'éducation) ont mis en place des sites d'assistance en ligne sur lesquels les professionnels de l'EAJE peuvent trouver des informations, des recommandations et une assistance concernant les modifications apportées aux programmes.

Communiquer avec les parents

- En **Corée,** des informations actualisées sur les modifications apportées au programme ont été communiquées aux parents par différents biais – distribution de brochures, création de sites Web et organisation de réunions et de conférences.

- En **Australie**, les autorités ont distribué aux familles des informations sur l'*Early Years Learning Framework*. Ces informations ont également été publiées en ligne dans 20 langues.
- En **Écosse** (**Royaume-Uni**), le personnel peut s'inspirer de modèles diffusés en ligne pour concevoir des supports de communication avec les parents ou les personnaliser. L'organisme public non ministériel Learning and Teaching Scotland a également réalisé des notes d'information pour les parents, qui soulignent l'importance des différentes matières du programme, y compris la lecture, l'écriture et les mathématiques, des transitions entre les différents secteurs du système éducatif et des activités d'apprentissage en extérieur. En outre, les fournisseurs de services ont reçu une série d'affiches qu'ils peuvent utiliser pour sensibiliser les parents au programme *Curriculum for Excellence* pour la petite enfance.
- En **Angleterre** (**Royaume-Uni**), un site Internet a été créé pour donner aux parents et autres personnes intéressées des informations sur le nouveau programme et guider les parents dans le choix d'un mode de garde pour leur enfant.

Enjeu 4 : Efficacité de la mise en œuvre

Susciter un large soutien au programme et à sa mise en œuvre est un défi que doivent relever de nombreux pays. Sans l'adhésion de ceux à qui il appartient de mettre en œuvre un changement ou une nouvelle idée, toute réforme est vouée à l'échec. Or, l'adhésion ou le consensus ne se créent pas – sans une consultation stratégique suffisamment large – au stade de la mise en œuvre.

Il est également difficile de mettre en œuvre un changement ou une idée nouvelle sans appui. Le type d'appui nécessaire pour assurer une mise en œuvre réussie dépend de différents facteurs liés au personnel et du contexte.

Un autre défi encore est d'établir les conditions qui permettront au personnel de mettre en œuvre efficacement le programme. Des lignes directrices lacunaires et des moyens insuffisants sont susceptibles de rendre la situation plus difficile, en particulier pour les nouvelles recrues et le personnel inexpérimenté ou peu qualifié. Dans certains environnements de travail, par exemple lorsque le nombre d'enfants dont l'enseignant doit s'occuper est trop élevé, la pédagogie préconisée peut être difficile à mettre en œuvre.

Le contrôle ou l'évaluation de la mise en œuvre des programmes représente un autre défi pour les gouvernements nationaux.

Associer les parties prenantes au processus d'élaboration afin de rallier leur adhésion

- L'**Australie** a associé les instances et organismes de l'EAJE au processus d'élaboration et conçu un plan national de mise en œuvre du cadre *Early Years Learning Framework*. Tous les états et territoires ont accepté de suivre ce plan dans leurs juridictions respectives, en utilisant pour cela diverses stratégies complémentaires. Ayant participé au processus d'élaboration du

cadre, les parties prenantes ont ensuite apporté leur soutien à sa mise en œuvre.

- En **Écosse** (**Royaume-Uni**), toutes les personnes concernées ou intéressées par l'éducation ont été invitées à prendre part au processus de remontée d'informations et de révision du *Curriculum for Excellence*. Le projet de document relatif aux expériences et aux acquis a été publié en ligne et était accompagné d'un questionnaire électronique que les personnes, les groupes, les écoles et les organisations pouvaient utiliser pour faire part de leurs avis et commentaires. En outre, 37 groupes de réflexion couvrant tous les domaines du programme ont été mis en place, afin que leurs membres (professionnels, hauts responsables du secteur éducatif, représentants d'organismes professionnels et du secteur, parents et apprenants), discutent des expériences et acquis proposés. L'Université de Glasgow a été chargée d'analyser les commentaires formulés sur les expériences et acquis proposés.
- En **Flandre** (**Belgique**), lors de la formulation des objectifs de développement de l'enfant pour les écoles maternelles (1992-1995), plusieurs mesures ont été prises pour créer la plus forte adhésion possible. Dans les commissions sur le développement chargées de formuler les premières propositions d'objectifs figuraient non seulement des universitaires, mais aussi des enseignants et des directeurs et responsables d'établissement scolaire. Ces propositions ont ensuite été examinées et commentées par des groupes de commissions scolaires réunissant des enseignants, des directeurs d'école, des conseillers et des inspecteurs. Enfin, un débat public a été organisé autour de ces propositions. Le grand public, les personnes individuelles et les organisations (organismes socioculturels, syndicats et associations de parents par exemple) ont été invités à faire part de leurs commentaires sur les propositions par écrit ou au cours de soirées-débats. Il a été tenu compte de toutes les réactions lors de l'adaptation de la proposition.
- En **Slovénie**, au moment de la réforme nationale du programme, on a veillé à ce que toutes les parties intéressées soient associées au processus. Premièrement, un appel a été lancé au public pour qu'il commente le projet de programme. Diverses institutions ont répondu à cet appel – facultés, écoles, associations et organisations non gouvernementales, entre autres intervenants. Des commissions pédagogiques composées de 500 experts ont été chargées de réviser le programme initial pour l'enseignement de la maternelle au deuxième cycle du secondaire, en tenant compte des commentaires reçus. Trois cents autres experts sont intervenus en qualité d'enquêteurs ou consultants. En outre, les commissions pédagogiques ont organisé des réunions avec des représentants des autorités locales, des parents et des établissements préscolaires et scolaires pour présenter les propositions de réforme. En application de la loi slovène, les modifications des programmes éducatifs doivent être mises en œuvre graduellement. En conséquence, le nombre d'établissements préscolaires et scolaires appliquant le programme modifié a augmenté année après année, les maternelles ne mettant pas en œuvre les changements toutes en même temps. Les établissements étaient autorisés à adopter le nouveau programme dès lors qu'ils réunissaient certains critères concernant le personnel (formation en cours d'emploi) et d'autres ressources. Avant de pouvoir mettre en œuvre le nouveau programme, tous les établissements préscolaires et scolaires ont été

tenus de désigner une équipe chargée de superviser le processus d'introduction et d'application du programme.

- En **Norvège**, le Plan cadre révisé sur le contenu et les tâches en maternelle relève de la Loi sur les écoles maternelles. La Norvège a mené d'amples consultations auprès des parties prenantes avant de réviser le plan, de sorte que la législation y afférente a recueilli une large adhésion du public.

Mener une expérience pilote avant de procéder à la mise en œuvre à l'échelle du pays ou de l'état

- Aux **Pays-Bas**, les structures d'accueil et les municipalités sont libres de choisir leur programme d'EAJE. Elles peuvent élaborer leur propre programme, ou en adopter un déjà existant. Le programme *Piramid* est le plus couramment utilisé. Inspiré du modèle Van Kuyk-Slavin, il fait la part belle aux activités fondées sur le jeu et permet au personnel de s'adapter aux besoins des enfants. Le programme *Kaleidoscope* est l'équivalent néerlandais du *High/Scope Preschool Programme* des États-Unis. Avant d'être mis en place, ces deux programmes ont été testés à titre pilote dans des écoles primaires et des établissements préscolaires pendant trois ans. L'évaluation de l'expérience pilote a conclu ce qui suit : 1) les deux programmes offraient un cadre de travail mieux structuré pour le personnel ; 2) des retombées positives, certes mineures, ont été observées sur le développement cognitif et linguistique des enfants visés ; et 3) les retombées étaient plus importantes pour les enfants qui avaient suivi le programme à partir du préscolaire. Au terme de la période pilote, d'autres établissements préscolaires ont pu mettre en œuvre ces programmes « agréés par l'État ». Un financement est prévu pour la mise en œuvre.
- En **Australie**, la version préliminaire de l'*Early Years Learning Framework* et les documents connexes ont fait l'objet d'un test pilote sur 28 sites dans toute l'Australie entre février et avril 2009 en vue d'évaluer le cadre et son application dans un contexte préscolaire avant sa mise en œuvre généralisée. Les sites retenus représentaient une grande variété d'environnements et de services préscolaires : établissements préscolaires, structures d'accueil des tout-petits en milieu scolaire, centres d'accueil à la journée, services d'accueil familial, services polyvalents pour les enfants aborigènes, services d'intervention précoce et services de garde occasionnels dans des environnements métropolitains, régionaux et reculés.
- Plus de 600 structures d'accueil des jeunes enfants et écoles en **Écosse** (**Royaume-Uni**) ont participé à un essai formel conçu pour tester en pratique les expériences et acquis spécifiques prévus par le *Curriculum for Excellence* dans tous les domaines du programme. Les établissements participants ont choisi les expériences et les acquis à tester en fonction du programme de travail qu'ils avaient planifiés. Ils ont établi des rapports contenant des commentaires détaillés, qui ont été utilisés ensuite pour orienter le processus de révision.
- Le **Luxembourg** a publié un nouveau programme pédagogique pour l'enseignement fondamental (y compris au niveau préscolaire) en juin 2008. Le document décrivait les compétences essentielles que les enfants devaient acquérir au terme des quatre cycles de l'école fondamentale. Le programme a

été testé dans cinq écoles avant d'être mis en œuvre à l'échelle nationale. Il a été tenu compte des avis formulés par ces cinq établissements au moment de la révision du document.

- Au **Mexique**, le ministère de l'Éducation a planifié une phase d'application pilote du cadre pédagogique (de novembre 2010 à décembre 2011) afin de s'assurer de l'efficacité de sa mise en œuvre.
- En **Flandre** (**Belgique**), lors de l'examen des objectifs en matière de développement concernant la « technologie », les objectifs d'acquis ont été testés à titre pilote dans 17 établissements avant d'être adoptés à l'échelle nationale.

Fournir des matériels d'appui « pratiques »

- En **Australie**, Early Childhood Australia, organisation cadre nationale, bénévole et non gouvernementale d'action en faveur de la petite enfance, a été invitée à élaborer des documents d'appui pour les centres et le personnel d'EAJE. Tous ces documents ont été axés sur l'*Early Years Learning Framework* (EYLF). Le Guide de l'éducateur pour l'EYLF, par exemple, se compose de deux parties : la première met l'accent sur la prise de décision, encourage la pratique et l'investigation réflexives et offre des exemples de meilleures pratiques et des études de cas ; la deuxième partie présente des récits d'éducateurs et des modèles de plans utilisés pour faciliter la réalisation des objectifs d'apprentissage, assortis de questions visant à encourager la réflexion et la discussion sur les principes, les pratiques et les acquis de l'EYLF. Le ministère de l'Éducation, de l'Emploi et des Relations sur le lieu de travail a élaboré un kit de documentation pour le *Remote Indigenous Professional Development* (Développement professionnel dans les communautés autochtones reculées). Cette documentation, qui a pour objectif d'aider le personnel autochtone recruté localement à appliquer l'EYLF, se compose d'un DVD, d'un livre, d'un jeu de 50 cartes pour favoriser la réalisation des objectifs d'apprentissage, d'un ensemble d'affiches et d'un CD-ROM.
- En **Écosse** (**Royaume-Uni**), le programme *Pre-Birth to Three* présente des études de cas pratiques qui peuvent aider le personnel à mettre en œuvre le programme. Il existe également un guide national de mise en œuvre et plusieurs supports d'accompagnement pour le personnel, dont un DVD, un CD et une affiche destinés à tous les adultes qui travaillent avec et pour les nourrissons et les jeunes enfants. Ce kit est distribué à tous les établissements d'accueil de jeunes enfants, et la version interactive en ligne reprend l'ensemble de ses contenus. L'Écosse a également élaboré un kit de communication pour le personnel, qui explique ce que le *Curriculum for Excellence* signifie aux différents stades de l'apprentissage. Ce kit se compose de différents supports prêts à l'emploi : des affiches qui peuvent être utilisées dans les centres d'EAJE et les écoles, une série de brochures synthétisant une étude de cas du point de vue de l'enfant et de celui des parents, deux vidéos, « la voix de l'enfant » et « la voix du professionnel », ainsi que plusieurs autres ressources et liens.
- En **Angleterre** (**Royaume-Uni**), les autorités éducatives ont édité le *Practice Guidance for the Early Years Foundation Stage* (Guide pratique pour la petite

enfance). Ce guide comprend des recommandations non obligatoires, des informations sur les domaines d'apprentissage et le développement et des conseils à l'intention des professionnels.

- En **Nouvelle-Zélande**, le cadre pédagogique pour l'EAJE fournit aux professionnels des exemples d'expériences qui peuvent les aider à atteindre les objectifs du programme. Pour garantir que les pratiques et les activités soient adaptées à l'âge de chaque enfant, le cadre décrit des expériences utiles pour différents groupes d'âge : les nourrissons, les tout-petits et les jeunes enfants. Il fournit des idées d'activités et souligne les aspects que les professionnels qui travaillent avec des enfants ne doivent pas perdre de vue. Il énonce également un ensemble de questions destinées à stimuler la réflexion des professionnels, pour les aider à déterminer ce qu'ils pourraient améliorer en mettant en œuvre le programme.
- Le **Mexique** a conçu un guide qui explique au personnel en phase de formation initiale comment mettre en œuvre le nouveau programme. Ce guide a été utilisé par un échantillon d'enseignants, et une évaluation a permis de constater que le personnel avait encore de nombreuses questions sur les modalités d'application du nouveau programme. Même si les enseignants sont plus préparés, 50 % d'entre eux n'ont pas encore mis intégralement en œuvre le nouveau programme, si bien que d'autres mesures sont en cours d'élaboration.
- En **Irlande**, le *National Council for Curriculum and Assessment* (Conseil national pour les programmes pédagogiques et l'évaluation) a élaboré l'*Aistear Toolkit,* une boîte à outils qui rassemble des fiches-conseils, des brochures d'information, des podcasts, des présentations et des idées d'activités permettant tant au personnel de l'EAJE qu'aux parents de comprendre le cadre Aistear. Des vidéos didactiques ont également été réalisées à l'intention du personnel de l'EAJE, afin de l'informer des changements apportés au programme et de l'aider à mettre correctement en œuvre ces changements.
- Pour appuyer la mise en œuvre de son Plan cadre, la **Norvège** a fait réaliser des guides d'orientation portant sur différents thèmes, par exemple la pédagogie pour les tout-petits, le multiculturalisme, le droit d'expression et la participation des enfants, le langage et sa stimulation, les nombres, les activités en extérieur et l'égalité entre les sexes. Ces guides ont été conçus par des experts à la demande du ministère de l'Éducation et de la Recherche et ont pour but d'encourager la réflexion et la discussion sur le Plan cadre au sein du personnel et de faciliter la réalisation des objectifs à l'échelle locale.
- Le **Portugal** a réalisé une étude afin d'identifier les domaines dans lesquels une documentation d'appui est nécessaire pour guider la mise en œuvre des lignes directrices pédagogiques. Cette étude a débouché sur la publication de guides sur l'enseignement de la lecture, de l'écriture, des mathématiques et des sciences expérimentales. En outre, l'Office de la sécurité sociale a élaboré un manuel pratique à l'intention des services de garde d'enfants relevant de la sécurité sociale. Ce manuel fournit des recommandations sur la mise en œuvre des pratiques pédagogiques et des conseils sur les activités pédagogiques.

- En **Slovénie**, en 2001, des experts ont réalisé un manuel sur le programme national, « L'enfant en milieu préscolaire », dans l'objectif de proposer des bases de travail et des exemples de bonnes pratiques en matière d'éducation préscolaire.
- En **Suède**, l'Agence nationale pour l'éducation publie une documentation d'appui et des Lignes directrices générales assorties de commentaires à l'intention des services responsables dans les municipalités et des directeurs et du personnel des établissements préscolaires, à des fins d'orientation et de supervision.
- Au **Japon**, le Programme d'études des maternelles est accompagné de lignes directrices explicatives et le Programme national des crèches d'un DVD. Ces supports ont été adressés à l'ensemble des autorités préfectorales et municipales.
- La **Corée** est en train de développer toute une gamme d'outils et de supports – lignes directrices explicatives, guide de l'enseignant, DVD, CD-ROM, présentations PowerPoint et sites Internet – pour que le personnel de l'EAJE puisse se familiariser avec le *Nuri Curriculum* pour les enfants de cinq ans.
- En **Estonie**, le ministère de l'Éducation et de la Recherche a publié des manuels à l'intention des enseignants et des parents, afin de faciliter la mise en œuvre du programme national pour les établissements préscolaires. Ces manuels abordent tous les domaines des activités éducatives et scolaires et leur organisation, le développement des compétences générales chez les jeunes enfants, ainsi que l'évaluation et la stimulation du développement de l'enfant dans les établissements préscolaires. En 2010, le guide d'étude pratique « Les valeurs à l'âge préscolaire : l'éducation sur les valeurs dans les établissements préscolaires » a été publié à l'initiative du ministère de l'Éducation et de la Recherche, en coopération avec le Centre d'éthique de l'Université de Tartu et l'Institut des sciences de l'éducation de l'Université de Tallinn. Enfin, le Centre national d'examen et de qualification et Lasteveeb OÜ ont développé conjointement un outil en ligne destiné à faciliter l'apprentissage de l'estonien seconde langue au niveau préscolaire.
- La **République slovaque** et la **Turquie** ont élaboré des manuels pour le personnel de l'EAJE en vue de faciliter la mise en œuvre des programmes. La République slovaque a réalisé un Manuel pour l'élaboration des programmes pédagogiques, et la Turquie un Guide pour les programmes pédagogiques préscolaires. La République slovaque a également conçu une Méthodologie pour l'enseignement préprimaire, qui fournit des conseils et des recommandations méthodologiques à l'intention des enseignants de maternelle, leur indiquant comment développer les compétences essentielles des enfants. Par ailleurs, les professionnels de l'EAJE ont reçu des vidéos didactiques les informant des changements apportés au programme et leur expliquant comment les mettre en œuvre.
- Les ministères compétents en matière d'EAJE en **Flandre** (**Belgique**), au **Luxembourg** et en **Espagne** ont élaboré des guides et des brochures sur leur (nouveau) programme ou sur les modifications apportées à leur cadre pédagogique afin que le personnel dispose de toutes les informations pratiques nécessaires pour la mise en œuvre.

Établir des lignes directrices sur la documentation à utiliser ou imposer l'utilisation d'une documentation précise

- En **Australie**, en **Corée**, en **Espagne**, en **Italie**, au **Japon**, au **Luxembourg**, au **Portugal** et en **Turquie**, la documentation que le personnel d'EAJE et les puériculteurs/trices peuvent utiliser est fixée par les autorités nationales ou régionales.
- Dans plusieurs états des **États-Unis,** les autorités locales décident quelle documentation les fournisseurs de services d'EAJE peuvent utiliser.
- Au **Manitoba** (**Canada**), Éducation Manitoba a élaboré un outil pour le personnel enseignant des maternelles afin de l'aider à améliorer et stimuler les compétences linguistiques des enfants. Cet outil, *Listening and Speaking: First Steps into Literacy: A Support Document for Kindergarten Teachers and Speech Language Pathologists* (2008) (*Écouter et parler : premiers pas en littératie – outil pour le personnel enseignant de la maternelle et les orthophonistes*), aide les enseignants de maternelle à développer les compétences, les stratégies et les attitudes de l'ensemble des enfants en matière de langage oral.

Passer en revue la formation initiale et élaborer et fournir une formation fondée sur les exigences

- Avant de procéder à la réforme de son programme pédagogique, la **Slovénie** a élargi le programme de formation initiale des professionnels de l'EAJE afin d'améliorer la qualité dans les établissements préscolaires. Après l'adoption du nouveau programme préscolaire, plusieurs thèmes particuliers ont été inclus dans le programme de formation initiale et dans la formation en cours d'emploi des enseignants au niveau préscolaire.
- En **Italie**, les universités qui forment les futurs professionnels de l'EAJE ont intégré dans la formation initiale des cours sur le nouveau programme pédagogique. Les instituts assurant la formation initiale en matière d'EAJE ont organisé des ateliers et des activités pour informer les professionnels de l'EAJE des modifications apportées au programme. Par ailleurs, le gouvernement national a fait envoyer des vidéos didactiques au personnel, de manière à ce que tous les étudiants soient bien informés du nouveau programme et préparés pour le mettre en œuvre.
- L'**Île-du-Prince-Édouard** (**Canada**) a alloué des fonds à l'élaboration et à la mise en œuvre de formations de base pour l'ensemble des professionnels non certifiés des Centres de la petite enfance, de manière à ce qu'ils puissent acquérir la qualification d'éducateur de la petite enfance et soient informés du nouveau cadre d'apprentissage. Par ailleurs, la province propose aux directeurs et éducateurs du secteur de l'EAJE déjà en poste des formations sur le nouveau *Early Learning Framework*, document d'orientation pédagogique destiné au secteur de la petite enfance qui couvre la période allant de la naissance à l'entrée à l'école.
- En **Australie**, Early Childhood Australia, organisation bénévole et non gouvernementale d'action en faveur de la petite enfance, a été invitée à dispenser à l'échelle nationale des formations à la mise en œuvre de l'*Early*

Years Learning Framework (EYLF) pour les éducateurs de la petite enfance. Un forum en ligne, des cours de démonstration et une lettre d'information en ligne concernant le cadre ont également été mis en place. Par ailleurs, le cadre EYLF est désormais inscrit au programme d'étude du premier cycle universitaire. Enfin, le réseau des *Professional Support Coordinators* (Coordinateurs d'appui professionnel), les *Indigenous Professional Support Units* (Unités d'appui aux professionnels autochtones) et les *Inclusion Support Agencies* (Organismes d'appui à l'intégration) de chaque état ont fourni des services d'appui et des formations se rapportant au programme EYLF aux éducateurs de la petite enfance.

- Au **Luxembourg**, le personnel de l'EAJE a l'obligation légale de suivre un nombre minimal d'heures de formation continue. Ces formations en cours d'emploi permettent d'informer le personnel des changements apportés au programme et de renforcer leur professionnalisation. Des cours de formation sur l'observation et l'évaluation des enfants ont également été organisés au moment de la modification du programme. En outre, les pairs (professionnels de l'EAJE) sont formés pour instruire et informer leurs collègues, par exemple sur les modifications apportées au programme. Il est apparu que c'était là une méthode de formation du personnel efficace, dans la mesure où les participants ont moins de réticences à poser des questions à des collègues.
- Chaque année, la **Flandre** (**Belgique**) octroie des moyens financiers pour la formation continue dans les établissements d'éducation préscolaire. Le gouvernement fixe les priorités concernant les initiatives de formation continue du personnel qui doivent être entreprises pour appuyer la mise en œuvre des réformes éducatives.
- Aux **États-Unis**, nombreux sont les états qui intègrent les *Early Learning and Development Standards* (ELDS) dans les systèmes de formation professionnelle, et un grand nombre d'états proposent des formations sur les ELDS et les intègrent aux systèmes de perfectionnement du personnel.
- Au **Mexique**, le ministère de l'Éducation a conçu un cours de formation sur la mise en œuvre du programme révisé à l'intention du personnel de l'EAJE, et des Centres de formation continue ont été créés pour offrir une formation en cours d'emploi au professionnels et aux enseignants de l'EAJE. S'agissant du Programme pour la santé et l'accueil et pour le bien-être des tout-petits, des stratégies de formation spéciales ont été élaborées pour garantir la bonne exécution du programme et la qualité des services offerts aux enfants.
- La **Turquie** a créé des formations en cours d'emploi pour les professionnels, les directeurs d'établissement et les inspecteurs de l'éducation. Par ailleurs, les enseignants au niveau préscolaire ont pu suivre, dans leur établissement, des formations dispensées par le chef d'établissement.
- Le **Portugal** organise des séances de formation pour les professionnels de l'EAJE qui travaillent avec les enfants âgés de trois à six ans, dans des domaines où des besoins de formation ont été mis en évidence par le personnel, notamment la lecture et l'écriture, les mathématiques et les sciences expérimentales.

- En 2005, en **Norvège**, le ministère de l'Éducation a alloué des financements sur projet au titre du Plan cadre révisé afin de renforcer les compétences du personnel et recruter du personnel pour la période 2007-2010. Pour bénéficier des subventions, les municipalités devaient élaborer des plans pour le renforcement des compétences ainsi qu'un plan de mise en œuvre conforme aux priorités nationales, qui sont la direction pédagogique, la participation des enfants, l'environnement et la stimulation linguistiques, et la collaboration et la cohérence entre les maternelles et les écoles.
- L'**Angleterre** (**Royaume-Uni**) a l'intention de mettre en place des formations sur l'application de la version révisée du cadre *Early Years Foundation Stage* à l'intention du personnel de l'EAJE.

Proposer une assistance spécialisée aux fournisseurs de services d'EAJE

- En **Slovénie**, les conseillers pédagogiques de l'Institut national de l'éducation ont offert aux fournisseurs de services d'EAJE une assistance à la mise en œuvre. Les conseillers d'équipes de projet ont maintenu des contacts permanents avec les établissements préscolaires qui mettaient en œuvre le nouveau programme et les ont aidés à résoudre leurs problèmes d'ordre pratique.
- En **Australie**, l'État fédéral alloue des subsides aux réseaux des *Professional Support Coordinators* (Coordinateurs d'appui professionnel) et des *Indigenous Professional Support Units* (Unités d'appui aux professionnels autochtones) de chaque état et territoire, afin qu'ils mettent en place des formations et des services de mentorat sur la mise en œuvre de l'*Early Years Learning Framework* (EYLF) à l'intention des professionnels du secteur de l'EAJE. Par ailleurs, l'*Early Years Learning Framework Professional Learning Programme* (EYLF PLP), élaboré pour le gouvernement par Early Childhood Australia, offre une assistance professionnelle permanente aux services d'EAJE qui participent au processus de mise en œuvre du cadre EYLF. Il s'agit d'une initiative nationale, qui a été lancée en 2010 et s'est poursuivie tout au long de 2011. Dans le cadre de l'EYLF PLP, les professionnels de l'EAJE ont accès à un forum interactif en ligne où ils peuvent poser des questions, partager des idées et avoir des échanges avec d'autres éducateurs qui mettent en œuvre l'EYLF. D'éminents experts et professionnels de la petite enfance venant de toute l'Australie interviennent sur le forum pour répondre aux questions et mener des discussions thématiques – sur les thèmes soulevés par les experts et les professionnels via le forum et le programme national d'ateliers – concernant la mise en œuvre de l'EYLF.
- En **Flandre** (**Belgique**), chacun des réseaux d'enseignement (associations représentatives de maternelles et d'écoles) dispose de son service d'encadrement pédagogique (PBD), qui offre une assistance professionnelle interne aux maternelles et est tenu d'aider les établissements d'enseignement à exécuter leur projet pédagogique.
- Le ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance de l'**Île-du-Prince-Édouard** (**Canada**) dispose d'une unité d'appui chargée de fournir une assistance en cours d'emploi et intégrée à l'emploi aux éducateurs et directeurs de la petite enfance afin de les aider à mettre en œuvre le nouveau

cadre *Early Learning Framework*. Il appartient à cette équipe ministérielle permanente de veiller au bon fonctionnement du cadre et de soutenir toute initiative d'amélioration de la qualité introduite par les services d'apprentissage et de garde des jeunes enfants ou par le gouvernement.

Améliorer les conditions de travail pour assurer une mise en œuvre efficace

- En **Flandre** (**Belgique**), les enseignants de maternelle sont assistés par des auxiliaires de la petite enfance, ce qui permet d'alléger leur charge de travail et d'améliorer le taux d'encadrement dans les classes nombreuses.
- L'**Australie** est en train de modifier progressivement les taux d'encadrement, ce qui devrait contribuer à la bonne mise en œuvre du programme. À compter du 1er janvier 2012, le taux d'encadrement sera d'un enseignant pour quatre enfants de la naissance à l'âge de deux ans.
- En **Suède**, en 2004, les dotations versées par l'État aux collectivités locales ont été complétés d'une enveloppe de deux milliards SEK destinée au recrutement de 6 000 enseignants et assistants supplémentaires dans le secteur de la petite enfance. Cette subvention devait permettre de réduire la taille des classes et d'améliorer le taux d'encadrement en le portant à un enseignant pour cinq enfants en moyenne entre zéro et six ans, de manière à accroître la qualité des services d'EAJE et à assurer la bonne mise en œuvre du programme.

Enjeu 5 : Évaluation systématique

Beaucoup de pays rencontrent des difficultés pour déterminer l'efficacité et la pertinence de leurs programmes pédagogiques en raison d'un manque de capacités stratégiques permettant de réaliser des évaluations et de recueillir des informations et des données valables, utiles et crédibles, et de l'absence de procédures et d'instruments d'évaluation alliant efficacité et utilité.

Intégrer le programme pédagogique au processus de contrôle et suivi

- La **Slovénie** a élaboré un modèle d'évaluation de la qualité tenant compte de la qualité des systèmes et des processus ainsi que celle du programme. Ce modèle évalue trois niveaux de qualité dans l'EAJE : i) la qualité structurelle (espace, structure des activités, etc.) ; ii) la qualité des processus (coopération au sein du personnel, participation des parents, perfectionnement professionnel, satisfaction du personnel, coopération avec d'autres établissements, etc.) ; et iii) la qualité du programme (conception, mise en œuvre, activités courantes, etc.). Les résultats de l'évaluation sont présentés dans des rapports annuels et peuvent servir de guide aux enseignants et aux écoles. Ils peuvent également permettre de modifier les pratiques pédagogiques.
- En **Norvège**, les autorités municipales sont tenues de superviser et contrôler les maternelles pour s'assurer que leurs pratiques sont conformes à la législation et au Plan cadre sur le contenu et les tâches en maternelle. Une étude récente effectuée par PricewaterhouseCoopers montre que 55 % des municipalités ont établi des critères locaux pour contrôler les contenus

enseignés en maternelle, en accord avec la législation et le Plan cadre. Les autorités municipales ont déclaré baser leurs activités de contrôle sur les éléments suivants : les rapports de doléances des parents et du public, les conseils des autorités nationales, le plan pédagogique annuel produit par chaque maternelle et les réponses des parents aux enquêtes sur la qualité des maternelles.

- En **Flandre** (**Belgique**), les services de l'Inspection procèdent à des évaluations régulières. Selon les résultats de ces évaluations, le gouvernement peut suspendre, en partie ou en totalité, le financement ou les subventions si l'établissement financé ou subventionné ne s'attache à la réalisation des objectifs transdisciplinaires ou de développement prédéfinis. Les écoles maternelles disposent de budgets de fonctionnement, ce qui leur permet d'atteindre les objectifs en matière d'acquis et de développement pour le plus grand nombre d'élèves possible et de financer des activités obligatoires relevant du cadre pédagogique. Un Outil d'auto-évaluation pour les centres d'accueil (SICS) axé sur les processus a par ailleurs été mis au point. Le SICS permet au personnel des centres d'accueil de s'auto-évaluer, en faisant du vécu de l'enfant le principal critère d'évaluation de la qualité des services. Conçu par une équipe du Centre de recherche pour l'apprentissage expérientiel de l'Université de Louvain, cet instrument a pour objectif d'aider les centres d'accueil à mieux cerner leurs atouts et leurs faiblesses afin de créer les meilleures conditions possibles pour stimuler le développement de l'enfant. La procédure d'auto-évaluation comporte trois étapes : 1) l'évaluation des niveaux effectifs de bien-être et de participation ; 2) l'analyse des observations ; et 3) l'identification de mesures destinées à améliorer la qualité et leur mise en œuvre. Un guide a été élaboré pour aider les utilisateurs à se familiariser avec le SICS.
- Le **Portugal** a institué un système de suivi et de contrôle de l'élaboration des programmes d'éducation préscolaire (2006). La Direction générale de l'innovation et de l'élaboration des programmes pédagogiques a demandé à l'Université de Porto de mener une étude de cas auprès de 20 maternelles pour recueillir des données sur la qualité des pratiques effectives en matière d'utilisation des lignes directrices pour les programmes. Les résultats de cette étude sont sans ambigüité : ils concluent à la nécessité de fournir davantage de matériels d'appui et de documentation, d'organiser des séances de formation pour les enseignants sur les méthodes d'évaluation des enfants et de leur environnement d'apprentissage et d'élaborer des stratégies pour faciliter la transition vers le premier cycle de l'enseignement primaire ; ils mettent également en exergue des domaines cibles tels que les sciences expérimentales, les compétences en écriture et les mathématiques.
- En **Australie**, entre juillet et novembre 2010, une nouvelle procédure d'évaluation et de classement a été élaborée et mise en œuvre dans environ 200 établissements d'enseignement et d'accueil répartis sur l'ensemble du territoire. Ces établissements seront évalués à l'aune des Normes nationales de qualité (*National Quality Standards*) et se verront attribuer une note provisoire. Une documentation et des matériels d'appui ont été conçus à l'intention des professionnels du secteur afin de faciliter la mise en œuvre de la nouvelle procédure d'évaluation et de classement. Ils comprennent notamment des guides de formation et des lignes directrices opérationnelles.

Par ailleurs, des kits d'auto-évaluation pour le personnel de l'EAJE ont été élaborés et distribués à tous les centres.

- En **Écosse** (**Royaume-Uni**), l'évaluation est l'une des composantes de la mise en œuvre des programmes *Curriculum for Excellence et Pre-Birth to Three*. Au titre de l'évaluation, des dispositifs d'auto-évaluation ont été établis dans les structures d'accueil, et les normes et résultats font l'objet d'un suivi. Le cadre d'indicateurs de qualité défini dans *How Good is Our School?* et *Child at the Centre* jette les bases d'une autoréflexion sur les pratiques professionnelles et les programmes, propice à l'amélioration des écoles et des centres d'accueil. Les programmes et les pratiques sont également contrôlés dans le cadre d'inspections externes. Le gouvernement travaille en concertation avec les autorités éducatives et d'autres partenaires pour élaborer des procédures de partage des informations issues des évaluations, afin que les autorités éducatives soient mieux informées du travail effectué par les écoles et centres d'accueil relevant de leur juridiction et qu'elles puissent, le cas échéant, appuyer l'introduction de modifications dans les programmes.
- La **République slovaque** a renforcé la coopération avec l'Inspection de l'éducation nationale, qui a pour mission de contrôler la mise en œuvre des programmes pédagogiques dans les écoles. Désormais, les inspections ont lieu régulièrement chaque année. Des kits d'auto-évaluation ont par ailleurs été élaborés à l'intention des enseignants et éducateurs de la petite enfance afin qu'ils puissent évaluer leurs propres connaissances et compétences.
- La **Nouvelle-Zélande** a mis en place l'outil *Kei Tua o te Pae* (évaluation pour l'apprentissage), dont le but est d'aider les enseignants à élaborer des pratiques d'évaluation efficaces répondant aux ambitions du programme *Te Whāriki*. Le gouvernement national propose au personnel de l'EAJE des formations sur cet outil d'évaluation. Le programme pédagogique fait lui-même l'objet d'évaluations, qui visent à déterminer s'il favorise la conduite d'activités et l'établissement de relations qui stimulent le développement des jeunes enfants. Les enfants et les parents peuvent participer aux décisions concernant les éléments à inclure dans le processus d'évaluation du programme.
- En **Angleterre** (**Royaume-Uni)**, en **Irlande**[4], en **Italie**, au **Mexique** et en **Suède**, des kits d'auto-évaluation ont été élaborés pour permettre aux professionnels de l'EAJE d'évaluer leur connaissance du cadre pédagogique et la façon dont ils le mettent en œuvre.

Évaluer ou passer en revue le cadre pédagogique dans le contexte de l'amélioration de la qualité

- Au **Luxembourg**, la loi exige des professionnels de l'EAJE qu'ils travaillent en équipe et se consultent mutuellement lors de réunions d'équipe régulières, et elle fixe un nombre minimal d'heures pour ces consultations. Lors de ces réunions, les participants examinent et évaluent les pratiques et les modalités de mise en œuvre et s'échangent conseils et données d'expérience. Le personnel de l'EAJE juge très utiles ce travail de consultation en équipe et ces réunions. En outre, un examen national du programme révisé pour les quatre cycles de l'enseignement fondamental doit être réalisé dans un avenir proche.

- À la demande du ministère de l'Éducation et de la Recherche, le Collège universitaire de Vestfold en **Norvège** a évalué la façon dont le Plan cadre a été mis en œuvre, utilisé et perçu. Cette évaluation s'est appuyée sur deux enquêtes quantitatives et deux enquêtes qualitatives auprès des groupes concernés : les enfants, les parents, les enseignants au niveau préscolaire, les assistants, les directeurs d'école, les municipalités en tant qu'autorités locales responsables des écoles maternelles et les gouverneurs de comté. Le rapport fait certes ressortir de nombreux points positifs concernant la mise en œuvre du Plan cadre, mais il pointe également des difficultés, portant notamment sur la compréhension de la documentation et la schématisation du développement et de l'apprentissage des enfants, le besoin de compétences dans le secteur et les ressources limitées disponibles pour la mise en œuvre.
- L'**Australie** a prévu de réaliser une étude de référence, destinée à établir un socle de données de base sur les pratiques d'EAJE, avant que l'utilisation de l'*Early Years Learning Framework* ne devienne obligatoire, dans le cadre du *National Quality Framework*, le 1er janvier 2012. Une évaluation de l'*Early Years Learning Framework* sera réalisée en 2014 afin de déterminer dans quelle mesure il a amélioré la qualité de l'EAJE.
- Aux **Pays-Bas**, lorsqu'un établissement d'EAJE élabore un cadre pédagogique, il peut le faire examiner et évaluer par l'Institut national de la jeunesse (NJI), un organisme privé. L'institut détermine si le cadre est adapté aux jeunes enfants et s'il stimule un apprentissage précoce de qualité.
- En **Irlande**, *le National Council for Curriculum and Assessment* (Conseil national pour les programmes pédagogiques et l'évaluation) a fait de l'examen de l'*Infant Curriculum* une priorité suite à la publication du cadre *Early Childhood Curriculum Framework (Aistear)*.
- En **Angleterre** (**Royaume-Uni**), le cadre *Early Years Foundation Stage* (EYFS) a fait l'objet d'un examen indépendant en 2011. Le gouvernement a ensuite organisé une consultation sur ses propositions de révision de l'EYFS, et il envisage de mettre en œuvre le cadre révisé en septembre 2012. Cette nouvelle version est plus simple, plus claire et moins normative. En outre, elle tient compte des résultats des recherches les plus récentes sur le développement de l'enfant. Le gouvernement souhaite également rendre l'EYFS plus accessible pour les parents et prendre des mesures à l'intention des enfants qui ne progressent pas au rythme voulu.
- Le **Luxembourg** a prévu d'évaluer son cadre pédagogique trois ans après sa mise en œuvre.
- En **Slovénie**, la mise en œuvre du nouveau programme prévoit une évaluation des changements effectués.

DOMAINE D'ACTION 4 – GÉRER LES RISQUES : APPRENDRE DE L'EXPÉRIENCE DES AUTRES PAYS

Cette section résume les leçons tirées de l'expérience des pays en ce qui concerne :

- l'élaboration et la mise en œuvre des programmes pédagogiques et des normes

Son objectif est de dresser un aperçu rapide des défis et risques qui doivent être pris en compte lors de la mise en œuvre des politiques.

ÉLABORER ET METTRE EN ŒUVRE LES PROGRAMMES PÉDAGOGIQUES ET LES NORMES

Leçon 1 : Revoir le programme pédagogique de sorte qu'il soit « centré sur l'enfant » ou axé sur le « développement global de la personne »

En **Italie**, la révision du programme pédagogique a été axée principalement sur l'enfant. On estime en effet dans ce pays qu'il est essentiel de tenir compte de la personnalité individuelle de tous les enfants, ainsi que de l'importance et de l'influence des parents et de l'environnement social. L'Italie note que la focalisation du programme sur l'enfant et son développement personnel a été un ingrédient essentiel du succès de sa mise en œuvre et de l'adhésion des parties prenantes. Pour reprendre les termes employés, c'est « l'élément-pivot du processus d'élaboration du programme ».

En **Flandre** (**Belgique**), l'expérience a montré qu'il était important de donner aux enfants la possibilité de développer leurs compétences dans des situations qui leur paraissent réalistes. L'enfant apprend de l'observation de son propre environnement et de celui des autres personnes. Pour assurer un développement personnel harmonieux, il importe de prêter attention à tous les aspects du développement de l'enfant. Pour la Flandre, une éducation large et diversifiée suppose de stimuler non seulement le développement cognitif et moteur des enfants, mais aussi leur développement socio-affectif.

S'inspirant de l'Article 12 de la Convention des Nations Unies relative aux droits de l'enfant, la **Norvège** a inclus dans la Loi sur les écoles maternelles de 2005 une disposition reconnaissant aux « enfants inscrits en maternelle (…) le droit d'exprimer leur point de vue sur les activités organisées quotidiennement par l'école ». Cette

disposition est reprise dans le Plan cadre sur les contenus et les tâches en maternelle (2006). Les enfants sont perçus comme des sujets ou des agents à part entière, dont la diversité des modes d'expression doit être dûment prise en compte. Le plan souligne l'importance des attitudes des adultes, de leurs connaissances et de la faculté qu'ils ont de comprendre les enfants et d'échanger avec eux, de manière à ce qu'ils puissent intégrer la participation des enfants dans les travaux sur les contenus des écoles maternelles et préparer les enfants à jouer un rôle actif dans une société démocratique. L'école maternelle doit, en collaboration et en concertation étroite avec la famille, pourvoir aux besoins d'accompagnement et de jeu des enfants et promouvoir l'apprentissage et la formation en tant que fondements d'un développement complet de la personne.

Leçon 2 : Associer les principales parties prenantes et les experts compétents au processus de révision du programme

Lors de la révision de l'*Infant Curriculum*, les autorités **irlandaises** ont travaillé directement avec les professionnels de la petite enfance, les directeurs d'établissement, les parents et les enfants. Elles se sont également référées aux recherches nationales et internationales existantes et ont mené des consultations auprès du secteur éducatif élargi. Cette démarche leur est apparue très utile pour mieux faire connaître le programme et susciter l'adhésion des parties prenantes à sa mise en œuvre.

Pour parvenir à un accord sur le cadre pédagogique général, le **Mexique** a jugé utile d'adopter une approche collaborative tenant compte des points de vue divers des organisations, des parents et d'autres parties prenantes. Ainsi, le document exposant le cadre proposé reflétait et respectait-il la diversité des approches et les différents points de vue et besoins de la population.

Au moment de la révision de son programme pédagogique, la **Suède** a établi un groupe de référence. Il est apparu au gouvernement que la présence de ce groupe aux compétences à la fois larges et diversifiées était un atout majeur aux fins de l'élaboration d'un programme révisé adapté, reflétant les besoins des différentes catégories de professionnels et d'enfants issus de milieux différents. La Suède a également souligné l'importance de la consultation des chercheurs, dont les apports ont solidement étayé le processus de révision.

En **Espagne**, la période de débat pendant laquelle les parties intéressées ont eu la possibilité d'exprimer leurs avis et leurs commentaires sur les propositions émises pour améliorer la qualité dans l'EAJE et dans l'enseignement obligatoire a été jugée cruciale, au sens où elle a permis de mieux cerner les principes autours desquels devrait s'articuler le système d'EAJE. Les Communautés autonomes (gouvernements régionaux), les représentants des conseils scolaires et autres parties intéressées ont été invités à donner leur avis sur ces propositions directement au ministère de l'Éducation. Cela a suscité un débat public ouvert sur la qualité de l'apprentissage dans l'EAJE et contribué à améliorer la conception du programme pédagogique en Espagne.

Le **Luxembourg** souligne qu'il est utile de faire appel à des experts étrangers lors du processus de révision. Dans ce pays confronté à des difficultés linguistiques

particulières dues à la coexistence de plusieurs langues, l'intervention d'experts étrangers a permis que le programme révisé soit axé davantage sur le contexte régional et les besoins des enfants.

La **Corée** estime qu'il est indispensable de connaître les points de vue et d'identifier les besoins des différents groupes de parties prenantes (parents, enseignants, directeurs, associations universitaires et autorités locales et centrales) lors de la révision ou de l'élaboration des programmes pédagogiques, et que l'établissement de groupes de travail et de commissions d'examen est utile à cet égard. Avec son système d'EAJE fractionné et axé sur le marché, le pays a constaté qu'il était extrêmement important, d'une part, de recueillir les avis des intervenants des secteurs de l'éducation et de l'accueil, et d'autre part, de les amener à un certain de degré de consensus. Cela a été le cas en particulier lors de l'élaboration du *Nuri Curriculum* pour les enfants âgés de cinq ans.

Leçon 3 : Assurer la cohérence de l'éducation et de l'apprentissage aux fins du développement continu de l'enfant

Pour la **Flandre** (**Belgique**), il est important d'instaurer une cohérence horizontale entre les différents domaines d'apprentissage de l'EAJE, en faisant en sorte que les objectifs des différentes matières soient liés entre eux. Cette cohérence est la garantie d'une meilleure continuité dans l'apprentissage et le développement des jeunes enfants.

Lors de l'élaboration du *Nuri Curriculum* pour les enfants âgés de cinq ans, la **Corée** a souligné qu'il était important d'assurer la cohérence et l'homogénéité verticales et horizontales des expériences de développement et d'apprentissage des jeunes enfants, quel que soit le type de structure d'EAJE fréquenté. L'harmonisation du Programme normalisé des crèches avec le programme de l'école élémentaire, qui était relativement faible par rapport au Programme national des maternelles, va être renforcée. Par ailleurs, les autorités ont à cœur de renforcer la concordance entre le *Nuri Curriculum* pour les enfants âgés de cinq ans, le Programme national des maternelles et le Programme normalisé des crèches pour les enfants âgés de trois et quatre ans.

Lorsqu'il a entrepris de réviser le Programme d'études des maternelles et le Programme national des crèches en 2008, le **Japon** a tenu compte des changements récents du cadre et du mode de vie des enfants, notamment de l'évolution de la façon dont les enfants sont élevés, des habitudes de vie et de la composition des familles, des normes sociales et des modes de communication. Cela a entraîné une meilleure continuité entre le cadre éducatif familial et l'environnement d'apprentissage de la structure d'accueil. Cette révision a également permis de clarifier le rôle des maternelles et des crèches et de sensibiliser les parties prenantes à l'importance des services d'EAJE.

Leçon 4 : Prévoir un délai suffisant pour informer les parties prenantes des changements apportés au programme et mettre en œuvre ces changements ; prévoir une procédure d'examen réalisable

Le **Luxembourg** a constaté qu'il était extrêmement important de mettre en place une communication de qualité avec l'ensemble des parties prenantes lors de la mise en œuvre des modifications apportées au programme, cette démarche garantissant la cohérence du processus. Pour promouvoir le nouveau programme révisé, il importe que la communication sur les changements soit bien coordonnée au niveau des instances décisionnaires. Lorsque la communication est efficace, les changements sont mieux compris par les professionnels et les inspecteurs.

Pour l'**Irlande**, la priorité des deux prochaines années consistera à continuer à faire mieux connaître le programme Aistear et à aider le secteur de l'EAJE à le mettre en œuvre. Le pays a constaté qu'il fallait laisser aux fournisseurs de services le temps de se familiariser avec le programme avant d'envisager de l'évaluer, notant qu'un délai minimum de deux ans est nécessaire pour l'appliquer correctement.

Pour la **Slovénie**, il est important de mettre en œuvre le programme graduellement, en laissant aux centres le temps de s'y préparer. Le nombre d'établissements préscolaires et d'écoles primaires qui mettent en œuvre le nouveau programme augmente chaque année. Tous les établissements préscolaires et scolaires ont été tenus de constituer une équipe chargée de superviser l'introduction et l'application du nouveau programme. La Slovénie a pu constater, sur la base de son expérience, qu'un programme avait plus de chances d'être appliqué de manière efficace et utilisé correctement s'il était mis en œuvre graduellement.

L'**Île-du-Prince-Édouard** (**Canada**) considère que le succès de l'*Early Learning Framework* lancé en septembre 2011 est subordonné à deux éléments clés : la présence d'éducateurs de la petite enfance correctement formés, et l'impulsion pédagogique donnée par les directeurs d'établissement.

Leçon 5 : Veiller à ce que les responsables des structures d'EAJE soient à même de gérer efficacement les ressources humaines et financières et les pratiques pédagogiques, ainsi que de former leur personnel pour assurer la bonne mise en œuvre des programmes

La **Norvège** fait valoir que la qualité de la gestion des structures d'EAJE est une condition clé de la bonne mise en œuvre des programmes. Selon ce qu'a pu constater le pays, il importe que les ressources soient bien gérées et que l'équipe de direction, qui comprend les gérants et les enseignants responsables de l'établissement, exerce un rôle d'émulation auprès du reste du personnel pour la bonne mise en œuvre du programme. Il appartient également aux membres de l'équipe de direction de s'assurer qu'eux-mêmes et le personnel de l'établissement disposent des compétences requises pour exercer des activités d'EAJE et que le travail du personnel soit axé sur les objectifs. En outre, l'équipe de direction doit se conformer aux normes légales et à la réglementation. Pour la Norvège, une direction d'établissement solide, assurée par des personnes compétentes, est un atout fondamental pour la bonne mise en œuvre des programmes. En conséquence, la

Norvège a fait de la direction pédagogique l'une de ses priorités en matière de développement des compétences dans le secteur de l'EAJE.

En 2009, la **Suède** a lancé l'initiative « Boost for Preschool », qui propose des formations en cours d'emploi (dans le cadre de l'université) aux enseignants des établissements préscolaires (15 crédits ECTS [Système européen de transfert et d'accumulation de crédits], 10 semaines) et aux puériculteurs/trices (cinq semaines) dans les domaines du langage et de la communication et des mathématiques. Les responsables pédagogiques des établissements préscolaires ont également pu suivre des cours à l'université (30 crédits ECTS, 20 semaines) dans les domaines du langage et de la communication, des mathématiques et de l'évaluation. L'Agence nationale pour l'éducation a organisé des conférences sur la mise en œuvre à l'intention des responsables municipaux et des chefs d'établissement préscolaire. Après avoir participé à cette initiative, le personnel et les responsables étaient plus aptes à travailler sur les nouveaux objectifs, formulés de façon plus précise, du programme pédagogique suédois.

Leçon 6 : Rédiger le programme dans un langage simple et courant, facilement compréhensible pour le personnel et les parents

L'**Australie**, la **Flandre** (**Belgique**), la **Finlande**, la **Norvège**, la **Nouvelle-Zélande** et la **Suède** ont constaté qu'il était utile et important d'expliquer le programme dans un langage simple, en évitant les termes techniques. Il apparaît en effet que le personnel et les parents issus de différents milieux acquièrent une meilleure connaissance du programme lorsque celui-ci est expliqué dans un langage compréhensible. De même, les programmes décrits en termes simples sont mieux mis en œuvre par les éducateurs et autres professionnels de l'EAJE. Et selon la Nouvelle-Zélande, de tels programmes présentent l'avantage de pouvoir être appliqués plus facilement par les parents dans le cadre des activités d'apprentissage à la maison.

DOMAINE D'ACTION 5 – RÉFLÉCHIR SUR LA SITUATION PRÉSENTE

Cette fiche a été préparée à partir de l'observation des tendances internationales et a pour but de vous aider à cerner comment se positionne votre pays au regard des :

- cadres, normes et lignes directrices pédagogiques

L'objectif est d'attirer l'attention sur les problèmes émergents et d'identifier les domaines dans lesquels des changements seraient souhaitables, et non de noter les pratiques existantes. Veuillez évaluer votre situation actuelle en choisissant pour chaque critère un chiffre de 1 à 5.

CADRES, NORMES ET LIGNES DIRECTRICES PÉDAGOGIQUES

Concordance	Pas du tout				Tout à fait
1. Le programme pédagogique a été conçu de manière à être conforme aux objectifs globaux en matière d'EAJE.	1	2	3	4	5
2. Une concordance est établie entre le programme de l'EAJE et le programme scolaire, de manière à assurer une transition en douceur entre l'EAJE et l'école obligatoire.	1	2	3	4	5
3. Le programme est en concordance avec les pratiques d'évaluation et de contrôle – notamment celles portant sur les acquis des enfants et la qualité des services.	1	2	3	4	5
4. Les changements apportés aux programmes sont répercutés sur les contenus de la formation initiale avant emploi des nouveaux diplômés et de la formation professionnelle continue des responsables et professionnels du secteur, pour assurer une mise en œuvre efficace.	1	2	3	4	5
5. La mise en œuvre du programme est en concordance avec les exigences réglementaires et le régime de financement.	1	2	3	4	5

Objectifs, portée et contenu	Pas du tout				Tout à fait
6. Les objectifs et principes directeurs du programme sont clairement définis.	1	2	3	4	5
7. Le groupe d'âge auquel s'applique le programme est défini de façon adéquate dans le contexte national.	1	2	3	4	5
8. Le contenu du programme a été défini de manière adéquate et cadre avec les attentes des parents et les besoins sociaux futurs.	1	2	3	4	5
9. Le nouveau programme ou le programme révisé a été élaboré selon une approche participative, en tenant compte du point de vue des différentes parties prenantes (par exemple, les professionnels, les écoles, les fournisseurs privés, bénévoles et indépendants, les universitaires, les parents et les administrations locales).	1	2	3	4	5
10. Des activités parascolaires ont été prévues pour compléter ce que le programme ne couvre pas.	1	2	3	4	5
11. Le programme contribue à promouvoir un niveau égal de qualité entre les différents types de services.	1	2	3	4	5
12. Le programme aide et oriente les professionnels dans leur travail.	1	2	3	4	5
13. Le programme encourage la communication entre le personnel, les parents et les enfants.	1	2	3	4	5
Formation et assistance au personnel	Pas du tout				Tout à fait
14. Le programme parvient à trouver le juste équilibre entre deux objectifs : donner des orientations concrètes et précises au personnel, et lui laisser une marge de manœuvre suffisante pour qu'il puisse faire preuve d'initiative et innover.	1	2	3	4	5
15. Le programme est accompagné d'outils utiles pour les professionnels (kits d'évaluation, jouets et livres, autres matériels didactiques, etc.).	1	2	3	4	5
16. Les besoins précis des professionnels (y compris les cadres et les responsables) en matière de formation et d'assistance ont été clairement identifiés.	1	2	3	4	5

17. La formation a été conçue dans un souci de pertinence et de praticité concernant : a) le contenu et la pédagogie	1	2	3	4	5
b) le style et le format (par exemple, séminaires, ateliers, formation sur site)	1	2	3	4	5
c) la méthode de formation (par exemple, approche en cascade ou 'formation des formateurs' par des professionnels, des éducateurs de l'EAJE ou des agents de l'État).	1	2	3	4	5
18. Outre les matériels de formation et d'appui, les responsables et les professionnels du secteur ont accès à d'autres formes d'assistance (par exemple, assistance téléphonique/sites Internet, formation à la demande).	1	2	3	4	5
Mise en œuvre	Pas du tout				Tout à fait
19. Des mesures ont été prises pour assurer l'adhésion des parties prenantes au nouveau programme ou au programme révisé.	1	2	3	4	5
20. Les principaux éléments du programme et sa mise en œuvre ont été testés dans le cadre d'expériences pilotes.	1	2	3	4	5
21. Le plan de mise en œuvre prévoit des actions claires et précises, repose sur un calendrier réaliste et fait participer les principaux acteurs.	1	2	3	4	5
22. Le programme est décrit dans un langage facilement compréhensible pour les décideurs, les professionnels, les parents, etc.	1	2	3	4	5
23. La gouvernance multi-niveaux et les aspects décentralisés des services d'EAJE ont été pris en compte.	1	2	3	4	5
Contrôle, évaluation et assurance qualité	Pas du tout				Tout à fait
24. L'objectif du contrôle de la mise en œuvre du programme a été clairement défini, et les résultats de ce contrôle ont été utilisés pour répondre à cet objectif.	1	2	3	4	5
25. Les cibles, les méthodes et les instruments du contrôle ont été sélectionnés avec soin. Les dispositions en vigueur prévoient (s'il y lieu) un contrôle de la mise en œuvre du programme.	1	2	3	4	5

NOTES

1 Les données sont basées sur les réponses fournies à l'enquête par les pays et régions suivants : Angleterre (UKM), Australie, Autriche, Bavière (DEU), Caroline du Nord (USA), Colombie-Britannique (CAN), Communauté flamande (BEL), Communauté française (BEL), Corée, Danemark, Écosse (UKM), Espagne, Estonie, Finlande, Géorgie (USA), Hesse (DEU), Île-du-Prince-Édouard (CAN), Irlande, Israël, Italie, Japon, Manitoba (CAN), Massachusetts (USA), Mexique, Norvège, Nouvelle-Zélande, Oklahoma (USA), Pays-Bas, Pologne, Portugal, République slovaque, République tchèque, Slovénie, Suède et Turquie.

2 Les données sont basées sur les réponses fournies à l'enquête par les pays et régions suivants : Allemagne, Angleterre (UKM), Australie, Autriche, Caroline du Nord (USA), Colombie-Britannique (CAN), Communauté flamande (BEL), Communauté française (BEL), Corée, Danemark, Écosse (UKM), Espagne, Estonie, Finlande, Géorgie (USA), Île-du-Prince-Édouard (CAN), Irlande, Israël, Italie, Japon, Luxembourg, Manitoba (CAN), Massachusetts (USA), Mexique, Norvège, Nouvelle-Zélande, Oklahoma (USA), Pays-Bas, Pologne, Portugal, République slovaque, République tchèque, Slovénie, Suède et Turquie.

3 Programme de base pour les écoles maternelles et les classes préscolaires des écoles primaires et pour les autres formes d'éducation et d'accueil préscolaires ; Règlement du 23 décembre 2008 du ministère de l'Éducation nationale (Dz.U.2009.4.17).

4 Uniquement pour l'*Infant Curriculum*.

INSTRUMENT 3

AMÉLIORER LES QUALIFICATIONS, LA FORMATION ET LES CONDITIONS DE TRAVAIL

Les qualifications, la formation initiale et le perfectionnement professionnel du personnel contribuent à l'amélioration de la qualité pédagogique, qui a en définitive une influence majeure sur les résultats des enfants. Ce n'est pas la formation elle-même qui influence les résultats des enfants mais l'aptitude des membres du personnel à créer un bon environnement pédagogique. Les éléments clés d'une pédagogie de qualité sont la façon dont l'enseignant fait participer les enfants et stimule les interactions avec et entre eux, ainsi que les stratégies d'étayage qu'il emploie.

Les études ont montré que les conditions de travail peuvent également avoir un effet positif sur la qualité des services d'EAJE, dans la mesure où la qualité de ces conditions améliore la satisfaction professionnelle du personnel et accroît sa fidélisation. Ces conditions ont une influence sur le comportement du personnel car elles favorisent des interactions plus stables, attentives et stimulantes avec les enfants, ce qui a pour effet d'améliorer le développement de ces derniers. Les chercheurs ont constaté que certaines conditions pouvaient influer sur la qualité des services d'EAJE : i) Taux d'encadrement élevé et petits groupes ; ii) Rémunérations et avantages sociaux compétitifs ; iii) Horaire et charge de travail raisonnables ; iv) Faible taux de rotation ; v) Environnement matériel de qualité ; enfin vi) Compétence et soutien du directeur du centre.

DOMAINE D'ACTION 1 – UTILISER LA RECHERCHE POUR ÉTAYER LES POLITIQUES ET INFORMER LE PUBLIC

La présente section contient le résumé des recherches sur :

- l'importance des qualifications, du niveau d'études et de la formation
- l'importance des conditions de travail

IMPORTANCE DES QUALIFICATIONS, DU NIVEAU D'ÉTUDES ET DE LA FORMATION

Qu'entend-on par qualifications, niveau d'études et perfectionnement professionnel dans le cadre de l'EAJE ?

Dans le cadre de l'EAJE, les qualifications font référence au niveau reconnu et aux types de connaissances, compétences et qualités que possède le personnel[1]. Le niveau d'études – ou formation institutionnalisée – désigne le niveau et le type d'enseignement suivi par le personnel de l'EAJE pour acquérir lesdites connaissances, compétences et qualités et pouvoir travailler dans le secteur. Le perfectionnement professionnel permet au personnel qui occupe déjà un poste dans le secteur de l'EAJE de mettre à jour ou d'améliorer ses pratiques ; on l'appelle souvent « formation en cours d'emploi », « formation continue » ou « formation professionnelle ».

Quel est l'enjeu ?

Les récentes mutations sociales ont entraîné une remise en question de la perception que l'on avait jusque-là de l'enfance et de l'éducation des enfants : 1) l'évolution du rôle socio-économique des femmes ; 2) la diversité ethnique croissante observée dans les pays développés ; et 3) l'évolution des mentalités concernant l'éducation des jeunes enfants et sa finalité. Les deux derniers phénomènes ont d'importantes incidences sur ce que l'on attend des personnes qui s'occupent de jeunes enfants.

Comme l'a montré l'étude de l'OCDE sur les enseignants (OCDE, 2005), il est nécessaire, si l'on veut que l'enseignement produise de bons résultats, que les systèmes éducatifs investissent dans l'instruction et la formation des enseignants. Le constat est également valable pour le secteur de l'EAJE (OCDE, 2006). Les

professionnels de l'EAJE sont censés posséder des connaissances, compétences et qualités spécifiques. L'idée communément admise – et étayée par les travaux des chercheurs – est que des professionnels instruits et bien formés sont une condition indispensable pour fournir des services d'EAJE de qualité, et ainsi avoir la garantie que les résultats obtenus par les enfants sur le plan cognitif et social sont les meilleurs possibles. Les recherches montrent en effet que le comportement des agents de l'EAJE a de l'importance, et qu'il est lié aux études et à la formation suivies. Par conséquent, les qualifications, le niveau d'études et la formation du personnel de l'EAJE ont une grande valeur stratégique (OCDE, 2006).

Malgré le consensus qui règne concernant l'importance de la formation des enseignants, les pouvoirs publics redoutent souvent les conséquences financières d'une augmentation des qualifications du personnel. Des qualifications plus poussées peuvent en effet entraîner une hausse des prétentions salariales qui, par voie de conséquence, majore considérablement le coût des services. Malgré les nombreuses preuves attestant que la hausse du niveau de formation et de qualification contribue à l'amélioration de la qualité de l'interaction et de la pédagogie dans le cadre des services d'EAJE – des preuves similaires montrent une amélioration des compétences du personnel – les pouvoirs publics choisissent souvent de ne pas investir dans la hausse des qualifications ou dans le financement de la formation du personnel (OCDE, 2006). Le risque est que la qualité de l'EAJE s'en trouve grandement diminuée, ce qui nuit par là-même au développement des enfants, dans la mesure où le personnel ne possède pas le niveau d'étude ou la formation optimal(e) pour stimuler l'apprentissage et le développement des jeunes enfants.

Bien que les travaux de recherche montrent qu'il est très important que le personnel bénéficie d'une formation initiale suffisante et de possibilités de perfectionnement professionnel, de grandes différences existent entre les pays en ce qui concerne les qualifications exigées des professionnels de l'EAJE. Les offres de perfectionnement professionnel et de formation en cours d'emploi qui sont proposées sont également très différentes selon les pays, ainsi que, dans les systèmes éclatés, entre les établissements d'éducation et les centres d'accueil des enfants. Les qualifications exigées varient de l'absence totale de formation institutionnalisée à une licence spécialisée voire une maîtrise, tandis que les offres de formation et de perfectionnement professionnel sont soit obligatoires, soit dispensées sur la base du volontariat sans financement supplémentaire (OCDE, 2006).

Il existe souvent une différence entre les qualifications requises pour travailler avec de très jeunes enfants (jusqu'à trois ou quatre ans) et celles nécessaires pour enseigner à des enfants âgés entre quatre ans et l'âge de l'école primaire. Ce constat est surtout vrai dans les pays dotés d'un système éclaté, où les enfants de moins de trois/quatre ans ne fréquentent pas les mêmes établissements d'EAJE (en général des services de garde) que ceux âgés entre trois/quatre ans et l'âge de l'école primaire, qui se rendent plus régulièrement dans des centres d'éducation pré-primaire. Dans les pays dotés d'un système intégré, où tous les jeunes enfants (du tout-petit jusqu'à l'âge de l'école primaire) fréquentent les mêmes structures, l'ensemble des professionnels doivent généralement satisfaire aux mêmes exigences en matière d'instruction et de formation (Eurydice, 2009 ; OCDE, 2006). Ce système favorise le développement continu de l'enfant tout au long de l'EAJE et

garantit un plus grand professionnalisme du personnel, qui travaille à la fois avec des tout-petits et des enfants plus âgés (Shonkoff et Philips, 2000).

Pourquoi les qualifications, le niveau d'études et le perfectionnement professionnel sont-ils importants ?

Qualifications/niveau d'études/perfectionnement professionnel du personnel → qualité pédagogique → résultats des enfants

La principale influence du personnel réside dans ses effets sur la qualité des processus et des contenus de l'EAJE[2] (Sheridan, 2009 ; Pramling et Pramling Samuelsson, sous presse, 2011). Le niveau de formation et d'études du personnel de l'EAJE influe sur la qualité des services et les résultats obtenus, principalement par l'intermédiaire des connaissances, du savoir-faire et des compétences qui sont transmis et encouragés par les professionnels. Un autre aspect jugé important est que le personnel ait confiance dans sa capacité à organiser et mettre en œuvre les processus nécessaires à l'obtention des résultats souhaités (Fives, 2003). Les qualifications jouent un rôle au regard des compétences et des connaissances qui sont jugées importantes pour travailler avec de jeunes enfants. Selon les chercheurs, pour dispenser des services de haut niveau et obtenir de bons résultats, le personnel doit impérativement posséder les compétences et les qualités suivantes :

- bien maîtriser les notions de développement et d'apprentissage chez l'enfant ;
- savoir adopter le point de vue de l'enfant ;
- savoir féliciter les enfants, les réconforter, leur poser des questions et répondre à leurs attentes ;
- savoir faire preuve d'autorité, résoudre un problème et préparer des plans de cours ciblés ;
- avoir du vocabulaire et savoir amener les enfants à exprimer des idées.

Pour autant, ce n'est pas la qualification elle-même qui influence les résultats des enfants mais l'aptitude des membres du personnel à créer un environnement pédagogique de qualité (Elliott, 2006 ; Sheridan *et al.*, 2009). De nombreux exemples montrent qu'un personnel qualifié favorise la création d'un environnement plus stimulant ainsi qu'une pédagogie de qualité, qui contribue elle-même à l'obtention de meilleurs résultats scolaires (Litjens et Taguma, 2010). Les éléments clés d'une pédagogie de qualité sont la façon dont l'enseignant fait participer les enfants et stimule les interactions avec et entre eux, ainsi que les stratégies d'étayage qu'il emploie (orientation, modélisation et questionnement).

Le fait que le personnel ait suivi des études et une formation plus spécialisées dans le domaine de l'EAJE est étroitement associé à des interactions stables, attentives et stimulantes (Shonkoff et Philips, 2000). À ces éléments s'ajoutent la connaissance du contenu (le programme) par l'enseignant et sa capacité à créer un environnement pédagogique multidisciplinaire (Pramling et Pramling Samuelsson, sous presse, 2011).

Qu'est-ce qui compte le plus ?

Le niveau d'études et/ou les pratiques pédagogiques

Les recherches sur le rapport entre le niveau de qualification et la qualité de la pratique pédagogique aboutissent à des conclusions diverses. Plusieurs chercheurs observent que, de manière générale, un niveau d'études élevé est lié à un bon travail pédagogique dans les établissements d'EAJE. L'un d'eux constate que les enseignants du niveau préscolaire en possession d'une licence sont les plus efficaces. L'efficacité de l'enseignement a été mesurée en classe sur la base de la stimulation des enfants, de leur réactivité et de leur participation à des activités d'apprentissage (Howes *et al*., 2003). Les résultats de l'étude « Effective Provision of Pre-school Education » (EPPE) réalisée en Angleterre (Royaume-Uni) ont par ailleurs montré que les principaux éléments contribuant à la qualité de l'EAJE étaient « la présence d'éducateurs qualifiés, qui possèdent des qualités de chef, de l'ancienneté et une bonne formation, qui travaillent au côté du personnel moins qualifié en lui apportant le soutien nécessaire, et qui ont une bonne connaissance du processus de développement et d'apprentissage chez l'enfant » (Siraj-Blatchford, 2010). Il existe un lien étroit entre l'existence d'une forte proportion d'éducateurs peu qualifiés et les résultats médiocres obtenus par certains enfants sur le plan socio-affectif (relations sociales avec leurs camarades et coopération).

Cela étant, toutes les études ne corroborent pas l'idée générale selon laquelle un haut niveau d'études chez les enseignants se traduit par une grande qualité pédagogique et, donc, par de meilleurs résultats chez les enfants. Les auteurs Early *et al*. (2007) expliquent que la qualité de l'enseignement est une question très complexe. Il n'existe pas de relation simple entre le niveau d'études des enseignants et la qualité de leur travail en classe ou les résultats scolaires. S'étant penchés sur le rapport entre les résultats des enfants et les qualifications des enseignants, ces auteurs ont observé soit une absence de lien, soit une association contradictoire, entre les deux éléments. Selon eux, il ne suffit pas de relever le niveau d'instruction des éducateurs pour améliorer la qualité de leur travail ou optimiser les progrès scolaires des enfants. En fait, augmenter la qualité de l'éducation de la petite enfance passe sans doute par un large éventail d'activités de perfectionnement professionnel et de moyens de soutien axés sur les interactions avec les enfants. L'une des pistes pour améliorer les pratiques pédagogiques des agents de l'EAJE est d'aider ces derniers à acquérir des compétences leur permettant de communiquer et d'interagir avec les enfants dans un esprit de communion et d'une manière durable (Sheridan *et al*., 2009).

Les études montrent par ailleurs qu'il n'est pas nécessaire que tous les membres du personnel aient un niveau d'instruction élevé ; les éducateurs très qualifiés peuvent avoir une bonne influence sur les personnes qui travaillent avec eux et qui n'ont pas le même niveau de qualification. L'étude sur l'EAJE a montré que le fait pour les agents moins qualifiés de travailler aux côtés d'enseignants hautement qualifiés a une influence positive sur leur comportement (Sammons, 2010).

Instruction et formation spécialisée

Outre le niveau d'études, le contenu du cursus éducatif ou de la formation du personnel entre également en ligne de compte dans la qualité de l'EAJE. Une formation spécialisée va de pair avec de meilleurs résultats du côté des enfants et des compétences accrues de la part du personnel, qui peut ainsi proposer des solutions pédagogiques adaptées. La spécialisation peut se définir comme « un cursus d'études ou une formation axée essentiellement sur l'éducation des jeunes enfants, le développement de l'enfant ou d'autres domaines analogues, et d'un contenu plus pointu que les cursus généraux » (Litjens et Taguma, 2010).

Les études et la formation initiales dans des domaines tels que le développement des jeunes enfants et l'éducation préscolaire augmentent les chances d'efficacité des professionnels en ce qui concerne le développement des enfants sur le plan éducatif, socio-affectif et médical.

La capacité des professionnels à créer un environnement d'EAJE riche et stimulant est mise à mal lorsque les intéressés ne disposent pas des ressources ou des connaissances pédagogiques adaptées, suffisantes ou satisfaisantes. S'ils ont reçu une formation sur les questions relatives au développement et à l'accueil des jeunes enfants, les professionnels sont mieux en mesure : d'adopter le point de vue de l'enfant (Sommer *et al*., 2010) ; d'associer le jeu et l'apprentissage dans leurs pratiques (Pramling Samuelsson et Asplund Carlsson, 2008 ; Johansson et Pramling Samuelsson, 2009) ; de résoudre les problèmes et de concevoir des plans de cours ciblés ; enfin, de disposer d'un vocabulaire plus riche, qui stimule l'acquisition de la lecture et l'écriture par les jeunes enfants (NIEER, 2004). De surcroît, le personnel ayant suivi des études supérieures *et* une spécialisation établit de meilleures relations avec les enfants, notamment en les félicitant, en les réconfortant, en leur posant des questions et en étant à leur écoute (Howes *et al*., 2003).

Cela étant, une instruction ou une formation spécialisée ne *garantit* pas une plus grande efficacité (Hyson *et al*., 2009). La qualité du programme d'études ou de formation peut jouer un rôle plus déterminant dans la capacité du personnel à favoriser le développement et l'apprentissage de l'enfant. Il est primordial d'assurer une bonne préparation initiale du personnel, de même qu'il convient d'homogénéiser davantage les programmes de formation professionnelle initiale pour améliorer la qualité (Elliot, 2006).

Les études et la formation continue(s) sont tout aussi importantes. Comme le montrent les études, pour maintenir une bonne qualité de services, les éducateurs doivent suivre un perfectionnement professionnel permanent[3]. Un professionnel bien formé se caractérise non seulement par son bon niveau d'études initial, mais aussi par le fait qu'il s'efforce de préserver ses acquis (Fukkink et Lont, 2007 ; Mitchell et Cubey, 2003). Le perfectionnement professionnel permanent permet au personnel de se doter des connaissances et des compétences qui lui font éventuellement défaut ou qui ont peut-être besoin d'être actualisées en raison de l'évolution du savoir dans certains domaines. Ce perfectionnement est particulièrement important dans le secteur de l'EAJE, où l'on ne cesse d'élaborer de nouveaux programmes. Le nombre de recherches consacrées aux formules qui marchent est en hausse, la

question de la qualité de l'EAJE est en cours d'examen, et c'est sur le développement qu'on met désormais l'accent.

L'instruction et la formation en cours d'emploi (continue) peut être dispensée sur le lieu de travail ou à l'extérieur, par exemple dans des centres ou des établissements d'enseignement post-secondaire. Elle peut prendre la forme de réunions entre membres du personnel, d'ateliers et de conférences, de cours dans les disciplines à enseigner, d'un suivi assuré par un consultant sur le lieu de travail, d'observations sur le terrain et de tutorat. Pour que les initiatives de perfectionnement professionnel soient efficaces, il est essentiel d'identifier les bonnes stratégies de formation permettant aux éducateurs de se mettre à niveau en ce qui concerne les méthodes préconisées par les spécialistes et la discipline qu'ils enseignent, afin de pouvoir mettre ces connaissances en pratique dans leur travail (Litjens et Taguma, 2010). Un autre constat est que la formation doit se poursuivre sur une longue période : les éducateurs doivent bénéficier de possibilités de formation régulières ou à long terme (Sheridan, 2001). Seules les formations professionnelles répondant aux besoins des éducateurs et fournissant une réelle valeur ajoutée avec des possibilités d'évolution permettent de produire de bons résultats (Mitchell et Cubey, 2003).

Une bonne manière d'améliorer ses compétences et ses connaissances est de suivre une formation dans la matière enseignée. Des consultations sur le terrain peuvent aussi être très efficaces car elles permettent au personnel de l'EAJE d'avoir un retour d'information sur ses pratiques. Par ailleurs, les éducateurs qui n'ont pas de diplôme d'études supérieures mais assistent à des ateliers professionnels sur l'EAJE s'avèrent fournir un service de meilleure qualité que leurs collègues qui n'y assistent pas (Burchinal *et al*., 2002). Cela étant, il n'est en général pas facile de déterminer quels types de perfectionnement professionnel sont *les plus* efficaces. L'une des raisons à cela est que les besoins des éducateurs ne sont pas tous les mêmes : le bagage des professionnels est très variable, et les méthodes de formation doivent s'adapter à ces différences (Elliott, 2006).

Autorité du personnel de direction

Le soutien des directeurs au perfectionnement professionnel de leur personnel joue un rôle important. Les directeurs ont une influence sur la façon dont leur établissement soutient, favorise et finance le perfectionnement professionnel (Ackerman, 2006). Un personnel de qualité s'obtient grâce à des directeurs qui apportent une motivation et encouragent le travail en équipe, le partage d'informations et le perfectionnement professionnel (OCDE, 2006). Par ailleurs, comme le montre l'étude EPPE, la qualité des responsables et des directeurs des services d'EAJE a un lien très étroit avec leur niveau d'études et leur perfectionnement professionnel (Sylva *et al*., 2010).

Instruction et formation différenciées selon les groupes d'âge des enfants

Aux États-Unis, le *National Institute of Child Health and Development* (NICHD) relève qu'en dépit de son incidence sur les nourrissons et les tout-petits, la formation structurée suivie par les enseignants a plus de poids à l'égard des enfants d'âge préscolaire que des jeunes enfants (NICHD, 2000). Dans le cas des jeunes enfants

(tout-petits et nourrissons), une formation pratique et spécialisée a plus d'impact sur la qualité du travail pédagogique et les résultats obtenus sur le plan cognitif et social.

Égalité sociale et perfectionnement professionnel

L'EAJE est souvent considéré comme un moyen d'assurer aux enfants socialement défavorisés un « bon départ » lorsqu'ils atteignent l'âge de la scolarité obligatoire. Les éducateurs de la petite enfance sont confrontés à des environnements sociaux de plus en plus complexes, ainsi qu'à une multiplicité de situations et d'expériences familiales. Ces facteurs obligent à adopter de nouvelles pratiques pédagogiques et organisationnelles pour répondre à la diversité des cas (Elliott, 2006). Dans plusieurs pays, cela a conduit à définir les exigences en ce qui concerne les connaissances et compétences du personnel.

En conformité avec les problèmes d'intégration et de prévention des inégalités sociales mis en évidence par la classe politique et les professionnels, le contenu actuel et tout récent du perfectionnement professionnel permanent inclut les questions suivantes : relations interculturelles, différentes façons d'enseigner les langues secondes, travail avec les enfants ayant des besoins spéciaux ou les enfants à risque, et place spéciale accordée à l'acquisition du langage (Eurydice, 2009). Le degré d'efficacité de ces approches est cependant encore peu connu.

Quelles conséquences pour l'action publique ?

Relever le niveau de qualification des professionnels de l'EAJE

Les professionnels hautement qualifiés fournissent souvent des services d'EAJE de meilleure qualité. Les enfants peuvent ainsi obtenir de meilleurs résultats, à la fois sur le plan social et éducatif, à court terme mais aussi à long terme. Il n'est pas nécessaire que tout le personnel de l'EAJE ait suivi de longues études, chose qui peut d'ailleurs être irréalisable et non souhaitable. Les agents ayant un faible niveau d'instruction générale auront toutefois intérêt à travailler avec des professionnels hautement qualifiés.

Assurer le perfectionnement professionnel permanent du personnel de l'EAJE

Un perfectionnement professionnel permanent se traduit par une amélioration des services d'EAJE et des résultats obtenus. Participer à un atelier est un moyen aisé de se perfectionner, mais il peut être plus efficace de suivre une formation de haut niveau dans sa discipline, de faire l'objet de consultations sur le terrain ou de prendre part à des activités encadrées. Le perfectionnement professionnel permanent devrait être non seulement une option possible mais aussi une obligation pour que les agents puissent continuer d'exercer leur profession et progresser. Il devrait en outre être adapté aux besoins des agents.

Fournir une formation spécialisée aux personnes qui travaillent avec de jeunes enfants

Une formation en cours d'emploi offrant des possibilités de spécialisation dans le domaine de l'EAJE est considérée comme bénéfique : s'occuper de jeunes enfants

requiert des compétences pointues et des connaissances dans divers sujets et domaines se rapportant au développement.

Quelles sont les lacunes à combler ?

La notion de qualité dans l'EAJE

Le débat entre chercheurs se poursuit concernant la notion de « qualité » dans les services d'EAJE. Cette notion de qualité implique un jugement de valeur. Les effets du niveau d'instruction et de formation des enseignants sur la qualité de l'EAJE dépendent de la définition de la qualité, et de l'instrument employé pour mesurer cette qualité. Les résultats observés en matière de développement de l'enfant sont souvent la principale variable dépendante utilisée pour évaluer la qualité de l'EAJE, mais le débat reste ouvert quant au *choix* des résultats à étudier.

Contenu de la formation et des études suivies par le personnel de l'EAJE

Le débat sur la notion de « qualité » de l'EAJE signifie en outre que le contenu de la formation et des études suivies par le personnel de l'EAJE demeure un sujet de discussion. Certains spécialistes de la petite enfance se demandent s'il est approprié, dans le cas des jeunes enfants : 1) de mettre l'accent sur les normes et les tests (autrement dit sur les notes plutôt que sur l'apprentissage du sens et du savoir-faire) ; 2) de privilégier l'enseignement d'un savoir prédéfini plutôt que le jeu, la découverte, le choix personnel et la responsabilité de l'enfant – outils classiques de l'apprentissage dans la petite enfance – ; et 3) d'accorder si peu de place à la préparation au développement dans les programmes d'études de l'EAJE (voir le « Résumé des recherches sur les programmes éducatifs »).

Efficacité du niveau d'études et des différentes stratégies de formation en cours d'emploi

Même si des corrélations ont été établies entre le niveau d'études et la qualité pédagogique, la nature exacte de la relation entre les deux reste encore à déterminer. On ne sait pas vraiment non plus dans quelle mesure les différentes stratégies de formation aident les professionnels de l'EAJE à se maintenir à niveau. Des recherches complémentaires sont nécessaires pour comprendre comment inciter les enseignants à acquérir et mettre en œuvre les pratiques fondées sur des données factuelles (Diamond et Powell, 2011).

Connaissances, autorité et compétences du personnel de direction

L'accent a été mis jusque-là sur les qualifications des enseignants. Or, les connaissances, l'autorité et les compétences du personnel de direction ont également de l'importance. Des recherches doivent être menées pour déterminer notamment en quoi ces aspects sont importants et pour quelles raisons, quels sont les types de qualifications et de formations les plus utiles pour les directeurs, et quelle serait la méthode la plus efficace pour dispenser de telles formations.

Traitement de la diversité ethnique dans la formation et l'enseignement

Peu d'études ont été réalisées sur l'efficacité des programmes de formation des enseignants (formation initiale et en cours d'emploi) accordant une attention particulière à la diversité sociale et ethnique. Cette question présente toutefois une importance croissante du fait de la diversification ethnique grandissante de la population que l'on constate dans de nombreux pays.

RÉFÉRENCES

Ackerman, D. (2006), « The costs of being a child care teacher: Revisiting the problem of low wages », *Educational Policy*, Vol. 20, N° 1, pp. 85-112.

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

Diamond, K. E. et D. R. Powell (2011), « An Iterative Approach to the Development of a Professional Development Intervention for Head Start Teachers », *Journal of Early Intervention*, Vol. 33, N° 1, pp. 75-93.

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.

Elliott, A. (2006), « Early Childhood Education: Pathways to quality and equity for all children », *Australian Education Review*, Vol. 50, Australian Council for Educational Research.

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

Fives, H. (2003), « What is Teacher Efficacy and How does it Relate to Teachers' Knowledge? A Theoretical Review », document présenté lors de la conférence annuelle de l'American Educational Research Association, Chicago.

Fukkink, R. G. et A. Lont (2007), « Does training matter? A meta-analysis and review of caregiver training studies », *Early Childhood Research Quarterly*, Vol. 22, pp. 294-311.

Howes, C., J. James et S. Ritchie (2003), « Pathways to effective teaching », *Early Childhood Research Quarterly*, Vol. 18, pp. 104-120.

Hyson, M., H. B. Tomlinson et C. A. S. Morris (2009), « Quality improvement in Early Childhood Teacher Education: Faculty perspectives and recommendations for the future », *Early Childhood Research and Practice*, Vol. 11, N° 1.

Johansson, E. et I. Pramling Samuelsson (2009), « To weave together: Play and learning in early childhood education », *Journal of Australian Research in Early Childhood Education*, Vol. 16, N° 1, pp. 33-48.

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

Mitchell, L. et P. Cubey (2003), « Characteristics of professional development linked to enhanced pedagogy and children's learning in early childhood settings », report for the New Zealand Ministry of Education. Wellington, NCER.

NIEER (2004), « Better Teachers, Better Preschools: Student Achievement Linked to Teacher Qualifications », *Policy Brief*, NIEER, New Jersey.

NICHD Early Child Care Research Network (2000), « Characteristics and quality of child care for toddlers and preschoolers », *Applied Developmental Science*, Vol. 4, N° 3, pp. 116-135.

OCDE (2005), Le rôle crucial des enseignants. Attirer, former et retenir des enseignants de qualité, OCDE, Paris.

OCDE (2006), Petite enfance, grands défis II : Éducation et structures d'accueil, OCDE, Paris.

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

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

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

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

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

Sheridan, S., I. Pramling Samuelsson et E. Johansson (dir. pub.) (2009), *Barns tidiga lärande. En tvärsnittsstudie av förskolan som miljö för barns lärande* [Éducation de la petite enfance : Étude transversale de l'éducation préscolaire en tant qu'environnement d'apprentissage des enfants], *Göteborg Studies in Educational Sciences*, Vol. 284, Göteborg/Suède, Acta Universitatis Gothoburgensis.

Shonkoff, J. P. et D. A. Phillips (2000), *From Neurons to Neighborhoods: The Science of Early Childhood Development,* National Academy Press, Washington DC.

Siraj-Blatchford, I. (2010), in Sylva et al. (dir. pub.), Early Childhood Matters: Evidence from the Effective Pre-school and Primary Education project, Routledge, Londres/New York.

Sommer, D., I. Pramling Samuelsson et K. Hundeide (2010), *Child perspectives and children's perspectives in theory and practice*, New York, Springer.

Sylva, K. et al. (2010), Early Childhood Matters: Evidence from the Effective Pre-school and Primary Education project, Routledge, Londres/New York.

IMPORTANCE DES CONDITIONS DE TRAVAIL

Qu'entend-on par « conditions de travail » ?

Dans le contexte de l'EAJE, les conditions de travail sont souvent définies par des indicateurs de qualité structurels (tels que la rémunération, le taux d'encadrement, la taille maximale du groupe, les horaires, etc.) et d'autres caractéristiques (avantages non financiers, travail en équipe, autorité du directeur, charge de travail, etc.) qui peuvent influer sur la capacité des professionnels à exercer correctement leur métier et sur leur degré de satisfaction à l'égard de leur lieu de travail, des tâches qui leur incombent et de la nature de leur travail.

Quels sont les enjeux ?

Attirer du personnel d'EAJE qualifié, le former et le maintenir en poste est une tâche difficile. De bonnes conditions de travail sont un moyen efficace d'inciter le personnel qualifié à exercer cette profession. La raison pour laquelle les indicateurs de qualité structurels ont bénéficié d'une grande attention est qu'ils peuvent généralement être régulés ou orientés à l'échelle nationale. Pour attirer des enseignants de qualité, il est également primordial que les intéressés soient encouragés à appliquer ce qu'ils ont appris et aidés dans ce sens.

Le symposium « Early Matters » de la Commission européenne (Commission européenne, 2009) s'est achevé sur la conclusion que, conformément aux résultats de nombreuses recherches, les conditions de travail du personnel jouent – au même titre que son niveau d'instruction et de formation –, un rôle important dans la mise en place d'un environnement éducatif sûr, sain et de qualité pour les enfants. Malgré cette conclusion, le secteur de l'EAJE est habituellement associé à des conditions de travail relativement médiocres et à de faibles rémunérations, d'où un taux de rotation élevé. Les centres d'EAJE enregistrent souvent des taux de rotation de plus de 40 % par an, ce qui nuit à la qualité du service (Moon et Burbank, 2004).

Pourquoi les conditions de travail dans le domaine de l'EAJE ont-elles de l'importance ?

Comme le montrent les travaux de recherche, la capacité des éducateurs à répondre aux besoins des enfants ne dépend pas uniquement de leur niveau d'instruction et de formation, mais aussi de facteurs extérieurs tels que le milieu de travail, le salaire et les avantages liés à la profession (Shonkoff et Philips, 2000). Les conditions de travail peuvent avoir une influence : d'une part, sur la satisfaction professionnelle du personnel et sa capacité à exécuter les tâches qui lui incombent ; d'autre part, sur les possibilités qui sont offertes aux enseignants d'avoir des interactions positives avec les enfants, de leur accorder suffisamment d'attention et de stimuler leur développement.

L'existence d'interactions stables, attentives et stimulantes avec les enfants est étroitement liée au cadre et aux conditions dans lesquels le personnel exerce. Une étude a montré que les bas salaires : i) ont une incidence sur les interactions entre les enseignants et les enfants ; et ii) vont de pair avec des taux de rotation élevés (Huntsman, 2008). Les taux de rotation élevés peuvent nuire à la qualité de l'EAJE car ils introduisent de l'instabilité au sein du corps enseignant, laquelle peut à son tour avoir un impact négatif sur le développement des enfants. Lorsque le personnel chargé d'un groupe d'enfants change régulièrement, les éducateurs comme les enfants ont plus de difficultés à nouer des relations stables, et il est plus rare que des interactions riches et stimulantes s'établissent (CCI, 2006).

Les recherches consacrées aux effets des conditions de travail sur le développement des enfants ne sont pas très nombreuses, et leurs conclusions ne vont pas toujours dans le même sens. La principale raison à cela est qu'il existe une relation complexe entre les taux d'encadrement, les qualifications du personnel et la qualité et la nature des services, et qu'il n'est donc pas facile d'isoler les effets des différentes caractéristiques des conditions de travail (Sammons, 2010).

Qu'est-ce qui compte le plus?

Tout d'abord, il est important de souligner que les recherches dans ce domaine sont insuffisantes. Celles dont on dispose mettent davantage en lumière les effets des conditions de travail sur la satisfaction du personnel que sur le développement de l'enfant. Un grand nombre des caractéristiques des conditions de travail s'avèrent avoir un lien avec la qualité des services d'EAJE, alors que quelques-unes seulement ont une incidence sur le développement de l'enfant. Le tableau 3.1 donne une vue d'ensemble des résultats des recherches, en mettant en évidence les caractéristiques des conditions de travail qui présentent de l'importance.

Tableau 3.1. Quelles sont les conditions de travail qui contribuent à l'amélioration de la qualité des services d'EAJE ?

Conditions de travail optimales	Points à améliorer	
	Services d'EAJE	Résultats des enfants
1. Taux d'encadrement élevé et petits groupes	X	X
2. Rémunérations et avantages sociaux compétitifs	X	À vérifier
3. Horaire et charge de travail raisonnables	X	À vérifier
4. Taux de rotation faible	X	X
5. Environnement matériel stimulant et propice au jeu	X	À vérifier
6. Compétence et soutien du directeur du centre	X	À vérifier

Note : Les points à améliorer qui restent « à vérifier » offrent d'importantes possibilités de recherche pour l'avenir.

Source : Ackerman, 2006 ; Burchinal *et al*., 2002 ; De Schipper *et al*., 2004 ; De Schipper *et al*., 2006 ; De Schipper *et al*., 2007 ; Diamond et Powell, 2011 ; Huntsman, 2008 ; Litjens et Taguma, 2010 ; Loeb *et al*., 2004 ; Moon et Burbank, 2004 ; Sheridan et Shuster, 2001 ; Sheridan *et al*., 2009 ; Torquati *et al*., 2007.

Taux d'encadrement

En règle générale, il apparaît qu'un taux d'encadrement élevé, c'est-à-dire un nombre d'enfants par enseignant réduit, contribue à une meilleure qualité des services d'EAJE et à de meilleurs résultats en matière de développement de l'enfant (Burchinal *et al.*, 2002 ; De Schipper *et al.*, 2006 ; Huntsman, 2008 ; Torquati *et al.*, 2007). Si quelques études plus anciennes ont abouti à des résultats inverses, les données probantes semblent toutefois indiquer que dans le contexte de l'EAJE, le taux d'encadrement est clairement associé à la qualité (Huntsman, 2008). Les manifestations de cette « qualité » peuvent se résumer comme suit :

Amélioration des interactions entre le personnel et les enfants, et diminution du stress pour le personnel

Un taux d'encadrement élevé est synonyme de meilleures conditions de travail et de réduction du stress. Le constat est que le personnel fait preuve de davantage de sollicitude quand il est responsable d'un petit groupe (De Schipper *et al.*, 2006). Dans le contexte de l'EAJE, plus le taux d'encadrement est élevé et meilleures sont les conditions de travail, car le personnel peut consacrer suffisamment de temps aux différentes facettes du développement et établir plus de relations attentionnées et enrichissantes avec les enfants. Lorsqu'un membre du personnel est responsable d'un plus grand nombre d'enfants, il consacre plus de temps à des communications banales limitées au strict nécessaire, et moins à des échanges stimulants (Litjens et Taguma, 2010 ; Rao *et al.*, 2003).

Amélioration du développement de l'enfant

Les enfants coopèrent davantage aux activités et aux échanges lorsque le taux d'encadrement est élevé. Ils ont également tendance, dans ce type de contexte, à obtenir de meilleurs résultats dans le domaine cognitif et linguistique. Leurs résultats scolaires semblent également s'améliorer dès lors que le taux d'encadrement augmente, mais peu d'études (récentes) se sont intéressées à cette question (Huntsman, 2008 ; Sylva *et al.*, 2004). L'un des inconvénients de l'étude susmentionnée est que la plupart de ses résultats sont obtenus presque exclusivement par corrélation. Les études expérimentales sont par ailleurs très rares (Huntsman, 2008). Une étude expérimentale réalisée par Chetty *et al*. (2011) montre que même lorsque le taux d'encadrement des enfants de trois à quatre ans est faible, les résultats sont meilleurs, mais il n'y a pas d'effets durables sur les rémunérations des adultes. En revanche, la qualité *globale* du cadre de travail du personnel de l'EAJE a bien un effet sur les rémunérations des adultes.

Un taux d'encadrement élevé est jugé particulièrement important pour les jeunes enfants ; certaines données semblent indiquer que les principaux bénéficiaires en sont les nourrissons et les tout-petits (De Schipper, 2006). Dans beaucoup de pays, le taux d'encadrement fait l'objet d'une réglementation ; il doit être élevé pour les très jeunes enfants, et plus bas pour les enfants un peu plus âgés (NICHD, 2002). Les recherches sont toutefois insuffisantes pour déterminer quel serait exactement le taux d'encadrement le plus favorable pour une amélioration de la satisfaction professionnelle des enseignants, de la qualité des services d'EAJE et des résultats des enfants. De nombreux éducateurs de la petite enfance estiment cependant qu'un taux inférieur à un pour trois ou un pour quatre pour les enfants âgés de moins

de deux ans est trop faible pour permettre aux membres du personnel d'avoir des interactions de qualité avec chaque enfant (Litjens et Taguma, 2010).

Taille des groupes

Amélioration de la qualité des processus, même si l'effet direct reste à éclaircir

La taille du groupe est souvent réglementée, par des textes qui définissent le nombre d'enfants devant constituer un groupe et être supervisé comme tel. Toutes les études ne disent pas que la taille du groupe influe sur la qualité de l'EAJE : l'influence est généralement limitée, et le facteur de « taille » est souvent difficile à isoler lorsque le taux d'encadrement est également pris en compte dans l'analyse. Un autre inconvénient des recherches sur la taille du groupe est qu'elles prennent rarement en considération la composition des âges des enfants, laquelle peut pourtant constituer un facteur important (un groupe d'âge homogène étant plus facile à gérer). Les études aboutissent toutefois dans l'ensemble à la conclusion que la taille du groupe a un effet sur la qualité des processus (par exemple la relation entre le personnel et les enfants, ou la communication entre le personnel et les parents). Dès lors que le personnel trouve ses conditions de travail agréables, son comportement s'avère plus attentionné et plus stimulant (Huntsman, 2008 ; Burchinal *et al.*, 2002 ; Clarke-Stewart *et al.*, 2002).

Qualité du cadre de travail en classe et satisfaction professionnelle du personnel

Selon les résultats des recherches, ce n'est pas seulement le taux d'encadrement mais aussi le nombre d'adultes par classe qui a une incidence sur la qualité et la satisfaction professionnelle. L'ajout d'un adulte supplémentaire dans la classe entraîne une amélioration du milieu de travail. Le fait de travailler ensemble permet aux professionnels de se superviser, de se consulter et de discuter des problèmes rencontrés dans leur travail (Goelman *et al*., 2006). Il est capital de définir clairement le rôle et les attentes de chacun pour optimiser le travail d'équipe dans les établissements d'EAJE. La pratique courante qui consiste à embaucher des assistants de classe ne parvient généralement pas à compenser la taille plus importante des groupes et les contacts moindres avec l'enseignant (Chartier et Geneix, 2006 ; Finn et Pannozzo, 2004).

Rémunérations : salaires et autres avantages

L'existence de salaires élevés et de bonnes conditions de travail contribue à la satisfaction professionnelle, à la motivation des agents et, indirectement, à la qualité de leur enseignement, de leur accueil et de leurs interactions avec les enfants (Huntsman, 2008 ; Moon et Burbank, 2004).

Effets des bas salaires sur la baisse de qualité des processus de développement de l'enfant

Les recherches ont montré que le niveau extrêmement faible des rémunérations dans le secteur de l'EAJE « nuit à la qualité principalement parce qu'il dissuade d'emblée les gens qualifiés et motivés de travailler dans le secteur de l'accueil et de l'éducation de la petite enfance » (Manlove et Guzell, 1997). Comme indiqué plus haut, les bas salaires vont de pair avec des taux de rotation élevés (Moon et Burbank, 2004), lesquels ont des retombées sur les enfants en termes d'acquisition

du langage et de développement socio-affectif, ainsi que sur les relations qui se nouent entre eux et les éducateurs (Whitebook, 2002 ; Torquati, 2007). Les bas salaires ont également un lien avec le sentiment de dévalorisation qui est associé à l'exercice d'un travail dans le secteur de l'EAJE (Ackerman, 2006).

Bien que la rémunération des emplois du secteur de l'EAJE ne soit pas très élevée dans la plupart des pays de l'OCDE (OCDE, 2006), ce n'est pas le cas pour tous les pays de la zone. Dans les pays scandinaves, par exemple, qui exigent une licence pour occuper un poste d'enseignant dans le secteur de l'EAJE, le personnel concerné est mieux payé et son emploi est mieux considéré que dans les pays où la rémunération est moindre. Les pays dotés d'un système éclaté se caractérisent souvent par de faibles exigences en matière de niveau d'études et des salaires peu importants pour le personnel s'occupant de très jeunes enfants (jusqu'à trois ou quatre ans), et par des exigences et des salaires plus élevés (et plus de considération) pour les agents qui s'occupent d'enfants dont l'âge se situe entre trois ou quatre ans et l'âge de l'école primaire.

Incitations non financières entraînant une plus grande satisfaction professionnelle et une meilleure qualité des processus

Il existe par ailleurs une relation positive entre, d'une part, le nombre de jours de congé et les indemnités versées au personnel de l'EAJE en contrepartie des heures supplémentaires, et d'autre part la satisfaction au travail. Cette dernière a elle-même une influence sur la qualité des interactions entre enfants et enseignants (Doherty *et al*., 2000).

Statut social et identité professionnelle

Même lorsqu'ils sont mieux considérés au sein du secteur, les éducateurs du niveau préscolaire ne bénéficient pas obligatoirement d'une meilleure image dans le monde extérieur, phénomène que l'on observe au Danemark et en Suède (Berntsson, 2006). Pour que la profession soit plus valorisée et pour aller à l'encontre des stéréotypes liés au sexe, il est recommandé de changer l'« identité professionnelle » du personnel de l'EAJE (OCDE, 2006).

Taux de rotation

Le constat est que la stabilité du personnel a un lien très étroit et toujours positif avec les résultats de l'enfant (Loeb *et al.*, 2004). Les études effectuées dans divers pays mettent en évidence des taux de rotation élevés, situés entre 30 et 50 % par an (Huntsman, 2008 ; Moon et Burbank, 2004).

Un taux de rotation élevé va de pair avec un service de moins bonne qualité et avec l'obtention de résultats médiocres par les enfants. Dans les centres où le taux de rotation est faible, les enseignants ont des liens plus adaptés et plus étroits avec les enfants. Un taux de rotation élevé nuit à la continuité de l'encadrement. Selon Moon et Burbank (2004), plus ce taux est important et moins les enfants passent de temps à des activités enrichissantes.

Charge de travail

Une charge de travail importante a pour corollaire un personnel stressé. La notion de charge de travail recouvre le nombre d'heures travaillées, et donc le degré de compatibilité des horaires avec la vie familiale, ainsi que les contraintes physiques liées à l'emploi. Un groupe de grande taille, un faible taux d'encadrement et une lourde charge de travail peuvent être sources de stress pour les professionnels de l'EAJE. De manière générale, le personnel travaille moins bien quand il est stressé. Certaines recherches s'intéressant aux effets de la charge de travail sur la qualité de l'EAJE montrent que les professionnels ayant une charge de travail importante sont moins efficaces que leurs collègues dont les horaires sont plus légers (De Schipper *et al*., 2007).

Cadre de travail

La richesse de l'environnement de jeu et d'apprentissage joue un rôle important. Le fait de disposer d'un espace suffisant est considéré comme bénéfique pour le développement des enfants, même si l'on ne connaît pas vraiment tous les impacts ou les effets des aspects matériels du lieu de travail. Aux États-Unis, le *National Institute of Child Health and Human Development* (NICHD) (2002) a constaté un lien significatif entre un bon comportement professionnel et les caractéristiques matérielles de l'environnement pédagogique, comme par exemple les instruments et le matériel à disposition dans la structure, ainsi que, d'une manière plus générale, les exigences en matière d'espace. Les enfants se laissent d'autant moins distraire qu'ils ont à leur disposition suffisamment d'espace. Ce type de contexte permet en outre aux éducateurs d'adapter leurs activités et leur comportement en fonction de l'âge des enfants.

Des études interculturelles sur la qualité de l'EAJE mettent en évidence le fait que les possibilités offertes aux enseignants dépendent de l'espace physique et du taux d'encadrement. Lorsqu'il dispose de plus d'espace, l'enseignant est mieux à même d'organiser les enfants en petits groupes, de façon à leur offrir de meilleures conditions d'apprentissage et de plus grandes possibilités pour jouer, se détendre et apprendre sous des formes diverses (Sheridan et Shuster, 2001 ; Sheridan *et al*., 2009). Les recherches fournissent peu d'indications – voire aucune – concernant l'utilité des réglementations relatives à l'espace requis (Huntsman, 2008), et des études complémentaires sont nécessaires pour évaluer l'importance de l'espace pour le développement des enfants.

Soutien du directeur au perfectionnement professionnel du personnel

Les directeurs de centre jouent un rôle important en contribuant à la mise en place de conditions de travail favorables et en soutenant le perfectionnement professionnel du personnel. Les conditions de travail sont en partie régies par des règlements, et en partie propres à chaque centre. On observe que les fournisseurs de services d'EAJE qui proposent de bonnes conditions de travail assurent aussi de meilleures prestations et une meilleure formation (Litjens et Taguma, 2010 ; Diamond et Powell, 2011). Le rôle des directeurs des centres d'EAJE ne doit pas être sous-estimé car il est déterminant dans la fourniture de bonnes conditions de travail au personnel.

Des études montrent que les éducateurs qui bénéficient de peu de soutien de la part de la direction de la structure qui les emploie sont moins satisfaits et moins performants dans leur mission d'enseignement ou de garde d'enfants que leurs homologues soutenus professionnellement (Ackerman, 2006). Qui dit soutien professionnel dit habituellement un centre qui favorise, stimule et finance le perfectionnement professionnel, où des réunions régulières sont organisées entre la direction et le personnel, et où des conseils et des encouragements sont prodigués par les collègues (Ackerman, 2006). Le perfectionnement professionnel permanent est essentiel pour que les professionnels puissent se tenir au fait des pratiques fondées sur l'expérience (en participant, par exemple, à des réunions du personnel, à des conférences et des ateliers, à des travaux encadrés, etc.), ainsi qu'il en ressort de diverses études (Litjens et Taguma, 2010 ; voir aussi « Résumé des recherches sur l'importance des qualifications, du niveau d'études et de la formation »).

Quelles conséquences pour l'action publique ?

Investissement dans l'EAJE pour améliorer les conditions de travail

Comme le montrent les recherches, les éducateurs heureux dans leur travail fournissent de meilleurs services d'accueil et sont de meilleurs professionnels. La taille du groupe et le taux d'encadrement sont des facteurs de qualité importants qui facilitent la mise en place de bonnes conditions de travail et permettent au personnel de consacrer suffisamment de temps et d'attention aux enfants placés sous sa surveillance. Des groupes de petite taille et un taux d'encadrement élevé peuvent y contribuer. Comme on peut le voir, le fait de laisser aux agents du temps pour planifier leur travail avec les enfants, se documenter, analyser leur tâche et réfléchir à son sujet – à titre individuel ou collectif –, permet d'améliorer la qualité. Or, augmenter le taux d'encadrement et diminuer la taille des groupes coûte cher. À titre d'exemple, réduire la taille moyenne des classes de 15 à 10 enfants suppose une augmentation de 50 % des enseignants, et par conséquent des rémunérations qui leur sont versées. Par ailleurs, on ne connaît pas exactement la taille de groupe ou le taux d'encadrement optimal(e) ou préférable (Chetty *et al.*, 2011).

Pour améliorer l'image et la qualité des services d'EAJE, les pouvoirs publics pourraient envisager d'instaurer des conditions de travail identiques (salaires, avantages et possibilités de développement professionnel) pour tous les éducateurs de la petite enfance et de l'enseignement primaire ayant des niveaux d'études équivalents. Il conviendra de faire attention à ce que la formation en cours d'emploi aille de pair avec l'évolution de carrière et l'obtention de nouvelles qualifications (OCDE, 2006).

Incitations financières et non financières pour que le personnel continue de se former

La rémunération contribue pour une grande part à la qualité des conditions de travail. L'augmentation des salaires a de fortes chances d'entraîner une diminution des taux de rotation et l'arrivée d'agents plus qualifiés. Elle a en outre pour effet d'améliorer la satisfaction du personnel. Le fait d'offrir aux professionnels un soutien et des incitations à caractère non financier peut également améliorer leur bien-être et favoriser leur développement professionnel permanent.

La rotation du personnel ne doit être un sujet de réjouissance que lorsque ce sont les membres du personnel de l'EAJE de moindre qualité qui s'en vont ; elle ouvre ainsi la porte à des agents de meilleure qualité. Selon des recherches récentes, « l'éviction » du personnel de l'EAJE le moins performant peut entraîner une amélioration considérable des résultats des élèves (Hanushek, 2010).

Sensibilisation accrue des directeurs des centres d'EAJE

Au-delà des règlements, on peut attendre des directeurs de centre qu'ils jouent un rôle important en assurant de bonnes conditions de travail à leur personnel, en facilitant son évolution de carrière et sa formation continue. Le fait d'accroître la sensibilisation des directeurs sur l'importance de l'instauration de conditions de travail satisfaisantes et sur la manière dont ils peuvent s'y prendre pour y parvenir contribue pour une grande part à l'amélioration de la qualité de l'EAJE (OCDE, 2006).

Quelles sont les lacunes à combler?

Relation entre les conditions de travail et le développement de l'enfant

Les recherches existantes ne fournissent pas encore beaucoup d'éléments concernant l'incidence des conditions de travail sur les résultats des enfants. Les conditions de travail ont rarement été le sujet central des études. Alors que des liens ont été établis entre certaines caractéristiques du lieu de travail (taux d'encadrement et rémunérations) et les différences constatées dans la qualité des programmes et/ou le taux de rotation du personnel, il est plus rare que de telles comparaisons aient été faites avec le développement observé de l'enfant (Whitebook, 2009). Une étude des effets des conditions de travail sur la qualité de l'EAJE et sur les résultats des enfants pourrait apporter un éclairage nouveau sur l'importance des conditions de travail.

Développement de la recherche pour déterminer quels aspects des conditions de travail comptent le plus et pour quels enfants

On observe que le taux d'encadrement est important pour tous les jeunes enfants, mais on sait d'après les observations qu'un taux d'encadrement élevé bénéficie tout particulièrement aux nourrissons et aux tout-petits (De Schipper, 2006). Le rôle exact de l'espace physique dans l'amélioration du cadre de travail et du développement de l'enfant reste encore très flou, et le rôle des différents adultes dans une structure d'EAJE n'est pas défini avec suffisamment de précision pour optimiser son impact sur les résultats des enfants. De surcroît, aucune étude n'a eu spécifiquement pour objet de déterminer si les conditions de travail (et quels aspects de ces conditions) ont des effets différents sur les différents types d'enfants (par exemple des enfants de migrant ou des enfants à risque).

RÉFÉRENCES

Ackerman, D. (2006), « The costs of being a child care teacher: Revisiting the problem of low wages ». *Educational Policy*, Vol. 20, N° 1, pp. 85-112.

Berntsson, P. (2006), Lärarförbundet, förskollärare och statushöjande strategier: Ett könsperspektiv på professionalisering. Göteborg, Département de sociologie de l'Université de Göteborg.

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

Conseil canadien sur l'apprentissage (CCA) (2006), « Pourquoi les services de garde de haute qualité sont-ils essentiels? Le lien entre les services de garde de qualité et l'apprentissage chez les jeunes enfants », Carnet du savoir, CCA, Ottawa.

Chartier, A-M. et N. Geneix (2006), « Les Pédagogies de la petite enfance », Document de référence pour le Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2007, Un bon départ : éducation et protection de la petite enfance, Paris.

Chetty, R., J. N. Friedman, N. Hilger, E. Saez, D. Schanzenbach et D. Yagan (2011), « How does your kindergarten classroom affect your earnings? Evidence from project STAR », *Quarterly Journal of Economics* (prochainement).

Clarke-Stewart, K. A., D. Lowe Vandell, M. Burchinal, M. O'Brien et K. McCartney (2002), « Do regulable features of child-care homes affect children's development? », *Early Childhood Research Quarterly*, Vol. 17, pp. 52-86.

De Schipper, E., M. Van IJzendoorn et L. Tavecchio (2004), « Stability in Center Day Care: Relations with children's well-being and problem behavior in day care », *Social Development*, Vol. 13, N° 4, pp. 531-550.

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.

De Schipper, E. J., M. J. Riksen-Walraven et S.A. Geurts (2006), « Effects of Child–Caregiver Ratio on the Interactions Between Caregivers and Children in Child-Care Centers: An Experimental Study », *Child Development*, Vol. 77, pp. 861-874.

Diamond, K. E. et D. R. Powell (2011), « An Iterative Approach to the Development of a Professional Development Intervention for Head Start Teachers », *Journal of Early Intervention*, Vol. 33, N° 1, pp. 75-93.

Doherty, G., D. S. Lero, Donna S., H. Goelman, A. LaGrange et J. Tougas (2000), *You bet I care!: A Canada-wide study on wages, working conditions, and practices in child care centres*. Université of Guelph, Centre for Families, Work and Well-Being Canada, Ontario.

Commission européenne (2009), *Early Childhood Education and Care - key lessons from research for policy makers*, rapport du NESSE à la Commission européenne, Commission européenne, Bruxelles, Belgique.

Finn, J. et G. Pannozzo (2004), « Classroom Organization and Student Behavior in Kindergarten », *The Journal of Education Research*, Heldref Publications.

Goelman, H., B. Forer, G. Doherty, D. S. Lero et A. LaGrange (2006), « Towards a predictive model of quality in Canadian child care centers », *Early Childhood Research Quarterly*, Vol. 21, N° 3, pp. 280-295.

Hanushek, E. (2010), « The Economic Value of Higher Teacher Quality », document de travail du NBER, N° 16606.

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.

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

Loeb, S., B. Fuller, S. L. Kagan et B. Carroll (2004), « Child Care in Poor Communities: Early Learning Effects of Type, Quality, and Stability », *Child Development*, Vol. 75, N° 1, pp. 47-65.

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.

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.

NICHD Early Child Care Research Network (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.

Rao, N., J. McHale et E. Pearson (2003), « Links between socialization goals and child rearing practices in Chinese and Indian mothers », *Infant and Child development*, Vol. 12, N° 5, pp. 475-492.

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

Sheridan, S., et K.-M. Schuster (2001), « Evaluations of Pedagogical Quality in Early Childhood Education - A cross-national perspective », Département de l'éducation, Université de Gothenburg, Suède, *Journal of Research in Childhood Education, Fall/Winter 2001*, Vol. 16, N° 1, pp. 109-124.

Sheridan, S., J. Giota, Y. M. Han et J. Y. Kwon (2009), « A cross-cultural study of preschool quality in South Korea and Sweden: ECERS evaluations », *The Early Childhood Research Quarterly*, Vol. 24, pp. 142-156.

Shonkoff, J. P. et D. A. Phillips (2000), *From Neurons to Neighborhoods: The Science of Early Childhood Development,* National Academy Press, Washington DC.

Sylva, K. *et al*. (2004), *The Effective Provision of Pre-School Education (EPPE) Project: Final Report*. Londres, DfES et Institute of Education, Université de Londres.

Torquati, J., H. Raikes et C. Huddleston-Casas (2007), « Teacher education, motivation, compensation, workplace support, and links to quality of center-based child care and teachers' intention to stay in the early childhood profession », *Early Childhood Research Quarterly*, Vol. 22, N° 2, pp. 261-275.

Whitebook, M. (2002), *Working for worthy wages: The child care compensation movement 1970-2001*, Center for the Study of Childcare Employment, Institute for Research on Labor and Employment, UC Berkeley.

Whitebook, M., D. S. Gomby, D. Bellm, L. Sakai et F. Kipnis (2009), *Effective teacher preparation in early care and education: Toward a comprehensive research agenda*, Center for the Study of Child Care Employment, Berkeley, CA.

DOMAINE D'ACTION 2 – ÉLARGIR LA PERSPECTIVE AU MOYEN DE COMPARAISONS INTERNATIONALES

La présente section contient des comparaisons internationales des éléments suivants :

- Intitulés de poste, qualifications et exigences
- Perfectionnement professionnel
- Conditions de travail du personnel

INTITULÉS DE POSTE, QUALIFICATIONS ET EXIGENCES

Observations

Intitulés de poste et qualifications

- On trouve généralement dans les pays de l'OCDE cinq grands types de postes dans le secteur de l'EAJE (tableau 3.2) :
  - Agent d'accueil des enfants
  - Enseignant du niveau pré-primaire ; enseignant du primaire ; enseignant de maternelle ; enseignant du niveau préscolaire
  - Personnel de garde en milieu familial
  - Pédagogue
  - Personnel auxiliaire
- Le personnel travaillant dans le secteur de l'EAJE possède un large éventail de qualifications (selon les niveaux de la CITE)[4] (graphique 3.1).
  - Dans les pays dotés d'un système « éclaté », les qualifications ne sont pas les mêmes pour les enseignants de maternelle/du niveau préscolaire et les agents d'accueil des enfants.
- Les enseignants de maternelle/du niveau préscolaire doivent généralement suivre un niveau de formation initiale plus élevé que le personnel des centres d'accueil ; la majorité des pays ont mentionné le niveau 5 pour les premiers, et le niveau 3 pour les seconds.

- Le Portugal et le Japon font figure d'exceptions, car le même niveau de qualification y est exigé pour les agents d'accueil des enfants/éducateurs en garderie et les enseignants de maternelle/du niveau pré-primaire (à savoir le niveau 5 de la CITE).
- Dans les pays dotés d'un système « intégré », les qualifications exigées ont tendance à être plus élevées pour le personnel travaillant avec des enfants âgés de moins de trois ans.
- Certains pays requièrent une même qualification pour l'ensemble du personnel, quel que soit l'âge des enfants concernés (du nourrisson jusqu'à l'âge de la scolarité obligatoire) ; dans d'autres, il existe des chevauchements. Pour gérer cette situation, les pays ont adopté des approches différentes. En Nouvelle-Zélande, par exemple, les haltes-garderies et les maternelles peuvent accueillir des enfants allant du nourrisson à l'âge de la scolarité obligatoire. Or, les qualifications exigées ne sont pas les mêmes pour les « enseignants de maternelle » s'occupant d'enfants de moins de six ans – à savoir le niveau 5B de la CITE – et pour le « responsable de halte-garderie » qui est en charge d'enfants de moins de six ans et pour lequel on demande le niveau 3 de la CITE.

Dispositif de formation initiale

- Dans une majorité de pays, le personnel de maternelle ou du niveau préscolaire peut suivre une formation initiale à temps plein ou à temps partiel ; cette possibilité est plus rare pour le personnel d'accueil des enfants ou de garde à domicile et en milieu familial (tableau 3.3).
- La formation initiale est dispensée plus souvent par des institutions publiques que par des organismes privés ; c'est particulièrement le cas pour le personnel de maternelle ou du niveau préscolaire (tableau 3.4).
- Les programmes de formation initiale sont généralement adaptés aux exigences de qualification : ainsi, des programmes d'étude différents sont mis en place pour le personnel d'accueil et les enseignants de maternelle/du niveau pré-primaire ainsi que pour les enseignants de maternelle et du primaire/niveau pré-primaire, lorsque les besoins éducatifs sont eux aussi différents.
- Dans certains pays, cependant, la formation initiale du personnel d'accueil et d'éducation préscolaire est intégrée ou coordonnée (tableau 3.5). Les étudiants suivent le même programme d'enseignement, mais ils peuvent choisir une spécialisation soit dans l'accueil des enfants, soit dans l'éducation du niveau pré-primaire.
- Dans un petit nombre de pays, la formation initiale des enseignants du niveau pré-primaire est intégrée à celle des enseignants du primaire (tableau 3.6). Aux Pays-Bas, par exemple, les enseignants sont formés pour travailler avec des enfants de quatre à douze ans, et la formation initiale est la même pour tous. Dans d'autres pays comme l'Australie, la formation de base est la même pour les enseignants du primaire et du niveau pré-primaire, mais une spécialisation doit être opérée dans l'une ou l'autre des deux filières.

Caractéristiques de la main-d'œuvre

- Un déséquilibre hommes-femmes très prononcé est à noter au sein du personnel de l'EAJE (graphique 3.2).
  - Dans la plupart des pays, la proportion médiane des femmes parmi les enseignants du niveau pré-primaire, les agents d'accueil et les pédagogues est d'au moins 95 %.
  - Le Mexique fait figure d'exception pour les enseignants du niveau pré-primaire, car les hommes y représentent 17 % du personnel, soit le pourcentage le plus élevé parmi les pays observés.
- Dans les pays ayant répondu à l'enquête, les enseignants du niveau pré-primaire sont âgés d'environ 40 ans, tandis que les agents d'accueil sont légèrement plus jeunes (aux alentours de 38 ans) (graphique 3.3).
  - L'âge moyen des enseignants du niveau pré-primaire est de 40 ans, avec un minimum de 32 en Corée et un maximum de 48 au Chili.
  - L'âge moyen des agents d'accueil des enfants est de 38.3 ans, avec un minimum de 29.4 dans le *land* de Saxe-Anhalt (Allemagne) et un maximum de 45.6 dans le *land* de Hesse (Allemagne).
  - L'âge moyen du personnel auxiliaire est de 34 ans, avec un minimum de 26.5 au Mexique et de 48 au Chili.
  - L'âge moyen des pédagogues est de 41.8 ans, avec un minimum de 34 aux Pays-Bas et de 48 au Chili.

Délivrance d'un agrément

- Les professionnels de l'EAJE ont le plus souvent besoin d'un agrément pour travailler dans le secteur. Ils peuvent obtenir cet agrément en fournissant la preuve de leur capacité à exercer une profession ou des activités dans ce secteur.
- L'obligation de renouvellement de cet agrément après une certaine période varie considérablement selon les pays ayant répondu à l'enquête (tableau 3.7).
  - Le nombre de pays exigeant un renouvellement d'agrément pour les enseignants de maternelle/du niveau préscolaire est plus élevé que pour les agents d'accueil ou le personnel de garde en milieu familial.
  - C'est au Manitoba (Canada) que les conditions imposées pour fournir des services de garde en milieu familial sont les plus strictes, puisque l'agrément doit être renouvelé chaque année. En Allemagne, en revanche, le renouvellement n'est requis que tous les cinq ans, et en Finlande, aucun renouvellement n'est requis.
  - Les agents d'accueil des enfants doivent renouveler leur agrément tous les trois ans en Nouvelle-Zélande, mais seulement tous les cinq ans en Écosse (Royaume-Uni).

- En ce qui concerne les enseignants du niveau préscolaire, le renouvellement d'agrément doit avoir lieu après une période de plus de cinq ans dans la Communauté flamande de Belgique, tous les dix ans au Japon et tous les trois ans en Nouvelle-Zélande.
- En Finlande et en Italie, aucun renouvellement d'agrément n'est demandé pour le personnel du secteur de l'EAJE.

Pour en savoir plus, voir les tableaux des réponses à l'enquête sous les titres « Provision of Initial Education and Licensing of Qualifications », « Contents of Initial Education » et « Structure and Content of Initial Staff Education » (fichiers Excel™), dans la Boîte à outils pour la qualité qui se trouve en ligne à l'adresse **www.oecd.org/edu/earlychildhood/toolbox**.

Tableau 3.2. Types de postes dans le secteur de l'EAJE

Agent d'accueil des enfants	Les qualifications des agents d'accueil des enfants sont très variables d'un pays à l'autre et d'un contexte à l'autre. Dans la plupart des pays, ces agents ont un diplôme professionnel, généralement du même niveau qu'un puériculteur (deuxième cycle de l'enseignement secondaire, niveau professionnel). Cela étant, dans un grand nombre de pays, ces agents ont acquis une spécialisation et possèdent, en plus d'un diplôme de l'enseignement secondaire, un diplôme de l'enseignement supérieur professionnel préparé en un à deux ans.
Enseignant du niveau pré-primaire et/ou primaire (ou enseignant de maternelle/du niveau préscolaire)	Les enseignants du niveau pré-primaire sont généralement formés de la même manière et dans les mêmes établissements que les enseignants du primaire. C'est le cas en Australie, au Canada, aux États-Unis, en France, en Irlande, aux Pays-Bas et au Royaume-Uni. Dans certains de ces pays, par exemple les Pays-Bas, les enseignants du niveau pré-primaire sont formés pour travailler à la fois aux niveaux préscolaire et primaire. Dans les pays dotés d'un régime fédéral, il existe des différences entre les États ou les provinces, mais le type de formation prédominant est orienté vers l'enseignement primaire (la préparation à l'école est l'un des principaux objectifs de l'éducation de la petite enfance).
Personnel de garde à domicile et en milieu familial	Le personnel de garde à domicile et en milieu familial travaille dans un environnement privé, généralement dans un logement. Ce logement peut être celui du professionnel ou celui des parents de l'enfant, où un professionnel qualifié ou agréé vient s'occuper de l'enfant. Ce type de garde est très répandu chez les enfants n'ayant pas encore l'âge du niveau préscolaire, c'est-à-dire de moins de trois ans.
Pédagogues	Dans les pays scandinaves et d'Europe centrale, de nombreux pédagogues ont été formés (deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou enseignement supérieur) davantage dans une optique d'éducation de la petite enfance que d'enseignement primaire. Il arrive également que les pédagogues aient reçu une formation pour travailler dans un autre contexte (travail avec les jeunes ou soins des personnes âgées). Dans certains pays, les pédagogues sont les principaux professionnels chargés de l'accueil et de l'éducation des enfants.
Personnel auxiliaire	Il existe dans les centres un grand nombre de catégories de personnel auxiliaire ayant reçu différents niveaux de formation. D'un côté, on trouve les auxiliaires qui n'ont pas besoin de qualification officielle ; de l'autre, ceux qui, comme dans les pays scandinaves, travaillent dans le secteur de l'éducation préscolaire et ont souvent suivi une formation professionnelle du deuxième cycle de l'enseignement secondaire pendant environ deux ans.

Source : « Survey for the Quality Toolbox and ECEC Portal » du Réseau de l'OCDE sur l'éducation et l'accueil des jeunes enfants, juin 2011 ; Base de données de l'OCDE sur la famille, 2010.

Graphique 3.1. Niveaux CITE exigés pour les différents types de personnel du secteur de l'EAJE

Intitulés des postes avec, entre parenthèses, le niveau CITE minimal exigé

	Personnel du secteur de l'accueil
	Personnel enseignant travaillant dans le secteur éducatif ou dans un système intégrant l'éducation et l'accueil
	Scolarité obligatoire

	Age							
Pays	0	1	2	3	4	5	6	7
Allemagne	Agent d'accueil (3) / Pédagogue (4A) / Educateur pour enfants ou éducateur social (5)							
Australie	Agent d'accueil (4) / Directeur de centre d'accueil (5) / Enseignant de maternelle/du niveau préscolaire (5A)							
Autriche	Pédagogue en maternelle (4A)							
Belgique (Communauté flamande)	Agent d'accueil dans le secteur de l'accueil (3)							
			2.5 ans	Agent d'accueil dans le secteur éducatif (3)				
			2.5 ans	Enseignant en maternelle/Pédagogue (5B)				
Belgique (Communauté	Agent d'accueil (3)							
			2.5 ans	Enseignant du niveau pré-primaire (5)				
Canada (Colombie-Britannique)	Educateur de la petite enfance (3)							
						Enseignant de maternelle (5A)		
Canada (Manitoba)	Educateur de la petite enfance (5B)							
						Enseignant de maternelle (5)		
Canada (Ile-du-Prince-Edouard)	Personnel de garde en milieu familial (3) / Agent d'accueil en garderie (4)							
					Enseignant de maternelle (4)			
Corée	Agent d'accueil (3)							
				Enseignant du niveau pré-primaire (5)				
Danemark	Pédagogue (5)							
Espagne	Educateur de la petite enfance (5B)			Enseignant du niveau préscolaire (5A)				
Estonie		1.5 ans	Pédagogue du niveau préscolaire (5)					
Etats-Unis (Géorgie, Massachusetts, Caroline du Nord, Oklahoma)				Enseignant du niveau préscolaire (5)				
Finlande	Agent d'accueil en maternelle (2/3 du personnel doivent avoir au moins le niveau 3)							
	Enseignant de maternelle (5B)						Enseignant du niveau pré-primaire (5B)	
Hongrie	Agent d'accueil (3)			Pédagogue (5)				
Irlande				Enseignant du niveau pré-primaire (5)				
Israël	Educateur et garde d'enfants (5)							
				Enseignant du niveau pré-primaire (5)				
Italie	Educateur (en centre d'accueil) (5B)			Enseignant du niveau pré-primaire (6)				
Japon	Educateur en garderie (5B)							
				Enseignant de maternelle (5B)				
Luxembourg				Enseignant du niveau pré-primaire (instituteur) / Educateur (5B)				
Mexique	Enseignant de l'EAJE pour indigènes (3)			Enseignant du niveau préscolaire pour indigènes (3)				
	Enseignant du secteur de l'EAJE/du niveau préscolaire (5)							
Nouvelle-Zélande	Responsable de halte-garderie (3)							
	Professionnel de l'EAJE qualifié / Enseignant de maternelle (5B)							
	Enseignant pour les enfants indigènes/d'origine polynésienne (*kaiako*) (5B)							
Norvège	Travailleur auprès des enfants/jeunes (3)							
	Responsable pédagogique (en maternelle et centre familial) / Directeur (5A)							
Pays-Bas	Agent d'accueil (dans un centre) / Nourrice professionnelle (3)							
			Responsable de halte-garderie (3)		Enseignant en maternelle/école primaire (4)			jusqu'à 12 ans
Pologne	Agent d'accueil (3)			Enseignant de maternelle (5)				
Portugal	Enseignant du niveau préscolaire (5A)							
République slovaque	Educateur en garderie (3B)			Enseignant de maternelle (3)				
République tchèque	Agent d'accueil (3)				Pédagogue (3)			
Royaume-Uni (Ecosse)	Professionnel de l'accueil des enfants (5)							
				Enseignant du niveau préscolaire (5)				
Slovénie	Personnel de garde en milieu familial (3) / Enseignant du niveau préscolaire (5B)							
Suède			Nourrice (3) / Enseignant du niveau préscolaire (5A)					
Turquie				Enseignant du niveau pré-primaire (5A)				

Source : « Survey for the Quality Toolbox and ECEC Portal » du Réseau de l'OCDE sur l'éducation et l'accueil des jeunes enfants, juin 2011.

Tableau 3.3. Fourniture d'une formation initiale pour les différents types de personnel

	Enseignant de maternelle ou du niveau préscolaire	Personnel d'accueil	Personnel de garde en milieu familial
Plein temps	Allemagne, Australie, Australie du Sud (AUS), Autriche, Colombie-Britannique (CAN), Communauté flamande (BEL), Communauté française (BEL), Corée, Danemark, Écosse (R-U), Espagne, Estonie, Finlande, Hongrie, Île-du-Prince-Édouard (CAN), Italie, Japon, Luxembourg, Manitoba (CAN), Norvège, Nouvelle-Zélande, Pays-Bas, Pologne, République tchèque, Slovénie, Suède, Turquie	Allemagne, Australie, Colombie-Britannique (CAN), Communauté flamande (BEL), Finlande, Communauté française (BEL), Corée, Danemark, Écosse (R-U), Espagne,Hongrie, Île-du-Prince-Édouard (CAN), Italie, Japon, Manitoba (CAN), Nouvelle-Zélande, Pays-Bas, Pologne	Allemagne, Australie, Finlande, Île-du-Prince-Édouard (CAN), Manitoba (CAN), Pays-Bas, Pologne, Portugal, Suède
Temps partiel	Allemagne, Australie, Autriche, Communauté flamande (BEL), Corée, Danemark, Écosse (R-U), Espagne, Estonie, Finlande, Île-du-Prince-Édouard (CAN), Italie, Japon, Manitoba (CAN), Norvège, Nouvelle-Zélande, Pologne, République tchèque, Slovénie, Suède	Allemagne, Australie, Colombie-Britannique (CAN), Finlande, Communauté flamande (BEL), Communauté française (BEL), Corée, Danemark, Écosse (R-U), Espagne, Île-du-Prince-Édouard (CAN), Italie, Japon, Manitoba (CAN), Nouvelle-Zélande, Pays-Bas, Pologne	Allemagne, Australie, Danemark, Finlande, Île-du-Prince-Édouard (CAN), Manitoba (CAN), Pays-Bas, Pologne, Portugal

Note : Le temps partiel signifie que la formation ou le cours dure moins longtemps qu'un emploi à plein temps pendant une période donnée.

Source : « Survey for the Quality Toolbox and ECEC Portal » du Réseau de l'OCDE sur l'éducation et l'accueil des jeunes enfants, juin 2011.

Tableau 3.4. Fourniture de la formation initiale par le secteur public ou privé

	Enseignant de maternelle ou du niveau préscolaire	Personnel d'accueil	Personnel de garde en milieu familial
Public	Allemagne, Australie, Autriche, Caroline du Nord (E-U), Colombie-Britannique (CAN), Communauté flamande (BEL), Communauté française (BEL), Corée, Danemark, Écosse (R-U), Espagne, Estonie, Finlande, Géorgie (E-U), Hongrie, Île-du-Prince-Édouard (CAN), Irlande, Italie, Japon, Luxembourg, Manitoba (CAN), Massachusetts (É-U), Mexique, Nouvelle-Zélande, Norvège, Oklahoma (E-U), Pays-Bas, Pologne, Portugal, République slovaque, Slovénie, Suède, Turquie	Allemagne, Australie, Colombie-Britannique (CAN), Communauté flamande (BEL), Communauté française (BEL), Corée, Danemark, Écosse (R-U), Espagne, Finlande, Hongrie, Île-du-Prince-Édouard (CAN), Italie, Japon, Manitoba (CAN), Mexique, Norvège, Pays-Bas, Pologne, Portugal, Suède	Allemagne,Australie, Autriche, Danemark, Finlande, Île-du-Prince-Édouard (CAN), Manitoba (CAN), Pologne, Portugal
Privé	Allemagne, Autriche, Caroline du Nord (E-U), Colombie-Britannique (CAN), Communauté flamande (BEL), Corée, Écosse (R-U), Espagne, Estonie, Finlande, Géorgie (E-U), Île-du-Prince-Édouard (CAN), Italie, Massachusetts (É-U), Norvège, Nouvelle-Zélande*, Oklahoma (É-U), Pologne, Portugal, République slovaque	Allemagne, Australie, Colombie-Britannique (CAN), Communauté française (BEL), Corée, Écosse (R-U), Espagne,Finlande, Île-du-Prince-Édouard (CAN), Italie, Japon, Norvège, Nouvelle-Zélande*, Pologne, Portugal	Allemagne, Australie, Autriche, Finlande, Île-du-Prince-Édouard (CAN), Italie, Manitoba (CAN), Pays-Bas, Pologne, Portugal

Note : * Nouvelle-Zélande : En ce qui concerne la fourniture d'une formation par le secteur privé pour les enseignants de maternelle/du niveau préscolaire, les données se rapportent uniquement à la formation initiale du *kaiako* (enseignant des enfants indigènes/d'origine polynésienne) et non des enseignants de maternelle. S'agissant de la fourniture d'une formation par le secteur privé pour les agents d'accueil, les données concernent uniquement la formation initiale des responsables de halte-garderie.

Source : « Survey for the Quality Toolbox and ECEC Portal » du Réseau de l'OCDE sur l'éducation et l'accueil des jeunes enfants, juin 2011.

Tableau 3.5. Fourniture d'une formation initiale pour les agents d'accueil et les enseignants du niveau pré-primaire[5]

Formation intégrée	Formation éclatée
Danemark, Finlande, Israël*, Italie*, Nouvelle-Zélande**, République slovaque*, République tchèque*, Suède**	Allemagne, Australie, Belgique, Colombie-Britannique (CAN), Corée, Écosse (R-U), Hongrie, Île-du- Manitoba (CAN), Norvège**, Pays-Bas, Pologne, Prince-Édouard (CAN), Slovénie

Notes : La Belgique désigne la Communauté flamande et la Communauté française de ce pays. * Les étudiants suivent le même programme d'étude, mais une spécialisation – dans l'accueil des enfants ou l'éducation du niveau pré-primaire – est ajoutée au programme de la formation initiale. ** Les données relatives à la Nouvelle-Zélande se rapportent uniquement au personnel chargé de l'accueil et de l'éducation des jeunes enfants, à l'exclusion des responsables de halte-garderie. Les données relatives à la Norvège concernent uniquement les éducateurs travaillant auprès des enfants/jeunes et les responsables pédagogiques qui reçoivent une formation initiale différente. Pour la Suède, les données se rapportent uniquement aux enseignants du niveau préscolaire qui travaillent avec des enfants de un à sept ans.

Source : « Survey for the Quality Toolbox and ECEC Portal » du Réseau de l'OCDE sur l'éducation et l'accueil des jeunes enfants, juin 2011.

Tableau 3.6. Fourniture d'une formation initiale pour les enseignants du niveau pré-primaire et du primaire[6]

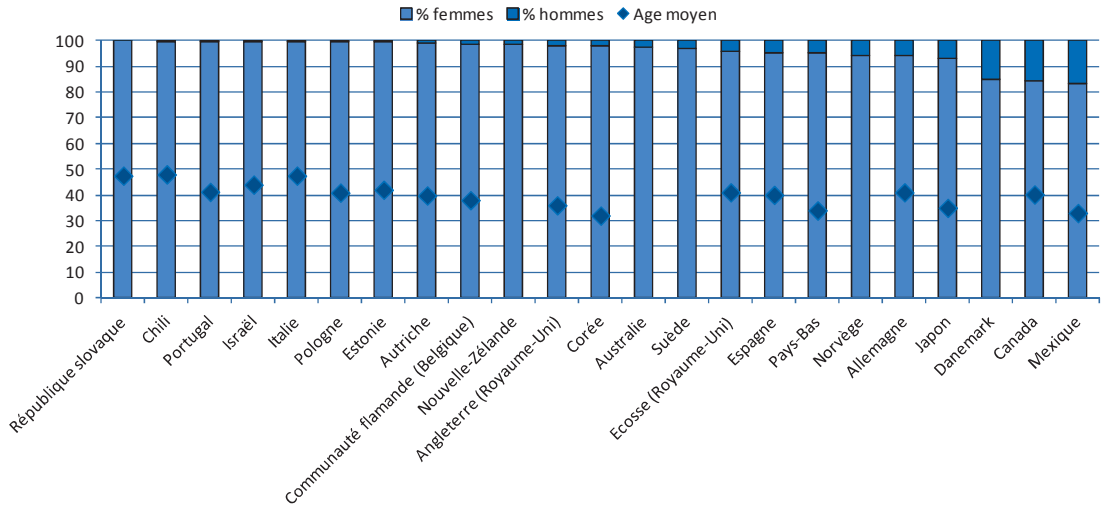
Formation intégrée	Formation éclatée
Angleterre (R-U), Australie*, Autriche, Colombie-Britannique (CAN), Danemark, France, Irlande, Pays-Bas, Pologne	Communauté flamande (BEL), Corée, Japon, Norvège, Suède

Note : * Les étudiants suivent le même programme d'étude, mais une spécialisation – dans l'éducation du niveau pré-primaire ou l'enseignement primaire – est ajoutée au programme de la formation initiale.

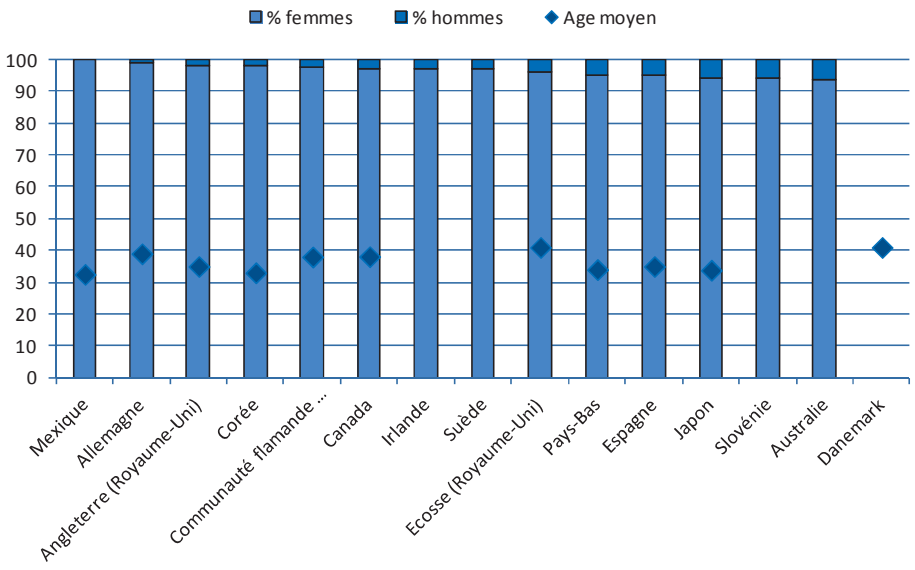
Source : « Survey for the Quality Toolbox and ECEC Portal » du Réseau de l'OCDE sur l'éducation et l'accueil des jeunes enfants, juin 2011 ; www.inca.org.uk.

Graphique 3.2. Profils des enseignants (ou pédagogues)

Cadre A. Éducation pré-primaire



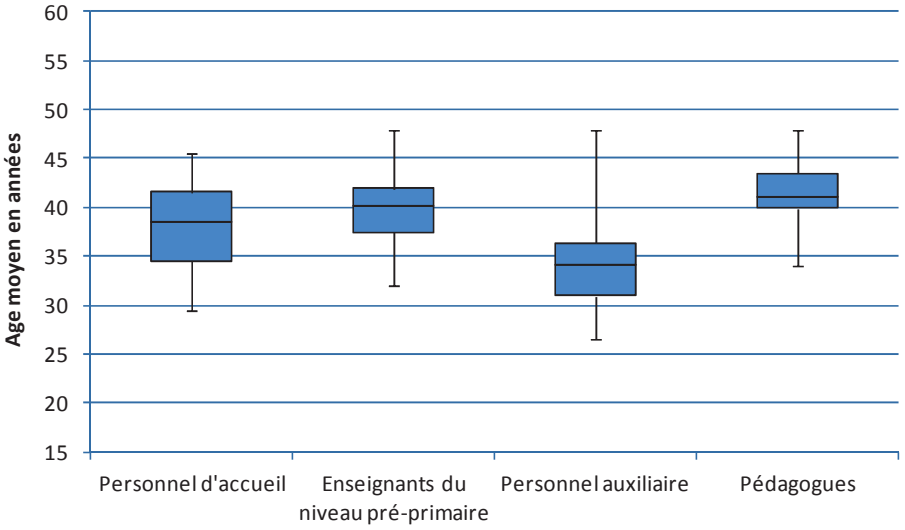
Cadre B. Accueil en garderie



Source : « Survey for the Quality Toolbox and ECEC Portal » du Réseau de l'OCDE sur l'éducation et l'accueil des jeunes enfants, juin 2011.

Graphique 3.3. Âge moyen du personnel par catégorie

Les traits noirs horizontaux indiquent la valeur médiane ; les traits noirs verticaux indiquent la fourchette



Note : Les séries de données correspondent aux moyennes fournies pour chaque catégorie de personnel par les pays et les régions ayant répondu à l'enquête. Les rectangles bleus illustrent l'écart compris entre le premier et le troisième quartile, la valeur médiane étant représentée par le trait noir qui partage les rectangles en deux. Les traits noirs symbolisent les valeurs minimale et maximale pour chaque catégorie de personnel. Le graphique est établi à partir des données fournies par les pays et régions suivants : Australie, Autriche, Canada, Chili, Danemark, Angleterre (Royaume-Uni), Estonie, Communauté flamande (Belgique), Allemagne, Israël, Italie, Japon, Corée, Mexique, Pays-Bas, Pologne, Portugal, Écosse (Royaume-Uni), République slovaque et Espagne.

Source : « Survey for the Quality Toolbox and ECEC Portal » du Réseau de l'OCDE sur l'éducation et l'accueil des jeunes enfants, juin 2011.

Tableau 3.7. Renouvellement de l'agrément des professionnels de l'EAJE par catégorie

	Enseignant de maternelle ou du niveau préscolaire	Personnel d'accueil	Personnel de garde à domicile
Plus que tous les cinq ans	Communauté flamande (BEL), Japon		
Tous les cinq ans	Caroline du Nord (E-U), Colombie-Britannique (CAN), Géorgie (É-U), Massachusetts (E-U), Oklahoma (É-U)	Colombie-Britannique (CAN), Écosse (R-U)	Allemagne
Tous les trois ans	Nouvelle-Zélande	Nouvelle-Zélande	Île-du-Prince-Édouard (CAN)
Tous les ans			Manitoba (CAN)
Aucun renouvellement requis	Allemagne, Corée, Finlande, Italie, Manitoba (CAN), Mexique, Norvège, Pologne, Slovénie	Allemagne, Corée, Finlande, Italie, Japon, Manitoba (CAN), Mexique, Pologne	Finlande, Italie, Pologne

Source : « Survey for the Quality Toolbox and ECEC Portal » du Réseau de l'OCDE sur l'éducation et l'accueil des jeunes enfants, juin 2011.

Les observations présentées ci-dessus proviennent des données de l'enquête « Survey for the Quality Toolbox and ECEC Portal » (2011) du Réseau de l'OCDE sur l'éducation et l'accueil des jeunes enfants, et des recherches documentaires de l'OCDE. Pour chaque figure et tableau, une liste des pays ou des régions auxquels s'appliquent les données est fournie.

PERFECTIONNEMENT PROFESSIONNEL

Observations

Possibilités de perfectionnement et financement

- Le perfectionnement professionnel est plus souvent obligatoire pour les enseignants de maternelle ou du niveau préscolaire que pour le personnel d'accueil travaillant en garderie (graphique 3.4, cadres A et B).
- En ce qui concerne le personnel d'accueil, six modèles de financement du perfectionnement professionnel sont observés (graphique 3.4, cadre B) :
  1. Perfectionnement cofinancé par l'État, l'employeur et les individus (par exemple en Australie et en Suède) ;
  2. Perfectionnement cofinancé par l'État et l'employeur (par exemple en Nouvelle-Zélande et en Norvège) ;

3. Perfectionnement cofinancé par l'employeur et les individus (par exemple en Italie) ;
4. Perfectionnement financé uniquement par l'État (par exemple dans les Communautés flamande et française de Belgique) ;
5. Perfectionnement financé uniquement par l'employeur (par exemple en République tchèque) ;
6. Perfectionnement financé uniquement par les individus (par exemple en Israël).

– Dans le cas des enseignants de maternelle ou du niveau préscolaire, cinq modèles de financement sont observés (graphique 3.4, cadre A) :

1. Perfectionnement cofinancé par l'État, l'employeur et les individus (par exemple en Finlande et au Japon) ;
2. Perfectionnement cofinancé par l'État et l'employeur (par exemple en Norvège et en Géorgie [États-Unis]) ;
3. Perfectionnement cofinancé par l'État et les individus (par exemple en Hongrie et en Turquie) ;
4. Perfectionnement financé uniquement par l'État (par exemple en Irlande) ;
5. Perfectionnement financé uniquement par les individus (par exemple en Israël).

– S'agissant des professionnels de la garde d'enfants en milieu familial, les pays où des possibilités de perfectionnement leur sont offertes sont très rares (graphique 3.4, cadre C). La Finlande et la Communauté flamande de Belgique ont toutes deux indiqué qu'il était obligatoire pour les professionnels de la garde en milieu familial de suivre une formation en cours d'emploi. En Finlande et en Belgique, c'est l'État qui prend en charge les coûts de formation, alors qu'en Italie, le financement est assuré conjointement par l'employeur et les individus.

Fournisseurs de services de perfectionnement et incitations

– Dans un grand nombre de pays (par exemple l'Autriche, le Japon et le Portugal), les fournisseurs de services de perfectionnement professionnel sont très variés et incluent notamment l'État, les employeurs, les universités/établissements d'enseignement post-secondaire et les organismes privés.

– Pour les enseignants de maternelle/du niveau préscolaire, le perfectionnement professionnel est assuré le plus souvent par les universités ou les établissements d'enseignement post-secondaire. En revanche, pour le personnel d'accueil, ce service est fourni la plupart du temps par des prestataires privés (graphique 3.5).

– Il existe plusieurs types d'incitations pour encourager les individus à se perfectionner professionnellement (tableau 3.8). Les incitations les plus courantes sont les suivantes :

  - Aide financière pour couvrir les coûts de formation ;
  - Aide financière pour couvrir la partie du salaire non versé ;
  - Hausse du niveau de qualification ;
  - Congé de formation ;
  - Garantie d'une meilleure rémunération.
- Les incitations au perfectionnement professionnel les plus souvent utilisées dans les structures d'éducation préscolaire et les centres d'accueil (ou centres d'EAJE) sont notamment l'aide financière pour couvrir les coûts de formation, les dispositifs permettant une hausse du niveau de qualification, et l'octroi d'un congé de formation pour les travailleurs suivant des cours de perfectionnement. Les enseignants de maternelle ou du niveau préscolaire bénéficient d'un plus grand nombre de types d'incitations que les professionnels de la garde d'enfants (en milieu familial ou en centres d'accueil).
- Un certain nombre de pays utilisent une procédure de reconnaissance des acquis (RDA) pour valider les formations de perfectionnement professionnel ou toute compétence ou connaissance acquise de manière formelle ou informelle (tableau 3.9). Les pays qui ont recours à la RDA y voient un moyen de développer les compétences de la main-d'œuvre, de recruter du personnel et de former des personnes sans qualification. La formation des personnes sans qualification est une pratique plus courante dans le secteur de l'accueil des enfants que dans celui de l'enseignement en maternelle/au niveau préscolaire. La RDA est aussi utilisée pour les professionnels de la garde à domicile, quoique dans un petit nombre de pays.

Contenu et format du perfectionnement professionnel

- En règle générale, les enseignants de maternelle ou du niveau préscolaire se voient plus souvent proposer des offres de perfectionnement professionnel que le personnel d'accueil travaillant en garderie (graphique 3.6).
- Pour les enseignants du niveau préscolaire, le perfectionnement professionnel est orienté davantage sur la révision du programme ou l'acquisition d'un nouveau programme, alors que pour le personnel d'accueil, l'accent est mis sur les méthodes et les pratiques. La planification et la gestion figurent souvent au programme, de même que le suivi, l'estimation et l'évaluation.
- Les besoins spéciaux sont le sujet le moins souvent traité lors du perfectionnement professionnel, qu'il s'agisse du personnel d'accueil ou des enseignants du niveau préscolaire. Le thème des transitions éducatives n'est abordé qu'avec le personnel du niveau préscolaire travaillant souvent avec des enfants dont l'âge approche celui de l'école primaire.
- Le perfectionnement professionnel des enseignants du niveau préscolaire et du personnel d'accueil peut prendre différentes formes (tableau 3.10) :
  - Séminaire ou atelier

- Tutorat sur le terrain
- Formation en ligne
- Formation structurée

– Les formules d'apprentissage en face à face (séminaires, ateliers, tutorat sur le terrain, formation structurée dans des établissements d'enseignement) sont utilisées par un plus grand nombre de pays que la formation en ligne ; les deux méthodes ne sont toutefois pas contradictoires mais complémentaires.

Pour en savoir plus, voir les tableaux des réponses à l'enquête sous les titres « Provision of Professional Development » et « Structure and Content of Professional Development » (fichiers Excel™) dans la Boîte à outils pour la qualité qui se trouve en ligne à l'adresse **www.oecd.org/edu/earlychildhood/toolbox**.

Graphique 3.4. Qui finance le perfectionnement professionnel ?

Cadre A. Enseignants de maternelle/du niveau préscolaire

	Etat	Employeur	Individus
Angleterre (R-U)	X		
Australie	X	X	X
Autriche*	X	X	X
Belgique (flamande et française)	X		
Caroline du Nord* (E-U)	X	X	X
Corée	X	X	X
Espagne*	X	X	X
Estonie*	X	X	X
Finlande*	X	X	X
Géorgie* (E-U)	X	X	
Hongrie*	X		X
Ile-du-Prince-Edouard (CAN)*	X	X	X
Irlande	X		
Israël			X
Italie	X	X	X
Japon*	X	X	X
Manitoba (CAN)*	X	X	X
Massachusetts (E-U)	X	X	
Mexique*	X		
Norvège	X	X	
Nouvelle-Zélande	X	X	
Oklahoma* (E-U)	X		
Pays-Bas	X	X	X
Pologne	X	X	X
Portugal	X	X	X
République slovaque*	X	X	X
République tchèque**	X	X	X
Slovénie*	X	X	X
Suède	X	X	X
Turquie	X		X

Cadre B. Personnel d'accueil travaillant en garderie

	Etat	Employeur	Individus
Angleterre (R-U)	X		
Australie	X	X	X
Autriche*	X	X	X
Belgique (flamande et française)	X		
Corée*	X	X	X
Colombie-Britannique* (CAN)	X	X	X
Ecosse (R-U)	X	X	X
Espagne*	X	X	X
Finlande*	X	X	X
Ile-du-Prince-Edouard (CAN)*	X	X	X
Hongrie*	X		
Irlande			X
Israël			X
Italie		X	X
Japon	X	X	X
Manitoba (CAN)	X	X	X
Mexique*	X		
Norvège**	X	X	
Nouvelle-Zélande	X	X	
Pays-Bas	X	X	X
Pologne	X	X	X
République tchèque		X	
Suède**	X	X	X

Cadre C. Personnel de garde à domicile ou en milieu familial

	Etat	Employeur	Individus
Communauté flamande (Belgique)*	X		
Communauté française (Belgique)	X		
Finlande*	X		
Italie		X	X

Notes : * Le perfectionnement professionnel est obligatoire pour chaque individu. Dans les pays sans *, il est facultatif. ** En République tchèque, la formation n'est obligatoire que pour les directeurs de maternelle/de structures du niveau préscolaire. Pour la Norvège, les données relatives au personnel d'accueil s'appliquent aux éducateurs travaillant auprès des enfants/jeunes. S'agissant de la Suède, les données relatives au personnel d'accueil concernent les nourrices.

Source : « Survey for the Quality Toolbox and ECEC Portal » du Réseau de l'OCDE sur l'éducation et l'accueil des jeunes enfants, juin 2011.

Graphique 3.5. Fournisseurs du perfectionnement professionnel

Cadre A. Enseignants de maternelle/du niveau préscolaire

	Etat	Employeur	Université/ Ens. post-secondaire	Secteur privé
Angleterre (R-U)	X		X	X
Australie		X		X
Autriche	X	X	X	X
Caroline du Nord (E-U)	X	X		
Colombie-Britannique (CAN)	X	X	X	X
Communauté flamande (Belgique)		X	X	X
Communauté française (Belgique)		X		
Corée	X	X	X	X
Danemark			X	
Ecosse (R-U)		X	X	X
Espagne	X	X	X	X
Estonie	X	X	X	X
Finlande	X		X	X
Géorgie (E-U)	X	X		
Hongrie	X		X	
Ile-du-Prince-Edouard (CAN)	X	X	X	X
Irlande	X			
Israël	X		X	
Italie	X	X	X	X
Japon	X	X	X	X
Manitoba (CAN)	X	X	X	X
Massachusetts (E-U)	X	X	X	X
Mexique	X			
Norvège	X	X	X	X
Nouvelle-Zélande			X	X
Oklahoma (E-U)	X	X		
Pays-Bas		X	X	X
Pologne	X	X	X	X
Portugal	X	X	X	X
République slovaque	X	X	X	X
République tchèque	X	X	X	X
Slovénie	X	X	X	X
Suède		X	X	X
Turquie	X		X	X

Cadre B. Personnel d'accueil

	Etat	Employeur	Université/ Ens. post-secondaire	Secteur privé
Angleterre (R-U)	X		X	X
Australie		X		X
Autriche	X	X	X	X
Colombie-Britannique (CAN)	X	X	X	X
Communauté flamande (Belgique)			X	X
Communauté française (Belgique)				X
Corée	X	X	X	X
Danemark	X			
Ecosse (R-U)	X	X	X	X
Espagne	X	X	X	X
Finlande	X		X	X
Géorgie (E-U)	X		X	X
Hongrie	X		X	
Ile-du-Prince-Edouard (CAN)	X	X	X	X
Israël	X		X	X
Italie	X			X
Japon		X	X	X
Manitoba (CAN)	X	X	X	X
Massachusetts (E-U)		X	X	X
Mexique	X	X		X
Norvège*	X	X	X	X
Nouvelle-Zélande			X	X
Pays-Bas		X	X	X
Pologne		X	X	X
République tchèque		X		
Suède*		X	X	X

* Pour la Norvège, les données relatives au personnel d'accueil concernent les éducateurs travaillant auprès des enfants/jeunes. S'agissant de la Suède, les données relatives au personnel d'accueil s'appliquent aux nourrices.

Source : « Survey for the Quality Toolbox and ECEC Portal » du Réseau de l'OCDE sur l'éducation et l'accueil des jeunes enfants, juin 2011.

Tableau 3.8. Incitations pour encourager les travailleurs de l'EAJE à suivre un perfectionnement professionnel

Par type d'incitation

	Aide financière pour couvrir les coûts de formation		Aide financière pour couvrir la partie du salaire non versé		Hausse du niveau de qualification[1]		Congé de formation[2]		Meilleure rémunération/ Avancement	
	Personnel d'accueil	Enseignants du niveau préscolaire	Personnel d'accueil	Enseignants du niveau préscolaire	Personnel d'accueil	Enseignants du niveau préscolaire	Personnel d'accueil	Enseignants du niveau préscolaire	Personnel d'accueil	Enseignants du niveau préscolaire
Allemagne							X	X	X	X
Angleterre (R-U)	X	X			X	X				
Australie	X	X								
Autriche	X	X					X	X		
Caroline du Nord (E-U)		X								
Colombie-Britannique (CAN)*	X	X	X				X	X	X	X
Communauté flamande (BEL)		X				X		X		
Communauté française (BEL)	X	X		X	X			X		
Corée	X	X								X
Danemark						X		X		X
Écosse (R-U)					X					
Espagne	X	X			X	X	X	X	X	X
Estonie		X						X		X
Finlande	X	X	X	X	X	X	X	X		
Géorgie (E-U)		X			X					
Hongrie	X	X								
Île-du-Prince-Édouard (CAN)*		X				X				X
Italie							X	X		
Japon	X	X		X		X		X		
Manitoba (CAN)	X	X	X		X	X	X		X	X
Massachusetts (E-U)		X					X			
Mexique	X	X								X
Norvège*	X	X			X	X				
Nouvelle-Zélande	X	X			X	X				
Oklahoma (E-U)										
Pays-Bas	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Pologne	X	X			X	X	X	X	X	X
Portugal		X		X		X		X		X
République slovaque				X		X				X
République tchèque	X	X				X		X		
Slovénie	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Suède*	X	X	X	X	X	X	X	X		
Turquie						X				X

Notes : * En ce qui concerne la Colombie-Britannique (Canada), les incitations au perfectionnement professionnel peuvent varier selon les employeurs. Pour la Norvège, les données relatives au personnel d'accueil s'appliquent aux éducateurs travaillant auprès des enfants/jeunes. Concernant l'Île-du-Prince-Édouard (Canada), les données se réfèrent au personnel de l'EAJE occupant les postes les moins qualifiés. S'agissant de la Suède, les données relatives au personnel d'accueil s'appliquent aux nourrices. L'expression « Hausse du niveau de qualification » désigne l'accès à une meilleure qualification grâce au perfectionnement professionnel. Dans certains pays, les professionnels de l'EAJE n'ont pas la possibilité d'accéder à de meilleures qualifications, alors que dans d'autres,

cette possibilité leur est offerte par l'intermédiaire du perfectionnement professionnel. Le « Congé de formation » consiste à autoriser un travailleur à se retirer temporairement de la vie professionnelle pour suivre une formation de perfectionnement, et à lui trouver un remplaçant à son poste.

Source : « Survey for the Quality Toolbox and ECEC Portal » du Réseau de l'OCDE sur l'éducation et l'accueil des jeunes enfants, juin 2011.

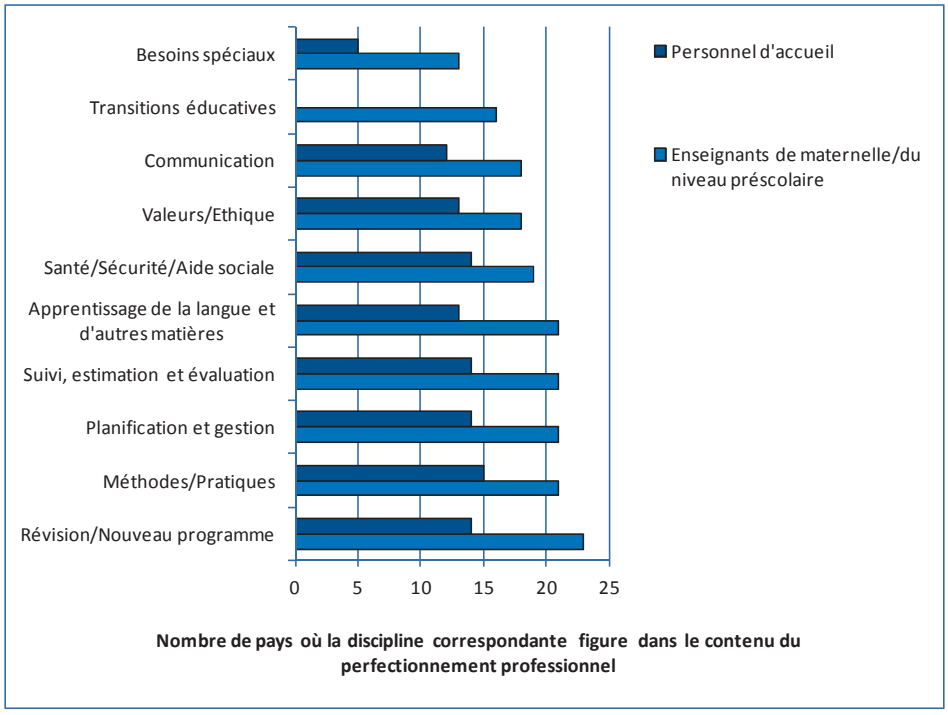
Tableau 3.9. Motifs incitant à la reconnaissance des acquis

	Développement des compétences			Recrutement			Qualification des personnes non qualifiées		
	Personnel d'accueil	Enseignants du niveau préscolaire	Personnel de garde à domicile	Personnel d'accueil	Enseignants du niveau préscolaire	Personnel de garde à domicile	Personnel d'accueil	Enseignants du niveau préscolaire	Personnel de garde à domicile
Allemagne	X	X	X						
Angleterre (R-U)							X		
Australie	X		X				X		X
Colombie-Britannique (CAN)				X	X				
Communauté flamande (BEL)	X	X					X*		
Corée	X	X							X
Danemark								X	
Écosse (R-U)							X		
Espagne							X		
Finlande									X
Israël				X	X				
Italie	X	X	X						
Manitoba (CAN)	X	X	X	X	X				
Massachusetts (E-U)							X		
Nouvelle-Zélande				X	X				
Pays-Bas							X		X
Slovénie							X		
Turquie		X			X			X	

Note : Pour ce qui est de la Communauté flamande (Belgique), les données concernent uniquement le personnel d'accueil subventionné.

Source : « Survey for the Quality Toolbox and ECEC Portal » du Réseau de l'OCDE sur l'éducation et l'accueil des jeunes enfants, juin 2011.

Graphique 3.6. Contenu du perfectionnement professionnel[7]



Notes : Les pays avaient le choix entre plusieurs sujets, et ils pouvaient également ajouter des thèmes ne figurant pas dans la liste proposée. Les réponses se limitant à la mention « Autres » – sans précision du sujet – ne sont pas prises en compte dans cette figure. En ce qui concerne les pays dotés d'un système d'EAJE intégré qui ont indiqué que les thèmes du perfectionnement professionnel étaient similaires pour l'ensemble du secteur/des âges concernés par l'EAJE : leurs réponses ont été incluses à la fois dans « Personnel d'accueil » et « Enseignants de maternelle/du niveau préscolaire » puisque le contenu du perfectionnement professionnel s'adresse aux travailleurs de l'EAJE s'occupant de toutes les tranches d'âge, y compris les jeunes enfants (qui sont ici désignés par l'intitulé « Personnel d'accueil »).

Source : « Survey for the Quality Toolbox and ECEC Portal » du Réseau de l'OCDE sur l'éducation et l'accueil des jeunes enfants, juin 2011.

Tableau 3.10. Forme et structure des offres de perfectionnement professionnel

Forme et structure du programme de formation	Type de personnel	
	Enseignants de maternelle ou du niveau préscolaire	Enseignants de maternelle ou du niveau préscolaire
Séminaire ou atelier	Australie, Autriche, Caroline du Nord (États-Unis), Communauté flamande (Belgique), Communauté française (Belgique), Corée, Danemark, Écosse (Royaume-Uni), Espagne, Estonie, Finlande, Île-du-Prince-Édouard (Canada), Israël, Italie, Japon, Manitoba (Canada), Massachusetts (États-Unis), Mexique, Norvège, Nouvelle-Zélande, Oklahoma (États-Unis), Pays-Bas, Pologne, Portugal, République slovaque, République tchèque, Slovénie et Turquie	Australie, Autriche, Colombie-Britannique (Canada), Communauté flamande (Belgique), Communauté française (Belgique), Corée, Écosse (Royaume-Uni), Espagne, Finlande, Île-du-Prince-Édouard (Canada), Israël, Italie, Japon, Manitoba (Canada), Massachusetts (États-Unis), Mexique, Norvège*, Nouvelle-Zélande, Oklahoma (États-Unis), Pays-Bas, Pologne et République tchèque
Tutorat sur le terrain	Australie, Autriche, Caroline du Nord (États-Unis), Communauté flamande (Belgique), Corée, Danemark, Écosse (Royaume-Uni), Espagne, Estonie, Finlande, Géorgie (États-Unis), Île-du-Prince-Édouard (Canada), Irlande, Israël, Italie, Japon, Manitoba (Canada), Massachusetts (États-Unis), Norvège, Nouvelle-Zélande, Oklahoma (États-Unis), Pays-Bas, Pologne, Portugal, République slovaque, République tchèque et Slovénie	Australie, Autriche, Colombie-Britannique (Canada), Communauté flamande (Belgique), Danemark, Écosse (Royaume-Uni), Espagne, Finlande, Géorgie (États-Unis), Île-du-Prince-Édouard (Canada), Israël, Italie, Japon, Manitoba (Canada), Massachusetts (États-Unis), Norvège*, Nouvelle-Zélande, Oklahoma (États-Unis), Pays-Bas, Pologne et République tchèque
Formation en ligne	Australie, Caroline du Nord (États-Unis), Corée, Danemark, Espagne, Estonie, Géorgie (États-Unis), Île-du-Prince-Édouard (Canada), Irlande, Israël, Italie, Japon, Manitoba (Canada), Massachusetts (États-Unis), Norvège, Nouvelle-Zélande, Pays-Bas, Pologne, Portugal, République slovaque et République tchèque	Australie, Colombie-Britannique (Canada), Corée, Écosse (Royaume-Uni), Espagne, Géorgie (États-Unis), Île-du-Prince-Édouard (Canada), Israël, Italie, Manitoba (Canada), Massachusetts (États-Unis), Norvège*, Nouvelle-Zélande, Oklahoma (États-Unis), Pays-Bas, Pologne et République tchèque
Formation structurée	Angleterre (Royaume-Uni), Australie, Autriche, Caroline du Nord (États-Unis), Communauté flamande (Belgique), Communauté française (Belgique), Corée, Danemark, Écosse (Royaume-Uni), Estonie, Finlande, Géorgie (États-Unis), Île-du-Prince-Édouard (Canada), Israël, Italie, Japon, Manitoba (Canada), Massachusetts (États-Unis), Mexique, Norvège, Pays-Bas, Pologne, Portugal, République tchèque, Slovénie et Suède	Angleterre (Royaume-Uni), Australie, Autriche, Colombie-Britannique (Canada), Communauté flamande (Belgique), Écosse (Royaume-Uni), Finlande, Géorgie (États-Unis), Île-du-Prince-Édouard (Canada), Israël, Italie, Manitoba (Canada), Massachusetts (États-Unis), Mexique, Norvège*, Oklahoma (États-Unis), Pays-Bas, Pologne, République tchèque et Suède*

* Pour la Norvège, les données relatives au personnel d'accueil s'appliquent aux éducateurs travaillant auprès des enfants/jeunes. S'agissant de la Suède, les données relatives au personnel d'accueil s'appliquent aux nourrices.

Source : « Survey for the Quality Toolbox and ECEC Portal » du Réseau de l'OCDE sur l'éducation et l'accueil des jeunes enfants, juin 2011.

Définitions et méthodologies

– Le **perfectionnement professionnel** désigne les connaissances, compétences et qualités acquises pour progresser professionnellement. Son objectif est d'améliorer les performances du personnel de l'EAJE dans les postes qu'il occupe déjà. Le perfectionnement professionnel est souvent appelé « formation en cours d'emploi » ou « formation continue ». Les sujets

et les thèmes qui figurent au programme et dans lesquels le personnel pourra se perfectionner sont précisés dans son contenu. Les choix qui ont été soumis aux pays étaient les suivants :

- *Apprentissage de la langue et d'autres matières* : apprentissage de la langue maternelle, de langues étrangères, des arts, des mathématiques, des sciences, des technologies de l'information et de la communication, etc.
- *Révision/Nouveau programme* : concerne la réforme du programme, son actualisation, l'élaboration d'un nouveau programme, etc.
- *Méthodes/Pratiques* : comprend les méthodologies d'enseignement, les stratégies et pratiques pédagogiques, comme par exemple la méthode de Reggio Emilia ou l'intégration scolaire.
- *Valeurs/Éthique* : inclut les valeurs morales, la lutte contre la discrimination, l'égalité des chances, la citoyenneté, etc.
- *Planification et gestion* : planification des activités et du programme d'étude, programmation, gestion, encadrement, etc.
- *Communication* : communication avec les parents ainsi qu'avec les autres membres du personnel pour créer des liens d'amitié/de partage au sein de l'équipe, utilisation des technologies de l'information et la communication, etc.
- *Suivi, estimation et évaluation* : inclut le suivi, l'estimation des résultats des enfants (par rapport aux objectifs, finalités, etc.), ainsi que l'évaluation des progrès réalisés, de la qualité du programme et des performances du personnel, etc.
- *Santé, sécurité et aide sociale* : comprend la santé, la sécurité, le bien-être, l'aide sociale, etc.
- *Besoins spéciaux* et *Transitions éducatives :* Ces deux thèmes ne figuraient pas dans la liste proposée, mais les pays pouvaient indiquer dans une rubrique « Autres » si ces questions étaient abordées dans leur programme de perfectionnement professionnel.

- La **reconnaissance des acquis** désigne le processus utilisé par les pouvoirs publics, les organismes d'accréditation, les employeurs ou les universités/établissements d'enseignement post-secondaire pour évaluer les connaissances acquises en dehors du système éducatif et souvent reconnues officiellement sous forme d'unités de valeur universitaires, de certificats, d'augmentation de salaire, etc.

Les observations présentées ci-dessus proviennent des données de l'enquête « Survey for the Quality Toolbox and ECEC Portal » (2011) du Réseau de l'OCDE sur l'éducation et l'accueil des jeunes enfants, et des recherches documentaires de l'OCDE. Pour chaque figure et tableau, une liste des pays ou des régions auxquels s'appliquent les données est fournie (lorsqu'elle n'est pas incluse dans la figure).

CONDITIONS DE TRAVAIL DU PERSONNEL

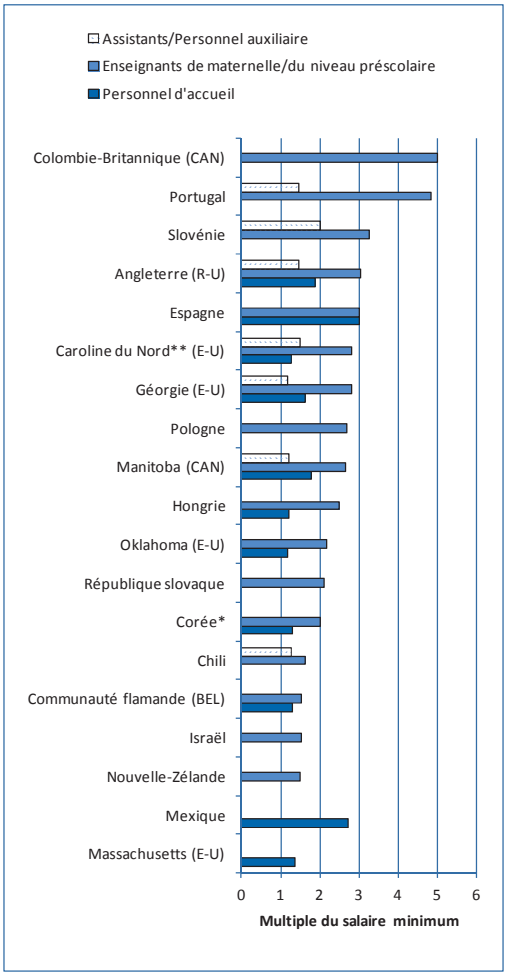
Observations

- Tous les professionnels de l'EAJE ont une rémunération supérieure au salaire minimum pratiqué dans leur pays. Alors que la rémunération des enseignants de maternelle/du niveau préscolaire équivaut à moins du double du salaire minimum en Nouvelle-Zélande et au Chili, elle s'élève à plus de quatre fois son montant en Colombie-Britannique (Canada) et au Portugal (graphique 3.7, cadre A).
- En règle générale, les enseignants de maternelle ou du niveau préscolaire perçoivent une rémunération plus élevée que les autres professionnels de l'EAJE. L'Espagne fait figure d'exception, car les enseignants précités et le personnel d'accueil y sont rémunérés à égalité.
- Dans un grand nombre de pays, les enseignants du niveau pré-primaire et du primaire perçoivent la même rémunération, comme par exemple au Portugal et dans la province du Manitoba (Canada). En revanche, les enseignants du primaire sont mieux payés que ceux du niveau pré-primaire dans des pays comme le Chili, l'Angleterre (Royaume-Uni), le Mexique, la Pologne et la Slovénie (graphique 3.7, cadre B).
- Qu'il s'agisse des enseignants de maternelle/du niveau préscolaire ou du personnel d'accueil, les taux de rotation sont élevés. Ce taux est de 17.7 % en moyenne pour les premiers, et d'un peu moins (15.4 %) pour les seconds (graphique 3.8).
- Le taux de rotation des enseignants de maternelle est très variable selon les pays : il est de plus de 30 % au Danemark et aux États-Unis, mais de moins de 5 % dans la Communauté flamande de Belgique, en Estonie et en Angleterre (Royaume-Uni).
- En ce qui concerne le personnel d'accueil, c'est aux États-Unis que ce taux est le plus élevé (35 %), mais aux Pays-Bas qu'il est le plus faible (8.9 %).

Graphique 3.7. Rémunération du personnel de l'EAJE

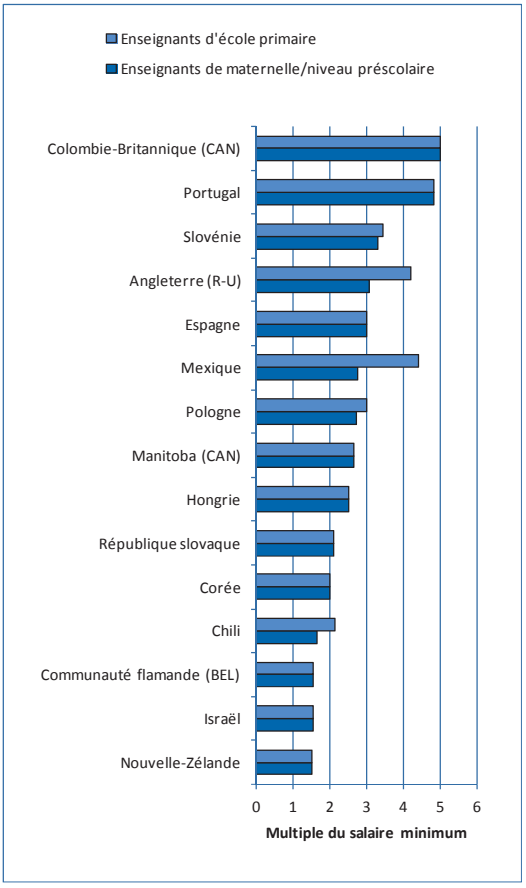
Cadre A. Différentes catégories de professionnels de l'EAJE

En multiple du salaire minimum



Cadre B. Enseignants de maternelle/du niveau préscolaire et du primaire

En multiple du salaire minimum



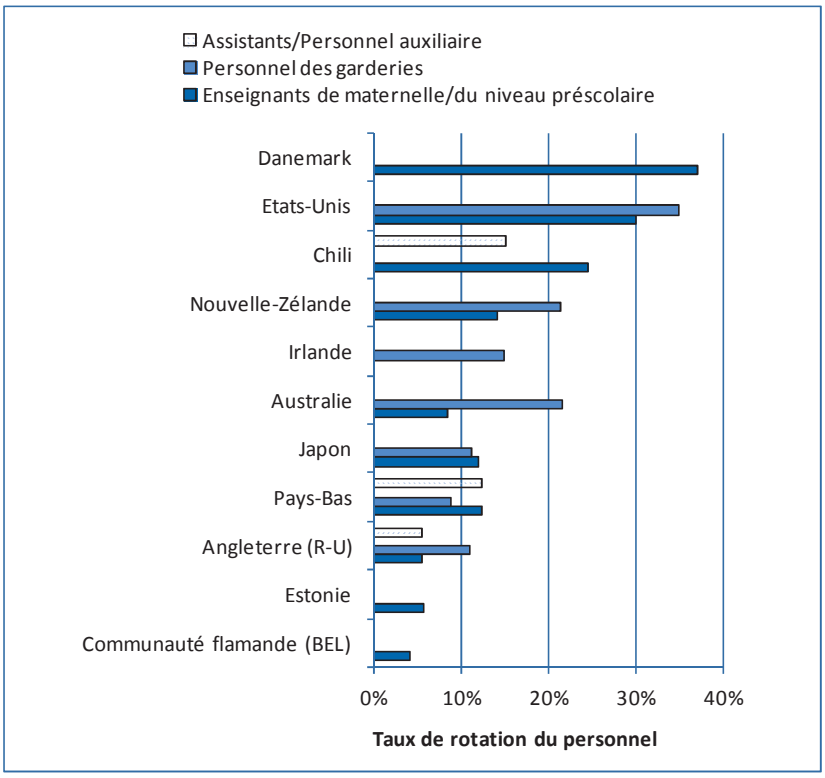
* En Corée, la rémunération du personnel d'accueil en garderie est comprise entre 1.3 et 1.5 fois le salaire minimum et correspond au salaire de départ moyen du personnel d'accueil des structures publiques.

** En Caroline du Nord, le chiffre indiqué pour les assistants/le personnel auxiliaire concerne en fait les auxiliaires d'enseignement du niveau préscolaire.

Note : Dans le contexte de l'EAJE, les assistants et le personnel auxiliaire sont généralement soumis à des exigences de qualification moins importantes et travaillent au service d'autres professionnels.

Source : « Survey for the Quality Toolbox and ECEC Portal » du Réseau de l'OCDE sur l'éducation et l'accueil des jeunes enfants, juin 2011.

Graphique 3.8. Taux de rotation des différentes catégories de personnel de l'EAJE



Note : Les assistants et le personnel auxiliaire assurent différents types de services. Ils sont généralement soumis à des exigences de qualification moins importantes et travaillent, dans le contexte spécifique de l'EAJE, au service d'autres professionnels.

Source : « Survey for the Quality Toolbox and ECEC Portal » du Réseau de l'OCDE sur l'éducation et l'accueil des jeunes enfants, juin 2011.

Pour en savoir plus, voir les tableaux des réponses à l'enquête sous le titre « Working Conditions » (fichier Excel™) dans la Boîte à outils pour la qualité qui se trouve en ligne à l'adresse **www.oecd.org/edu/earlychildhood/toolbox**.

Définitions et méthodes

- Les **conditions de travail** dans le secteur de l'EAJE font référence aux caractéristiques des tâches et du lieu de travail qui peuvent influer sur la capacité et la motivation des éducateurs à exercer correctement leur métier. Elles recouvrent également le degré de satisfaction des personnes concernées à l'égard de leur lieu de travail, des tâches qu'ils ont à accomplir et de la nature de leur travail. Les indicateurs utilisés pour décrire les conditions de travail sont souvent les salaires et le taux de rotation du personnel, mais aussi les avantages non financiers, comme par exemple la possibilité de participer à des formations (voir les comparaisons internationales sur le perfectionnement professionnel) et le taux d'encadrement (voir les comparaisons internationales sur les normes minimales).

- Le **taux de rotation du personnel** correspond au nombre de travailleurs ayant dû être remplacés sur une période donnée ; il est calculé en divisant le nombre de départs par le total des effectifs, et en multipliant par 100[8].
- Une comparaison des conditions de travail a été effectuée entre les membres du personnel travaillant dans différents contextes (voir la base de données de l'OCDE sur la famille) :
  - **L'accueil en garderie** : il comprend tous les services de garde fournis en dehors du domicile, dans des centres agréés. Les services proposés peuvent être à temps plein ou partiel et sont communément appelés garderies, crèches, centres de garde de jour et crèches parentales.
  - **Les programmes de maternelle/d'éducation préscolaire** : délivrés dans un centre ou dans les écoles, ils visent à répondre aux besoins des enfants se préparant à entrer à l'école primaire. Dans la plupart des pays, ces programmes se composent au moins pour moitié d'un contenu éducatif et sont supervisés par du personnel qualifié. Les pays ayant répondu à l'enquête incluent souvent dans cette catégorie les enfants âgés de trois ans et plus.

Les observations présentées ci-dessus proviennent des données de l'enquête « Survey for the Quality Toolbox and ECEC Portal » (2011) du Réseau de l'OCDE sur l'éducation et l'accueil des jeunes enfants, et des recherches documentaires de l'OCDE. Pour chaque graphique et tableau, une liste des pays ou des régions auxquels s'appliquent les données est fournie (lorsqu'elle n'est pas incluse dans la graphique).

DOMAINE D'ACTION 3 – CHOISIR UNE OPTION STRATÉGIQUE

La présente section contient une liste des stratégies possibles pour faire face à l'enjeu suivant :

- Perfectionnement du personnel et l'amélioration des conditions de travail

PERFECTIONNEMENT DU PERSONNEL ET AMÉLIORATION DES CONDITIONS DE TRAVAIL

Enjeu 1 : Améliorer le niveau de qualification du personnel

Souvent, les qualifications demandées pour les professionnels de l'EAJE se recoupent et manquent de transparence entre les agents d'accueil des enfants et le personnel de l'éducation préscolaire. La diversité des qualifications, qui se traduit par une multiplicité d'intitulés ou de profils de poste, fait que les parents ne comprennent pas toujours exactement quelles connaissances, qualités et compétences possède le personnel.

Les différentes branches de l'EAJE n'ont pas les mêmes objectifs ni conceptions en matière d'instruction et de formation du personnel. La refonte ou l'uniformisation des qualifications des agents de l'EAJE présente des difficultés, notamment dans les pays dotés d'un « système éclaté » ou de services fragmentés pour la garde des enfants et l'éducation préscolaire. L'amélioration des qualifications de manière uniforme à l'échelle de tout un pays pose également problème dans la mesure où le contenu des programmes d'enseignement est géré au niveau local.

Revoir les programmes et les exigences en matière de formation initiale

- La **Colombie-Britannique** (**Canada**) a revu ses règles d'accréditation pour la garde d'enfants, en obligeant les assistants des éducateurs de la petite enfance (ECE) et autres adultes travaillant dans des centres agréés à remplir certaines conditions de formation. Avant ce changement, les assistants des ECE devaient simplement avoir suivi une formation en éducation préscolaire ou assimilée. Les exigences sont devenues peu à peu plus spécifiques, dans un souci d'accroître la qualité de la formation. Cet aménagement est la conséquence des informations recueillies lors des consultations menées sur le terrain pendant le processus de révision. Il fait également suite à la mise en œuvre de deux accords visant à faciliter la mobilité de la main-d'œuvre entre les provinces du Canada. Au lieu de créer un programme ou un cours entièrement nouveau pour les assistants des ECE, le gouvernement a repris

les cours existants dispensés dans le cadre des programmes d'éducation préscolaire en vigueur. Le changement n'a pas eu d'incidence sur le contenu, la durée, les droits d'inscription ou les modalités de fonctionnement.

- En **Nouvelle-Zélande**, les services d'accueil des enfants ont, en 1986, été transférés du ministère du Bien-être social au ministère de l'Éducation. Un an après avoir réuni les secteurs de l'accueil des enfants et de l'éducation, le gouvernement a institué le diplôme d'éducation (éducation préscolaire) en tant que niveau de qualification minimal dans le nouveau système centralisé. L'année 1988 a coïncidé avec le début de la mise en place du premier programme de formation en trois ans comportant un volet « culture ». Au début des années 90, le secteur a mis l'accent sur la qualité, la formation et le financement.
- En 2009-10, la **Corée** a entrepris de relever le niveau de la formation initiale du personnel de l'EAJE. Pour les enseignants de maternelle, le gouvernement a fixé comme niveau de qualification l'obtention de la licence (quatre ans d'étude) ; son autre objectif est de réduire progressivement le nombre d'étudiants dans les établissements de formation au métier d'enseignant afin de parvenir à un meilleur équilibre entre l'offre et la demande de personnel dans les maternelles. En ce qui concerne les agents d'accueil des enfants, les pouvoirs publics ont relevé le niveau de qualification requis en augmentant le nombre d'unités de valeur nécessaires dans l'enseignement post-secondaire (de 35 à 51, soit de 12 à 17 matières) ; ils ont en outre renforcé le programme de formation avec un troisième niveau de qualification (c'est-à-dire une année de formation supplémentaire après le diplôme de l'enseignement secondaire) qui s'obtient après 1 105 heures de formation, dont quatre semaines de pratique. À compter de mars 2013, la pratique de l'accueil des enfants ne se fera que dans des centres agréés accueillant au minimum 15 enfants.
- En **Flandre** (**Belgique**), l'organisme gouvernemental *Kind en Gezin* (Enfant et famille) s'est rapproché d'acteurs importants du secteur de l'accueil des enfants ainsi que d'experts pour élaborer une définition du niveau de qualification correspondant à une licence professionnelle en puériculture et en éducation des jeunes enfants. Il a également consulté des prestataires de services de garde, des organismes d'enseignement et le secteur de l'éducation des adultes pour réfléchir à l'idée d'une école de formation au métier de nourrice.
- En **Finlande**, un cursus de formation des infirmières auxiliaires est en place depuis les années 90. À l'époque, le marché du travail appelait à plus de souplesse pour passer d'une fonction à une autre. Il existait autrefois plusieurs examens différents (nourrice, infirmière de garderie, infirmière en soins de réadaptation, infirmière pour les handicapés, etc.), qui sont aujourd'hui regroupés en un seul à teneur plus générale, avec des options à choisir.
- Le **Portugal** a modifié ses exigences en matière de qualification en imposant aux enseignants du niveau préscolaire d'obtenir une maîtrise en quatre ans, soit la même qualification que celle exigée des enseignants du primaire et du secondaire. Jusqu'en 1998, le niveau de qualification requis pour ce poste

était une licence en trois ans. Le ministère de l'Education et le ministère de la Science et de l'Enseignement supérieur se sont associés avec des universités et des écoles polytechniques pour établir le programme de préparation au diplôme d'éducateur préscolaire.

- En **Allemagne**, de nouveaux programmes de formation à l'EAJE au niveau de la licence font leur apparition à l'université. Les universités Alice-Salomon-Hochschule de Berlin et Evangelische Hochschule de Fribourg ont été les premières à franchir le pas en 2004. En 2011, les ministres de la Jeunesse des *Länder* allemands ont approuvé une résolution instaurant un intitulé commun (pédagogue agréé pour la petite enfance) et un contenu commun pour ces programmes de formation.
- En **République slovaque**, les enseignants du secteur de l'EAJE qui embrassent la profession possèdent des niveaux de formation variables. Bien que le niveau 3B de la CITE soit satisfaisant, le gouvernement envisage d'exiger que les enseignants possèdent un niveau de formation initiale supérieur, à savoir du niveau 5A ou 5B.
- En **République tchèque**, les nouvelles règles concernant la formation et la qualification du personnel éducatif sont entrées en vigueur en 2005. Outre une formation de niveau 3 de la CITE, les universités proposent désormais des cursus de formation à l'EAJE aux niveaux 4 et 5. Le ministère de l'Éducation, de la Jeunesse et des Sports met l'accent sur les qualifications de niveau universitaire pour améliorer la qualité des services d'EAJE.
- La **Slovénie** a modifié la formation initiale en procédant aux aménagements suivants :
  - En 1994, un nouveau programme de formation professionnelle supérieure à l'éducation préscolaire, d'une durée de trois ans, a été créé. Auparavant, cette formation – dont le programme datait de 1987 – était dispensée en deux ans par les écoles de formation des maîtres.
  - Les étudiants suivant ce nouveau cursus de trois ans peuvent aller au-delà en préparant une maîtrise.
  - Depuis 1996, les assistants des éducateurs du niveau préscolaire doivent posséder un diplôme technique du deuxième cycle du secondaire ou un diplôme général du deuxième cycle avec une qualification dans le domaine de l'éducation préscolaire.
- En **Suède**, le gouvernement a proposé en 2010 de remplacer les diplômes d'enseignement en vigueur par quatre nouveaux diplômes professionnels : éducation préscolaire, enseignement primaire, enseignement spécialisé et formation professionnelle. Ces nouveaux diplômes contribueront à une meilleure lisibilité des contenus de la formation des maîtres, et le programme d'éducation préscolaire aura une orientation plus précise, ce qui garantira l'existence d'un gisement d'enseignants bien formés. En 2011, le gouvernement a mis en place un nouveau programme de formation initiale visant à accroître le nombre d'éducateurs bien formés au niveau préscolaire. Il a également pris les décisions suivantes :

  - soumettre les éducateurs du niveau préscolaire à la même réglementation que les autres enseignants ;
  - définir plus clairement les qualifications des enseignants ;
  - instaurer un mécanisme de certification des enseignants ; et
  - concevoir un système d'autorisation de l'État (pour les enseignants spécialisés expérimentés) afin d'inciter les enseignants du niveau préscolaire à améliorer la qualité de leurs activités et à suivre une formation continue.

- L'**Île-du-Prince-Édouard** (**Canada**) a lancé en 2010 l'Initiative préscolaire d'excellence, qui prévoit que l'ensemble du personnel travaillant dans les centres de la petite enfance doit obtenir un brevet de la part de la province, qu'il s'agisse du personnel du niveau d'entrée, de celui chargé des programmes ou des superviseurs. Au niveau d'entrée, le personnel candidat au brevet doit suivre une formation en trois volets : croissance et développement, pratique axée sur le développement, et conseils. Le ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance a travaillé en collaboration avec les établissements d'enseignement post-secondaire locaux pour élaborer un cursus approprié au niveau d'entrée. En ce qui concerne le personnel chargé des programmes et les superviseurs, le brevet est délivré aux titulaires d'un diplôme sanctionnant une formation de deux ans dans le domaine de l'EAJE.
- L'**Écosse** (**Royaume-Uni**) est en train de reconsidérer et d'examiner les qualités, connaissances et compétences qu'il convient d'attendre du personnel de l'EAJE. Un groupe de travail sur les compétences communes a été chargé de recenser les éléments à inclure dans les programmes de formation initiale des agents de l'EAJE. Les parties prenantes sont invitées à faire part de leurs commentaires concernant les compétences et connaissances ainsi recensées. Le projet sera ensuite affiné en fonction de ces commentaires. Un plan de mise en œuvre de la version révisée des programmes de formation initiale sera préparé à la fin 2011. Cette initiative a pour but de développer les connaissances du personnel et d'améliorer la qualité des services d'EAJE.
- L'**Angleterre** (**Royaume-Uni**) a lancé un processus indépendant de révision des qualifications et de la formation existantes dans le domaine de l'accueil et de l'éducation préscolaire. Le but sera de déterminer comment les qualifications peuvent être renforcées et comment les pistes permettant de favoriser l'évolution de carrière peuvent être améliorées, pour le plus grand bénéfice des enfants, de leurs familles et de ceux qui travaillent dans le secteur de la petite enfance.
- L'**Espagne** a créé un nouveau diplôme d'éducation pré-primaire au niveau de la licence ; ce diplôme sanctionne quatre années d'études universitaires, soit une année de plus que le précédent cursus. Cette formation compte au total 240 unités de valeur – dont 50 consacrées à la pratique –, alors que la précédente ne comportait que 320 heures. Les langues étrangères sont par ailleurs mises en avant, et les étudiants doivent, à l'issue du programme, avoir atteint un certain niveau de compétence dans une langue étrangère.

D'autre part, les étudiants ont désormais la possibilité de s'inscrire à des cours spécialisés conçus pour répondre aux besoins spécifiques de l'éducation préscolaire, tels que : organisation et optimisation des bibliothèques scolaires, innovation par les TIC, organisation et gestion des établissements d'enseignement, interaction entre l'école et son environnement, etc. Le programme du module de formation générale aborde de nouveaux thèmes tels que : « Société, famille et école », « Enfance, santé et nutrition » et « Observation méthodique et analyse du contexte ».

- En **Allemagne**, le gouvernement fédéral a mis sur pied un programme d'action concernant la garde des enfants en milieu familial (*Aktionsprogramm Kindertagespflege*), dont le but est d'encourager les mères et les pères proposant des services de garde à suivre une qualification minimale de 160 heures. Les établissements de formation doivent recevoir un label de qualité. Par ailleurs, les nourrices qui suivent une formation à temps partiel pour devenir pédagogue ou agent d'accueil ont droit à des subventions.

Harmoniser les qualifications exigées au niveau préscolaire et dans le primaire

- La **Flandre** (**Belgique**) a l'intention de placer les enseignants de la maternelle et ceux du primaire dans la même catégorie professionnel et de les soumettre aux mêmes exigences en matière de compétence.
- La **Communauté française** de **Belgique** a modifié le niveau de formation initiale des éducateurs du niveau préscolaire en l'alignant sur celui qui est exigé pour les enseignants du primaire.
- La **Finlande** a relevé le niveau de formation des enseignants de la maternelle pour le rapprocher du niveau demandé aux enseignants du primaire. Depuis 1995, la formation des enseignants de la maternelle se fait à l'université, comme c'était déjà le cas pour la formation des enseignants chargés de classe et autres types d'enseignants. Ce changement a favorisé une plus grande synergie et davantage de correspondances entre la formation des professionnels de l'EAJE et celle des enseignants du primaire, permettant ainsi aux uns et aux autres de contribuer davantage au développement et à l'apprentissage de l'enfant et d'accroître la coopération entre les enseignants lorsque les enfants passent de la maternelle à l'école primaire.
- Au **Portugal**, les enseignants du niveau préscolaire et ceux du primaire suivent pendant les trois premières années le même programme de formation, avant une spécialisation dans l'une ou l'autre branche la quatrième année. Les postulants peuvent, s'ils le souhaitent, suivre une cinquième année d'études pour obtenir une certification dans les deux niveaux.

Encourager la mobilité/collaboration entre les enseignants du niveau préscolaire, les centres d'accueil et les autres professionnels

- La **Slovénie** permet aux enseignants et autres diplômés des secteurs de l'éducation, des arts, des sciences humaines, des sciences sociales et du travail social d'enseigner au niveau préscolaire après avoir acquis une qualification complémentaire dans ce domaine.
- En **Australie**, le gouvernement ouvre des places supplémentaires pour la formation universitaire dans le domaine de l'éducation préscolaire. Des

établissements d'enseignement supérieur proposent par ailleurs des formations en éducation préscolaire adaptées aux besoins des agents d'accueil des enfants en possession d'un diplôme, dans un souci de répondre à la nécessité d'intégrer l'éducation pré-primaire et les services d'accueil. Des passerelles ont été mises en place entre le secteur de l'enseignement professionnel/de base et celui de l'enseignement supérieur pour permettre aux étudiants d'accéder à de nouvelles formations.

- En **Flandre** (**Belgique**), le secteur de l'éducation a le projet de délivrer des certificats de compétence afin de faciliter la transition entre la fonction d'enseignant du primaire et celle d'éducateur en garderie. Il essaie également de voir s'il serait possible de faire entrer en ligne de compte d'autres qualifications pour le poste d'éducateur du niveau pré-primaire. Ce projet en est encore au stade préparatoire.
- Dans la **Communauté française** de **Belgique**, les puéricultrices ont des droits et des obligations aussi bien dans le domaine de l'enseignement que dans celui des soins, et ce depuis 2004. En 2006, le gouvernement a adopté une loi autorisant les puéricultrices à travailler dans les maternelles, en collaboration avec les éducateurs du niveau préscolaire ; depuis 2007-09, un peu plus de 25 % d'entre elles ont reçu un poste en maternelle.
- Le **Japon** encourage le personnel de l'EAJE à acquérir des qualifications leur permettant de travailler à la fois en maternelle et dans les services d'accueil, le but étant de favoriser la coopération entre ces deux types d'établissements. La plupart des unités de valeur universitaires attribuées pour les deux qualifications ont déjà été uniformisées, et quelque 80 % des effectifs de l'EAJE sont qualifiés pour les deux fonctions.
- En **Corée**, les enseignants de maternelle suivant une formation dans le domaine de l'éducation préscolaire peuvent également obtenir une qualification en tant qu'agents d'accueil des enfants s'ils obtiennent le nombre d'unités de valeur requises pour exercer cette fonction. Désormais, les professionnels de l'accueil peuvent aussi travailler à temps plein dans les maternelles, même s'il existe encore des limites et des obstacles à cela en raison de l'existence de deux systèmes de formation et de différences salariales. C'est pourquoi trois circonscriptions municipales de Corée ont mis sur pied un projet de collaboration dans le secteur de l'EAJE, appelé *Yeong Cha*. Ces projets, financés en partie par les autorités locales, encouragent l'interaction et la coopération entre les différents professionnels de l'EAJE (accueil des enfants et maternelle). Ils permettent au personnel des maternelles et des centres d'accueil d'organiser des activités ensemble, de s'occuper des enfants de manière collaborative, etc.

Établir ou mettre à jour les normes de formation ou le cursus de formation initiale

- L'**Australie** a institué dans le domaine de l'EAJE des normes de formation professionnelle (trousses de formation) qui sont uniformes et cohérentes à l'échelle nationale, adaptées aux besoins des individus, du secteur et de la collectivité, et sources de qualité. Élaborée par des conseils professionnels ou des entreprises, chaque trousse se compose d'un ensemble de normes, de qualifications et de lignes directrices valables dans l'ensemble du pays, qui sont utilisées pour sanctionner et évaluer les compétences et connaissances

que doivent posséder les intéressés pour remplir correctement leur tâche. Les trousses contiennent des prescriptions en matière de résultat, mais aucune obligation quant à la formation ou au niveau d'études. Elles sont généralement révisées et soumises à une nouvelle approbation tous les trois ans ; des modifications peuvent cependant y être apportées dans l'intervalle, en vertu d'un processus d'amélioration continue. S'agissant également du secteur de l'EAJE, des trousses de formation nationales ont été élaborées pour la préparation au certificat de niveau III, au diplôme général et au diplôme d'études supérieures dans le domaine des services à l'enfance, par l'intermédiaire du *Community Services and Health Industry Skills Council*. Ces trousses sont régulièrement mises à jour en concertation avec le secteur concerné afin que les cours dispensés demeurent utiles et efficaces.

- En **Corée**, la formation initiale des éducateurs de maternelle doit comporter des unités de valeur et des matières spécifiques pour la spécialisation (au moins sept matières obligatoires) et pour la profession enseignante (Article 19 du décret de 2008 sur la qualification des enseignants). En 2009, des projets de normalisation nationale de la qualification et de la formation des professionnels de l'accueil ont été mis sur pied ; ils se sont traduits par l'élaboration d'une liste des disciplines de base de la formation d'enseignant, de lignes directrices concernant la pratique sur le terrain, et d'un programme standard pour la formation en cours d'emploi. Ces éléments, qui auront force exécutoire, devraient être mis en œuvre en 2013.
- Le **Japon** a procédé, en mars 2008, à la mise à jour de son Programme national sur les garderies, en y promouvant l'amélioration de la qualité des services fournis et des compétences du personnel. L'évolution du cadre de vie des enfants et du mode d'éducation des parents a entraîné une augmentation des attentes à l'égard du rôle et de la qualité des garderies. Le Programme d'action pour l'amélioration de la qualité des garderies vise à répondre aux besoins suivants : 1) améliorer et développer les services d'accueil des enfants ; 2) assurer la santé et la sécurité des enfants ; 3) accroître le niveau de qualité et de compétence des éducateurs en garderie ; et 4) renforcer les soutiens aux services d'accueil des enfants.
- La **Finlande** a réformé son programme national de formation des infirmières auxiliaires. Elle a, cette fois-ci, davantage tenu compte du point de vue des professionnels de l'EAJE que dans le programme d'études précédent. Le pays a également révisé son programme d'enseignement national pour les services de garde en milieu familial.
- En **Nouvelle-Zélande**, des normes applicables aux diplômes d'enseignement ont été définies par le *New Zealand Teachers Council* (NZTC) en 2007 en vertu de la Loi sur l'éducation 139AE. L'application de normes minimales de formation professionnelle est assurée grâce à un système d'homologation et d'approbation de tous les programmes d'études par le NZTC. Tous les organismes de formation des enseignants dont les programmes sont approuvés par le NZTC doivent apporter la preuve qu'ils permettent aux étudiants d'atteindre les niveaux requis. Ces organismes offrent la garantie que lorsque les étudiants obtiennent leur diplôme, ils ont acquis un niveau conforme aux normes et sont capables d'exercer le métier d'enseignant.

Recenser et évaluer les programmes de formation initiale

- L'**Australie** est en train de dresser un inventaire de tous les cours d'éducation préscolaire afin d'analyser le contenu des matières enseignées et de s'assurer de la qualité de la formation initiale dispensée au personnel de l'enseignement supérieur. Ces travaux serviront probablement de base à l'élaboration des politiques futures visant à améliorer la qualité et l'homogénéité de la formation initiale dans l'ensemble des établissements, notamment en répertoriant les lacunes auxquelles il convient de remédier dans les programmes et les mesures qui doivent être prises pour assurer une plus grande cohérence entre les formations dispensées par les différents établissements. Il est en outre prévu de confier à deux organismes nationaux – l'*Australian Children's Education and Care Quality Authority*, de création récente, et l'*Australian Institute for Teaching and School Leadership* – la tâche d'évaluer et d'homologuer les cours de formation initiale concernant la petite enfance, ce qui offrira l'occasion d'en vérifier la qualité et la pertinence.
- La **Norvège** a créé en 2002 l'Agence norvégienne pour l'assurance de la qualité dans l'éducation (NOKUT). En 2008, la *NOKUT* a été chargée d'évaluer la formation dispensée aux éducateurs du niveau préscolaire. L'objectif était de développer le fonds de connaissances et d'informations sur la qualité actuelle de ladite formation eu égard à l'organisation et à la réglementation de l'enseignement supérieur. Le rapport, publié en 2010, parvenait aux conclusions suivantes : la filière d'éducation préscolaire n'est pas très prisée par les universités ou par la société ; le secteur ne recrute pas les meilleurs étudiants, et les étudiants ne consacrent pas suffisamment de temps et d'efforts à leurs études ; une place trop importante est accordée aux enfants de plus de trois ans et le programme ne répond pas aux besoins de ceux de moins de trois ans ; le programme doit insister davantage sur les compétences du personnel en matière de multiculturalisme. Le rapport indiquait également que la formation actuelle des enseignants du niveau préscolaire ne permet pas d'étudier de manière suffisamment approfondie la pédagogie à adopter avec les enfants ayant des besoins spéciaux. Une nouvelle réglementation sur la formation des enseignants du niveau préscolaire est en cours d'élaboration. Le gouvernement a nommé une commission chargée d'établir un programme-cadre pour moderniser la formation des enseignants du niveau préscolaire et faire en sorte qu'elle soit pertinente et de qualité.

Enjeu 2 : Offre de main-d'œuvre

Pouvoir disposer d'une main-d'œuvre de qualité constitue un enjeu de taille dans de nombreux pays de l'OCDE. Des pénuries chroniques de personnel sont observées dans le secteur de l'EAJE, notamment dans les zones reculées et défavorisées. Par ailleurs, le faible niveau de qualification constaté – en particulier chez le personnel d'accueil des enfants – amène beaucoup de parents et de décideurs à s'inquiéter de la qualité des services. De surcroît, les incitations à travailler dans cette branche sont souvent insuffisantes. Les raisons le plus fréquemment invoquées pour expliquer ces pénuries sont les suivantes : salaires trop bas, image peu flatteuse, charge de travail trop lourde et possibilités d'évolution limitées. Autant de facteurs

qui rendent la profession peu attrayante et qui peuvent expliquer – en tout ou partie – la difficulté à recruter du personnel.

La main-d'œuvre est homogène, composée essentiellement de femmes, de jeunes et de personnes issues du groupe ethnique majoritaire.

Fournir une aide financière aux étudiants et aux professionnels

- En **Australie**, la suppression des droits d'inscription aux cours de formation technique et continue préparant au diplôme de base ou supérieur du secteur de la garde d'enfants allège le poids financier supporté par les étudiants. Par ailleurs, le Programme de contribution à l'enseignement supérieur et d'octroi de prêts réduit l'endettement des agents de l'éducation préscolaire qui travaillent dans des zones très défavorisées.
- En **Nouvelle-Zélande**, des aides financières et des bourses sont accordées aux étudiants qui se préparent à une profession dans laquelle il est difficile de trouver des candidats – notamment l'EAJE –, afin d'aider les étudiants et les prestataires à financer une formation dans le secteur de l'EAJE. Des bourses sont délivrées aux étudiants qui se destinent à l'enseignement dans des établissements d'immersion en pasifika ou māori. D'autre part, le gouvernement a financé un programme d'aide spécifique pour les fournisseurs de formation initiale mettant sur pied des programmes de préparation à l'enseignement dans des établissements d'immersion en pasifika ou māori : cette aide a été affectée à l'élaboration et la mise en œuvre desdits programmes.
- En **Angleterre**, des aides publiques sont versées aux autorités locales dans le but de maintenir et d'accroître le nombre de postes offerts aux diplômés, ainsi que d'offrir au personnel d'autres types de formations. Ces aides sont également utilisées pour recruter et déployer de jeunes diplômés, et pour investir dans les formations.
- Lorsque l'**Île-du-Prince-Édouard** (**Canada**) a instauré, dans le cadre de l'Initiative préscolaire d'excellence, un système de brevet pour le personnel du niveau d'entrée, le ministère de l'Innovation et de l'Enseignement supérieur a financé les frais d'inscription et d'achat des livres pour l'ensemble du personnel ne possédant pas encore de brevet et devant participer à la formation. Si les participants n'obtenaient pas les qualifications requises à l'issue de la formation, ils pouvaient travailler avec la société *Workplace Learning Prince Edward Island* pour se mettre à niveau. Cette formation était dispensée gracieusement et avait pour but de préparer les candidats à participer une seconde fois au programme réservé au personnel du niveau d'entrée.

Financer les programmes d'étude et de formation

- Au **Japon**, les préfectures bénéficient de fonds publics pour former des éducateurs en garderie, y compris des personnes qui n'ont jamais travaillé dans un centre d'accueil. Le gouvernement prévoit d'augmenter de 20 à 38 % la proportion d'enfants accueillis dans des garderies entre 2007 et 2017, et d'accroître en conséquence l'offre de personnel pour répondre à la demande.

- En **Norvège**, le budget de l'État a été accru de 25 à 130 millions NOK en 2011 pour pouvoir :
  - recruter et former un nombre suffisant d'éducateurs du niveau préscolaire pour faire face à la demande ;
  - dispenser un enseignement du niveau secondaire et une formation complémentaire pour les nourrices ;
  - dispenser une formation complémentaire aux éducateurs du niveau préscolaire (qu'ils occupent un poste de pédagogue ou de directeur d'établissement).

  L'État a ainsi voulu répondre à la nécessité de disposer d'une quantité suffisante de main-d'œuvre de qualité pour faire face à la forte augmentation du nombre de places en maternelle qui a été observée sur une courte période. La Norvège a également fourni à huit universités/établissements d'enseignement post-secondaire les moyens d'adopter des pratiques qui facilitent le suivi et la formation au métier d'enseignant des étudiants bilingues. Les mesures prises consistent à fournir une aide à la préparation du dossier d'inscription et un soutien en langue norvégienne, à intégrer la question du multiculturalisme dans le programme d'étude, et à apporter un soutien individualisé aux étudiants pendant toute la durée de la formation à l'éducation préscolaire, en collaboration avec dix universités/établissements d'enseignement post-secondaire.
- En **Corée**, la formation en cours d'emploi des enseignants de maternelle – dispensée par les antennes locales du ministère de l'Éducation – bénéficie des aides financières affectées à l'enseignement local. En 2011, le budget de la formation en cours d'emploi des agents d'accueil s'élevait à 1 248 millions KRW ; le Bureau national pour la qualification du personnel d'accueil dispose d'un budget de 640 millions KRW ; enfin, les centres d'information sur l'accueil des enfants (qui sont au nombre de 18 et assurent la formation en cours d'emploi des enseignants) ont à leur disposition 4 040 millions KRW. Dans le secteur de l'accueil des enfants, plusieurs dispositifs permettent de financer la formation en cours d'emploi et le perfectionnement professionnel du personnel.
- En **Espagne**, le ministère de l'Éducation et les autorités régionales participent conjointement au financement d'une formation professionnelle supérieure sanctionnée par un « certificat de technicien dans l'éducation pré-primaire ». Le plan d'action 2010-11 du ministère insiste sur la nécessité d'accroître le nombre de places dans le premier cycle de l'éducation pré-primaire et de transformer les autres types de services d'accueil de la petite enfance en éducation de niveau pré-primaire pour les enfants de moins de trois ans. Pour ce faire, le ministère élabore, en collaboration avec les autorités régionales, un programme de coopération territoriale intitulé *Educa3*. L'un des objectifs de ce programme est d'améliorer la qualification et la formation des enseignants et du personnel spécialisé. Afin que les établissements scolaires puissent disposer d'une quantité suffisante de personnel bien formé, l'administration nationale s'associe aux autorités régionales pour financer la nouvelle formation conduisant à l'obtention d'un « certificat de technicien dans l'éducation pré-primaire ».

Améliorer le statut professionnel du personnel de l'EAJE

- En **République slovaque**, la maternelle n'a pas toujours fait partie du système scolaire car elle n'est pas obligatoire. Le gouvernement a pris des mesures radicales pour améliorer l'image de la maternelle et de ses enseignants en les intégrant au système scolaire. En conséquence, les enseignants de la maternelle peuvent aujourd'hui préparer une licence, une maîtrise ou un doctorat à l'université, alors que seule une formation professionnelle au niveau secondaire leur était autrefois possible.
- Au **Manitoba** (**Canada**), le Comité consultatif d'Enfants en santé facilite la collaboration entre les administrations publiques œuvrant pour le soutien des enfants et de leurs familles, les organisations non gouvernementales, les entreprises et le grand public. Le travail de ce comité consiste notamment à sensibiliser l'opinion sur l'importance de la période préscolaire. Par ailleurs, le Sous-comité « Accueil et éducation » (Educaring) du Comité consultatif a beaucoup contribué à améliorer la compréhension et le respect en faveur des secteurs de l'accueil de la petite enfance et de l'éducation, et entre eux.
- L'**Espagne** travaille à l'amélioration du statut social des métiers de l'EAJE. Les autorités du secteur de l'éducation ont lancé des campagnes de sensibilisation du public pour vanter les avantages de la scolarisation des enfants avant l'âge de trois ans, en mettant l'accent sur le statut professionnel du personnel enseignant et, ce faisant, en améliorant leur image au sein de la société.

Stimuler la demande d'une main-d'œuvre qualifiée auprès des employeurs et des parents

- L'**Angleterre** (**Royaume-Uni**) s'efforce d'encourager les employeurs à embaucher du personnel qualifié et de stimuler la demande en incitant les parents à s'adresser à des centres dotés d'un personnel qualifié, de manière à développer un climat de confiance entre les principales parties prenantes. Le statut de professionnel de la petite enfance (EYP) a été créé suite aux observations résultant du projet *Effective Provision of Pre-School Education* concernant les aptitudes des diplômés en matière d'encadrement. Les EYP sont des membres du personnel titulaires d'un diplôme d'études supérieures, qui ont apporté la preuve de leur conformité avec une série de normes nationales en matière de compétence professionnelle et ont obtenu le titre d'éducateur de la petite enfance.

Diversifier la main-d'œuvre

- La **Colombie-Britannique** (**Canada**) a adopté des programmes visant à accroître le nombre d'agents autochtones. Plusieurs universités et établissements d'enseignement post-secondaire proposent une formation pour les peuples autochtones. Une université a mis sur pied un programme entièrement destiné aux personnes d'origine autochtone, tandis qu'un établissement d'enseignement post-secondaire propose un programme de formation post-scolaire spécifiquement « autochtone » (pour travailler avec des nourrissons et des tout-petits, ou des enfants ayant des besoins spéciaux).

- La **Slovénie** recrute des assistants roms pour servir de passerelle entre la communauté rom et l'administration de l'éducation. Ces assistants aident les élèves des établissements d'éducation préscolaire et des écoles primaires à apprendre la langue slovène et à affronter les préjugés, ainsi qu'à apprendre leurs leçons et faire leurs devoirs. Ils travaillent également en collaboration avec les parents des enfants roms. Ces assistants sont formés à la langue, à l'histoire et à la culture roms. Cette initiative gouvernementale a eu pour effet d'augmenter le nombre d'enfants roms dans les établissements scolaires, de renforcer la coopération entre les parents roms et les écoles, et de mieux sensibiliser les parents à l'importance de l'apprentissage et de l'éducation. Elle permet en outre de lutter contre le racisme et la xénophobie, et de développer la compréhension interculturelle.
- L'**Angleterre** (**Royaume-Uni**) poursuit ses efforts en vue d'encourager et de faciliter le recrutement de diplômés d'études supérieures dans les structures d'accueil et d'éducation préscolaire ; de convaincre les personnes en pleine mutation professionnelle d'entamer une carrière dans la profession ; enfin, d'améliorer le recrutement parmi les populations sous-représentées (hommes, noirs et autres minorités ethniques). Elle continue également à investir dans le perfectionnement du personnel travaillant dans l'accueil et l'éducation préscolaire – et à encourager ce perfectionnement – en finançant la formation des diplômés, notamment par l'intermédiaire du statut de professionnel de la petite enfance (EYP) et des programmes « New Leaders in Early Years ».
- L'**Australie** a créé un « programme de formation des indigènes pour les établissements situés dans les zones reculées » afin d'apporter une aide aux jeunes stagiaires aborigènes ou insulaires du détroit de Torres inscrits dans une école agréée ainsi que dans des établissements d'accueil d'enfants indigènes installés dans des zones isolées. Ces formations ont été mises en place suite à la prise de conscience des obstacles à l'emploi et à la formation dont sont victimes les populations vivant dans des zones reculées.
- L'**Allemagne** s'efforce d'accroître la part du personnel masculin dans le secteur de l'éducation préscolaire grâce à un programme intitulé *Mehr Männer in Kitas* (Les hommes dans l'éducation préscolaire), financé par le Fonds social européen. Ce programme est mis en œuvre dans 1 300 établissements d'éducation préscolaire. Parallèlement, l'Allemagne projette de mettre en place de nouvelles passerelles vers cette profession pour les personnes en pleine mutation professionnelle (en particulier les hommes).
- En **Corée**, les agents d'accueil issus de l'immigration sont souvent amenés à travailler – et formés pour cela – dans un contexte où il existe une forte proportion d'enfants aux origines culturelles diverses.

Valider les compétences existantes pour faciliter l'entrée dans la profession

- Parallèlement à l'instauration d'un statut de professionnel pour les diplômés dans le secteur de l'éducation préscolaire, l'**Angleterre** (**Royaume-Uni**) a conçu un « parcours de validation », qui permet aux diplômés possédant de l'expérience dans le secteur d'apporter la preuve de leurs compétences –

conformément aux normes de la profession –, et d'obtenir le statut de professionnel de la petite enfance.

- En **Australie**, le gouvernement a lancé une initiative de reconnaissance des acquis (RDA) qui permettra aux travailleurs expérimentés de l'éducation préscolaire d'obtenir plus facilement des qualifications – ou de les améliorer – grâce à un processus d'évaluation nationale. Cette initiative comprend : la mise au point d'un nouvel outil d'évaluation nationale pour le certificat de niveau III, le diplôme général et le diplôme d'études supérieures du domaine des services à l'enfance, le financement des 600 évaluateurs existants qui devront être formés pour utiliser l'outil précité, et le versement d'une subvention pouvant atteindre 1 125 AUD au personnel de l'éducation préscolaire travaillant en milieu rural et dans les zones reculées (en guise de participation aux frais d'accès à la RDA).
- Depuis 2002, l'**Allemagne** s'est efforcée de favoriser et de simplifier la transition entre les différents niveaux d'études dans le secteur de l'EAJE. Les établissements d'enseignement post-secondaire, écoles techniques et établissements professionnels proposant des formations en matière d'EAJE ont l'obligation de reconnaître les cursus suivis par les étudiants dans d'autres établissements, y compris dans d'autres *Länder*. Les étudiants doivent, le cas échéant, être dispensés de valider certaines matières si les connaissances exigées ont déjà été acquises dans une autre école. L'objectif est d'encourager les étudiants à améliorer leurs qualifications en matière d'EAJE et de rendre le passage d'un niveau à un autre plus simple et plus attrayant.
- Le **Chili** s'est lancé dans une expérience pilote d'homologation de l'expérience scolaire et professionnelle et de validation des compétences du personnel d'EAJE. Ce projet envisage également une éventuelle reconnaissance des cours de formation technique suivis au niveau secondaire. La poursuite de l'expérience dépendra de ses résultats.
- Les **Pays-Bas** utilisent un système de reconnaissance des acquis formels et informels fondé sur le principe d'une entente collective avec la profession, auquel s'ajoute une procédure de validation en bonne et due forme.
- Lorsqu'elle décide de la qualification minimale que doivent posséder les enseignants pour obtenir une promotion (en l'occurrence du statut d'enseignant débutant à celui d'enseignant contractuel, certifié ou titulaire), la **Pologne** tient compte des acquis ou de l'expérience professionnelle.
- La **Nouvelle-Zélande** a mis en place une procédure de reconnaissance des acquis (RDA), et les personnes concernées peuvent convertir leur expérience d'apprentissage en unités de valeur permettant d'obtenir une qualification EAJE reconnue. L'État finance la reconnaissance des acquis de manière à favoriser l'augmentation de l'offre d'enseignants qualifiés et agréés.
- L'**Espagne** s'est fixée pour objectif d'accroître le nombre de membres du personnel qualifiés dans l'éducation pré-primaire. Elle utilise donc un procédé de reconnaissance de l'expérience professionnelle et des connaissances acquises en dehors du système d'apprentissage structuré pour les personnes qui suivent une formation professionnelle de niveau supérieur en vue d'obtenir un diplôme de technicien dans l'éducation pré-primaire. Le pays a

également procédé à une extension et un renforcement des initiatives spécifiques de formation en classe et à distance.

Encourager la mobilité de la main-d'œuvre entre les régions et les pays

- La **Colombie-Britannique** (**Canada**) autorise les éducateurs de la petite enfance (ECE) formés à l'extérieur du Canada à travailler dans la province s'ils remplissent toutes les conditions exigées par ce secteur d'activité. Les intéressés doivent, pour pouvoir prétendre à un emploi, se soumettre à une vérification de leurs qualifications et remplir les formalités administratives prévues par l'établissement employeur. D'autre part, les ECE formés à l'extérieur de la Colombie-Britannique qui remplissent toutes les conditions pour travailler dans le secteur sont admissibles à un emploi sous réserve qu'ils produisent leur dossier universitaire officiel ainsi que les documents exigés par l'établissement employeur.
- La **Nouvelle-Zélande** vérifie les qualifications des étrangers et leur décerne un diplôme d'EAJE si leur niveau est comparable au niveau de base (le diplôme d'enseignant) exigé en Nouvelle-Zélande pour les éducateurs de la petite enfance. Le pays offre en outre des indemnités de déménagement et des allocations de retour dans l'enseignement pour aider le personnel qualifié à s'installer dans les zones touchées par un manque d'effectifs, comme les régions reculées.

Enjeu 3 : Stabilité du personnel

Un grand nombre de pays ont des difficultés à maintenir les effectifs en place et enregistrent des taux de rotation particulièrement élevés dans le secteur de la garde d'enfants. Les facteurs qui dissuadent de travailler dans le secteur de l'EAJE sont souvent les mêmes que ceux qui découragent d'y faire carrière : salaires insuffisants, statut social peu valorisant, charge de travail trop lourde et absence de perspectives d'évolution.

Relever les rémunérations, le salaire minimum et les prestations

- Le **Manitoba** (**Canada**) a créé une dotation d'ajustement des salaires afin de permettre aux éducateurs de la petite enfance titulaires d'un certificat de niveau II et aux assistants de puériculture en formation d'avoir une rémunération horaire d'au moins 15.50 et 12.25 CAD respectivement. Cette province a également accru les crédits de fonctionnement versés aux établissements, à raison de 3 % en 2008 et 3 % encore en 2009 pour augmenter les salaires du personnel. Elle a, en 2010, créé un système de financement des retraites et de versement d'aides aux retraités pour le personnel travaillant dans le secteur de l'accueil. Lors de la mise en œuvre des régimes de retraite et des aides aux retraités, des consultations ont dû être organisées pour assurer la conformité avec la législation provinciale et fédérale existante. Par ailleurs, pour les travailleurs approchant l'âge de la retraite et n'ayant pas forcément droit à tous les avantages des nouveaux régimes de retraite, le Manitoba a créé parallèlement une indemnité forfaitaire, en signe de reconnaissance pour les contributions apportées depuis longtemps par ces personnes.

- En **Nouvelle-Zélande**, au **Portugal** et en **République slovaque**, les enseignants de maternelle sont à égalité de salaires avec ceux des niveaux primaire et secondaire. En Nouvelle-Zélande, un système de financement des services d'EAJE a été mis en place pour inciter les prestataires concernés à employer davantage d'enseignants qualifiés et agréés. Le résultat est que l'on compte plus d'établissements capables de verser de meilleures rémunérations, et beaucoup plus d'enseignants agréés dans le secteur de l'EAJE.
- En **République tchèque**, le ministère de l'Éducation, de la Jeunesse et des Sports a approuvé une augmentation de la rémunération des éducateurs de l'EAJE titulaires d'un diplôme universitaire, dans une volonté d'instaurer une égalité de salaires avec les enseignants du primaire. Le gouvernement prévoit toutefois des insuffisances budgétaires, ce qui ne facilitera pas le projet d'alignement des salaires.
- L'**Île-du-Prince-Édouard** (**Canada**) a décidé de mettre en valeur et de récompenser le rôle précieux des éducateurs de la petite enfance en augmentant la rémunération de ceux d'entre eux qui sont titulaires d'un brevet. Pour ce faire, le gouvernement a mis en place un cadre d'action – l'Initiative préscolaire d'excellence – visant à répondre à la nécessité de disposer d'une grille des salaires pour permettre la hausse des rémunérations. En collaboration avec l'association *Early Childhood Development Association*, le gouvernement s'est entretenu avec les parties prenantes susceptibles d'être concernées par les modifications de la grille des salaires et les exigences en matière d'effectifs. L'accord auquel ils sont parvenus concernant le cadre d'action a permis de mettre en œuvre cette amélioration des conditions de travail pour le personnel de l'EAJE.
- La **Corée** prévoit d'augmenter la rémunération des éducateurs de la petite enfance qui enseignent le programme commun (ou *Nuri Curriculum*) de 300 USD par mois en 2012, afin de combler les écarts salariaux entre cette profession et les enseignants de maternelle. Les agents d'accueil peuvent également percevoir des indemnités, comme par exemple une prime supplémentaire pour ceux qui travaillent en milieu rural. Les centres d'EAJE sont en outre tenus, depuis 2012, de payer les heures de travail supplémentaires (au-delà de 40 heures hebdomadaires) ainsi que les astreintes le soir ou le week-end.
- Au **Japon**, les enseignants des maternelles publiques peuvent recevoir des allocations ajustées en fonction des heures supplémentaires effectuées.

Inciter les parties prenantes à innover au moyen d'un système de primes

- L'**Australie** a adopté en 2009 une loi sur le travail équitable, qui établissait de nouvelles normes nationales en matière d'emploi et prescrivait la mise en place de primes sectorielles. Le nouveau système de primes dans le secteur de l'éducation préscolaire a été établi par le Comité australien des relations professionnelles, après prise en compte des propositions de l'ensemble des parties. Les primes finalement décidées pour les services d'éducation préscolaire utilisent des taux de rémunération minimums semblables à ceux appliqués aux enseignants des niveaux primaire et secondaire.

- En **Irlande**, le Service de l'éducation préscolaire du ministère de l'Éducation et de la Formation a dirigé l'élaboration d'un plan de perfectionnement de la main-d'œuvre pour le secteur de l'EAJE. Un groupe de travail interministériel a été créé, composé de représentants des administrations et des organismes publics concernés. D'autre part, un groupe de travail sur les normes sectorielles a été mis en place pour élaborer des profils de poste et des normes nationales concernant les primes : ce groupe comprenait des représentants du gouvernement, des prestataires de services d'éducation et de formation, des organismes nationaux d'attribution des primes et des représentants du personnel du secteur. Une fois approuvés, les profils de poste ont été associés aux normes nationales relatives aux primes dans le Cadre national des qualifications de l'Irlande. Le Plan de perfectionnement de la main-d'œuvre a été rendu public en décembre 2010, et les normes nationales en mars 2011.

Faciliter les négociations concernant les conditions de travail dans le secteur de l'EAJE

- L'**Australie** a adopté un « système de négociation multi-employeur pour les emplois peu rémunérés » afin d'aider à la fois les employeurs et les travailleurs faiblement rémunérés des secteurs comme celui de la garde d'enfants à s'entendre sur une amélioration des salaires et des conditions de travail.
- En **Nouvelle-Zélande**, les conditions de travail font l'objet de négociations entre les enseignants et leurs employeurs, sauf dans le cas du personnel des maternelles, pour lequel les conditions générales d'emploi seront négociées par le ministère de l'Éducation au nom des associations de maternelles.
- En **Slovénie**, les éducateurs du niveau préscolaire et leurs assistants sont des fonctionnaires, ce qui signifie que leurs conditions de travail sont généralement établies par des réglementations nationales et sujettes à des négociations entre le gouvernement et les syndicats professionnels représentatifs. Les éducateurs du niveau préscolaire peuvent disposer d'au moins 5 jours par an ou 15 jours tous les trois ans pour suivre une formation professionnelle.

Cibler les travailleurs chevronnés ou ceux qui ont quitté le secteur

- En **Flandre** (**Belgique**), le gouvernement a instauré des congés supplémentaires pour les travailleurs plus âgés, qualifiés et expérimentés qui exercent dans des centres de garde agréés, afin de les inciter à rester en poste.
- La **Colombie-Britannique** (**Canada**) a lancé en 2008 le Programme d'incitations financières pour les éducateurs de la petite enfance, dont le but était d'attirer dans des établissements agréés des enseignants qui avaient quitté ce secteur d'activité. Les éducateurs qui n'avaient pas travaillé dans un centre agréé pendant au moins deux ans pouvaient recevoir une somme maximale de 5 000 CAD sur une période de deux ans. Ce programme a eu un succès très limité, raison pour laquelle il a été interrompu 15 mois après son lancement.

– La **Nouvelle-Zélande** verse des indemnités de déménagement et des allocations de retour à l'enseignement pour aider les éducateurs qualifiés à réintégrer la profession et à s'installer dans des régions frappées par une forte pénurie de personnel dans le secteur de l'EAJE.

Offrir un statut, des avantages ou une valeur sociale identiques à ce qui existe dans d'autres branches de l'éducation

– En **Flandre** (**Belgique**), le gouvernement envisage de réglementer le secteur de la garde d'enfants et d'octroyer le statut de salarié à part entière aux professionnels de la garde en milieu familial affiliés à un prestataire (c'est-à-dire n'exerçant pas à titre indépendant). Actuellement, le statut social des professionnels affiliés à un prestataire est ambigu (entre bénévole et salarié) : ils perçoivent une rémunération, un dédommagement en cas d'absence des enfants et des prestations de maladie, et cumulent des droits à la retraite ; en revanche, ils n'ont droit ni aux congés payés, ni à l'indemnité de départ ou aux allocations de chômage.

– En **Corée**, la rémunération est la même pour tous les éducateurs du secteur de l'EAJE qui enseignent le nouveau programme scolaire, appelé *Nuri Curriculum*. Le titre de « travailleur de l'EAJE » sera par ailleurs remplacé par celui d'« éducateur », à la fois pour le personnel des maternelles et pour celui des centres d'accueil, afin de montrer que leur statut est le même.

– Dans la **Communauté française** de **Belgique**, le personnel de garde en milieu familial ne recevait aucune prestation et était peu incité à continuer à exercer cette profession jusqu'en 2002, date à laquelle le gouvernement a instauré une protection sociale minimale pour cette catégorie de personnel. Il a modifié du même coup l'intitulé du poste, en remplaçant les « gardiennes encadrées » par des « accueillantes d'enfant conventionnées ».

– En **Finlande**, une loi sur les services de garde a été adoptée en 1973 pour réglementer le secteur de la garde en milieu familial et légitimer cette forme de service au même titre que les autres types de services d'EAJE. Les nourrices exerçant en milieu familial sont ainsi devenues des employés de l'autorité locale (comme c'était le cas pour le personnel de l'EAJE travaillant au sein d'une structure), avec leur propre contrat de travail, à l'instar du contrat de travail général du personnel municipal. Avant cette loi, les nourrices exerçant en milieu familial travaillaient pour leur propre compte. La loi les a intégrées aux services d'EAJE municipaux et leur a permis de participer à des formations sur les services et à des événements communs. D'autre part, ces nourrices respectent les lignes directrices nationales concernant le programme d'enseignement du secteur de l'EAJE.

Offrir des possibilités de promotion et de mobilité professionnelles

– La **Flandre** (**Belgique**) envisage de mettre en place une nouvelle structure des qualifications, calquée sur le Cadre européen des certifications, qui favorise une mobilité multidirectionnelle, comme par exemple entre la nourrice en milieu familial et l'enseignant de maternelle (mobilité horizontale) ou entre l'exécutant et le cadre (mobilité verticale). Cette mobilité sera rendue possible

grâce à la comparaison des diplômes et des certificats de formations, ainsi que des attestations de reconnaissance des acquis.

- En **Italie**, les éducateurs du niveau pré-primaire ont droit à une augmentation de la rémunération de base à l'issue d'une certaine période ou après avoir passé un concours. Ils peuvent aussi être promus au poste de directeur d'école ou de directeur technique. Leur profil de poste ne leur offre actuellement aucune possibilité d'évolution professionnelle, mais le ministère de l'Éducation est en train d'étudier des propositions visant à attribuer un niveau de qualification plus élevé aux éducateurs du niveau pré-primaire en fonction de la qualité de leur enseignement.
- En **Corée**, les enseignants de maternelle chevronnés et de qualité reçoivent une subvention mensuelle de 400 USD dans le cadre du système des « maîtres enseignants ». Les enseignants expérimentés peuvent en outre devenir directeur d'école maternelle.
- La **Norvège** permet aux éducateurs du secteur de l'EAJE de devenir directeurs d'école, administrateurs municipaux ou instructeurs en formation continue dans le domaine de l'EAJE.
- En **Slovénie**, les enseignants du niveau préscolaire peuvent bénéficier d'une promotion, qui est accordée en tenant compte des formations en cours d'emploi ayant été suivies.
- En **Suède**, les enseignants du niveau préscolaire ont la possibilité d'être promus au titre d'enseignants confirmés dans la discipline qu'ils enseignent s'ils ont suivi des études supérieures pour obtenir une licence ou un doctorat. Ils peuvent aussi exercer des fonctions de responsable de l'éducation préscolaire, de directeur d'école et d'administrateur municipal.

Assurer un soutien approprié au personnel débutant

- L'**Italie** demande aux enseignants d'effectuer une période d'essai d'un an, pendant laquelle ils reçoivent des conseils et le soutien d'un tuteur, et participent à une formation d'apprentissage mixte – notamment en ligne – organisée par l'Agence nationale pour le développement de l'autonomie scolaire.
- En **Nouvelle-Zélande**, après une vérification des qualifications des étudiants diplômés de l'EAJE et un contrôle de police, les débutants obtiennent une immatriculation provisoire et entament une période d'initiation de deux ans sous la supervision d'un tuteur. Celui-ci doit acquérir la conviction, à l'observation de leur travail, qu'ils sont capables de dispenser un enseignement satisfaisant. Au terme des deux années, le tuteur peut recommander l'enseignant au responsable professionnel des services de la petite enfance pour la qualité de son travail. Le responsable professionnel recommande ensuite l'enseignant au Conseil des enseignants de Nouvelle-Zélande pour une immatriculation en bonne et due forme. Le ministère de l'Éducation fournit une aide financière pendant les deux premières années du programme d'initiation et de tutorat. Une fois l'immatriculation acquise, elle doit être renouvelée tous les trois ans.

- En **Flandre** (**Belgique**), les enseignants de maternelle débutants ont droit à une période d'initiation avec un tuteur pendant leur première année. Dans les classes volumineuses, les enseignants de maternelle peuvent être secondés par des professionnels de la garde d'enfants afin de réduire la charge de travail et d'améliorer le taux d'encadrement.
- La **Norvège** a mis en œuvre une stratégie de recrutement des enseignants du niveau préscolaire pour la période 2007-11, qui prévoit que les enseignants possédant cette qualification bénéficient de conseils lors de leur première année d'exercice. Le gouvernement a également accru la capacité de formation de ces enseignants et institué une formation en cours d'emploi pour les assistants des maternelles, en coopération avec le Collège universitaire d'Oslo et l'Université de Stavanger.

Surveiller les conditions de travail

- Le **Chili** a lancé des « projets d'amélioration du milieu de travail » pour surveiller les conditions de travail du personnel travaillant dans le secteur de l'EAJE, et envisage de mettre en place un « modèle d'assurance qualité des services d'accueil ». Ce modèle comporte un processus d'auto-diagnostic qui sert à évaluer les programmes d'enseignement de chaque établissement préscolaire, avant qu'ils ne soient validés par un professionnel extérieur. Les résultats sont ensuite utilisés pour préparer des plans d'amélioration visant à remédier aux lacunes constatées.

Enjeu 4 : Perfectionnement du personnel

Un grand nombre de pays offrent au personnel de l'EAJE la possibilité de se perfectionner sous différentes formes. Or, le taux de fréquentation se révèle souvent faible. Tout d'abord, les possibilités de formation sont parfois mal connues, ou les avantages de la formation ne sont pas toujours bien compris, en particulier chez les agents de l'EAJE peu qualifiés. Deuxièmement, il peut exister un hiatus entre les programmes de formation continue ou de perfectionnement professionnel et ce que ces enseignants désirent apprendre, ce qui explique leur manque de motivation.

Même lorsqu'ils sont informés des possibilités existantes et motivés pour suivre la formation, leur supérieur hiérarchique sera peut-être réticent à les envoyer suivre des cours de perfectionnement. On entend souvent dire que lorsqu'une formation peut ouvrir la voie à une hausse du niveau de qualification, le risque est que les intéressés réclament ensuite une augmentation de salaire ou aillent chercher ailleurs un emploi mieux payé.

Une autre difficulté consiste à faire coïncider le contenu des programmes de perfectionnement professionnel avec celui de la formation initiale et la mise en œuvre du programme scolaire.

Mettre l'accent sur le perfectionnement professionnel pour améliorer la qualité

- En **Norvège**, la formation continue n'est pas obligatoire. Elle incombe aux employeurs. Estimant que la compétence du personnel constitue la meilleure garantie de qualité, le gouvernement a conçu un plan stratégique pour une

opération de développement des compétences s'étendant sur la période 2007-10. Sa stratégie prévoyait une dotation de 60 millions NOK par an et donnait la priorité à l'encadrement pédagogique, la participation des enfants, la langue et la stimulation du langage, et la transition entre la maternelle et l'école. Cette stratégie s'est traduite par un regain d'activité dans les municipalités, qui a touché toutes les maternelles, tant publiques que privées.

- La **Communauté française** de **Belgique** juge indispensable d'améliorer la formation initiale pour améliorer la qualité des services de l'EAJE ; toutefois, le manque de moyens de financement empêche actuellement de procéder aux changements nécessaires pour relever le niveau de formation initiale du personnel. Le gouvernement a insisté sur l'importance de la formation continue pour faire en sorte que le personnel de l'EAJE soit suffisamment formé pour fournir des services de qualité.
- Le **Japon** a commandé en 2002 un rapport intitulé « Amélioration de la qualité dans les maternelles – dans un objectif d'autoformation du personnel », dont le but était d'encourager à la fois les enseignants en place et en puissance à s'efforcer d'améliorer la qualité de leurs services pendant toute la durée de leur emploi.
- Aux **Pays-Bas**, la formation est gratuite pour le personnel des établissements de l'EAJE. Un guide de référence a été créé pour aider les organismes de formation à inclure l'EAJE dans leurs programmes d'enseignement, et des travaux sont en cours pour voir si les établissements pourraient proposer des programmes axés uniquement sur les jeunes enfants.
- En **Allemagne**, le gouvernement fédéral investit 400 millions EUR sur quatre ans pour le perfectionnement professionnel du personnel spécialisé et le développement systématique des ressources humaines par les prestataires. L'accent est mis sur la langue et l'aide à l'intégration dans la petite enfance. D'autre part, dans le cadre de l'« Initiative pour les qualifications en Allemagne », le gouvernement fédéral et les *Länder* ont pris la résolution, en 2008, de former davantage d'infirmières et de nourrices. Ces mesures devraient entrer en vigueur en 2013 ; tout enfant âgé d'au moins un an aura alors légalement droit à une place dans un établissement ou une garderie.

Faire de la formation continue une condition d'embauche

- En **Angleterre** (**Royaume-Uni**), tous les professionnels de la petite enfance sont tenus de mettre continuellement à jour leurs connaissances professionnelles. Ils doivent notamment suivre un stage de premiers soins tous les trois ans et une formation sur la garde sécurisée des enfants, dispensée par l'autorité locale.
- En **Finlande**, le nombre de jours de formation en cours d'emploi dont bénéficient les travailleurs sociaux (y compris le personnel d'accueil de jour) varie de trois à dix par an en fonction des études de base suivies par le travailleur, des qualifications requises pour le poste et de la nature de l'emploi. C'est ce que dit la loi portant modification de la Loi sur le bien-être social (50/2005). Selon ce texte, les autorités locales doivent offrir et assurer au personnel de l'EAJE une formation continue d'un niveau approprié. Cette

obligation d'accès à la formation continue vise à permettre au personnel de préserver et renouveler ses compétences professionnelles.

Mieux sensibiliser les travailleurs et leurs employeurs à l'importance de la formation continue

- L'**Angleterre** (**Royaume-Uni**) s'emploie, par le biais d'une campagne de sensibilisation, à convaincre employeurs et professionnels du caractère impérieux des qualifications de haut niveau, et de l'intérêt qu'elles présentent.
- En **Allemagne,** le ministère fédéral de l'Éducation et de la recherche, la Fondation Robert Bosch et le *German Youth Institute* ont lancé en 2009 le projet « *WiFF* – Advancing Further Education of Early Childhood Professionals », dont le but était d'analyser, d'amorcer et de promouvoir le perfectionnement professionnel des travailleurs de la petite enfance. Des analyses empiriques des différents acteurs, des organes décisionnels et des établissements travaillant dans ce domaine ont ainsi été réalisées avec soin. Le *WiFF* a élaboré, en collaboration avec les acteurs de terrain, des normes de bonne pratique pour la formation professionnelle des travailleurs de la petite enfance, et promeut une utilisation systématique de ces normes. Quatre séries de documents de référence ont été compilées, de manière à aider les instructeurs à préparer leur formation sur les thèmes suivants : travailler avec les enfants de moins de trois ans, collaborer avec les parents, stimuler l'acquisition du langage par les enfants et comprendre le rôle des professionnels de la petite enfance dans la réussite des processus d'apprentissage au niveau préscolaire. Ces documents, ainsi que les publications connexes, sont disponibles gratuitement et peuvent être commandés sur le site web du projet. Le *WiFF* soutient activement l'apprentissage tout au long de la vie et a pour but de faciliter les passerelles entre la formation ou l'expérience professionnelle et les études universitaires. Ce projet, qui est mis en œuvre par une équipe de 14 scientifiques travaillant dans diverses disciplines du secteur social, est subventionné par le Fonds social européen.

Concevoir les programmes de formation en fonction de la demande

- La **Norvège** envisage de prendre des mesures spécifiques pour répondre à la nécessité d'accroître le nombre d'enseignants du niveau préscolaire et d'améliorer les compétences du personnel. Des actions devront être engagées pour amener les éducateurs qualifiés à choisir de travailler dans les maternelles et permettre à tous les professionnels de se perfectionner. Une tribune nationale en faveur de la maternelle a été créée pour améliorer le dialogue entre les parties prenantes et pour discuter, entre autres choses, de la question des compétences et de la qualité dans le secteur. Le gouvernement se sert en outre de cette tribune pour réfléchir avec les parties concernées aux problèmes qui se posent et à leur solution.
- En **Finlande**, c'est aux municipalités qu'il incombe de définir le contenu de la formation du personnel des services d'aide sociale ; or, les municipalités ne parviennent pas toujours à se procurer des informations diversifiées sur les besoins du secteur. C'est pourquoi le gouvernement a créé en 2002 des pôles d'excellence sur l'aide sociale pour faire profiter les municipalités des

connaissances disponibles dans ce domaine et pour s'assurer que la formation dispensée est cohérente et pertinente. Ces pôles d'excellence travaillent en étroite collaboration avec les universités et autres établissements d'enseignement. À l'Université de Tampere (Finlande), par exemple, une formation continue personnalisée est dispensée en collaboration avec la ville de Tampere et le personnel des maternelles (notamment les responsables de ces établissements et des garderies). L'identification des besoins et de la demande de formation est rendue possible grâce aux données provenant du personnel et des responsables.

- La **Finlande** et le **Mexique** ont l'intention d'aborder un large éventail de compétences, comme la communication avec les parents, l'information sur la nature des activités et le matériel employé, les stratégies d'enseignement et les pratiques d'éducation centrées sur l'enfant (par exemple sur la façon dont il bouge, joue, aborde l'art, explore ce qui l'entoure, etc.).
- Le **Portugal** et la **Suède** se concentrent sur le développement du langage, les mathématiques, les sciences expérimentales et le jugement que porte l'enfant sur ce qu'il apprend et sur son bien-être. Après avoir récemment analysé ses programmes de formation continue, la Suède se concentre principalement sur le développement de l'enfant en matière de langage et de mathématiques, ainsi que sur l'évaluation des activités préscolaires.
- La **Corée** a diversifié les offres de formation qui sont proposées au personnel de l'EAJE, afin de répondre à la multiplicité des besoins. Le manque de temps étant souvent un obstacle à la participation du personnel à des formations, des formules d'apprentissage en ligne sont également proposées.

Former le personnel à la diversité

- La **Flandre** (**Belgique**) est consciente de la nécessité de diversifier la main-d'œuvre et d'adapter la pédagogie des centres d'accueil des enfants à une société multiculturelle. En 1995, *Kind en Gezin* a apporté son soutien à un vaste projet de recherche sur la diversité dans ce secteur. De nombreux témoignages recueillis auprès de stagiaires issus de la minorité et de la majorité ethniques ont révélé que le projet avait confronté les professionnels à un changement radical d'orientation. Les stagiaires ont fait part de leurs difficultés à aborder les questions liées à la diversité et à exercer leur métier en n'excluant aucun groupe.
- La **Finlande** a compris qu'il était nécessaire de mettre au point un enseignement ouvert à tous et des méthodes de travail multiculturelles pour le personnel de l'EAJE. Entre 2007 et 2011, elle a participé au projet de la Commission européenne intitulé INCLUD-ED, dont le but est d'analyser les stratégies éducatives qui contribuent à aplanir les inégalités et à favoriser la cohésion sociale, ainsi que celles qui sont génératrices d'exclusion sociale, en prêtant une attention particulière aux groupes vulnérables et marginalisés.
- L'**Australie** finance le Programme d'intégration et de soutien professionnel, qui a pour objet d'allouer des crédits aux coordinateurs du soutien professionnel et aux services de soutien professionnel pour les indigènes dans chaque État et territoire. Ces coordinateurs et ces services fournissent aux établissements de garde d'enfants des outils de perfectionnement

professionnel, des conseils et des ressources pour qu'ils puissent effectuer un travail de qualité et être à l'écoute des enfants d'origines diverses.

- La **Corée** a mis au point en 2010 un programme de formation de 60 heures ainsi qu'un manuel didactique pour les enseignants travaillant avec des enfants issus de milieux culturels divers. Les enseignants peuvent s'inscrire volontairement à la formation, ce qui leur donne droit à une prise en charge intégrale des coûts.

Former à la mise en œuvre des programmes d'enseignement

- La **Nouvelle-Zélande** concentre son attention sur *Te Whāriki*, ou Programme éducatif pour la petite enfance, dont le but est de dispenser une formation visant à améliorer les résultats en matière d'apprentissage de tous les jeunes enfants, notamment les enfants à risque. On attend des enseignants qu'ils renforcent leurs pratiques pédagogiques. L'État assure également une formation pour faciliter la mise en œuvre du *Kei Tua o te Pae*, ou Programme d'évaluation pour un meilleur apprentissage. Les enseignants sont censés adopter des pratiques efficaces en matière d'évaluation de manière à atteindre les objectifs affichés du programme d'études.
- L'**Île-du-Prince-Édouard** (**Canada**) a fourni le financement nécessaire à la conception et la mise en œuvre d'une formation au niveau d'entrée, afin de permettre à l'ensemble du personnel travaillant dans les centres de la petite enfance et ne détenant pas de brevet d'être formé au métier d'éducateur de la petite enfance et de se familiariser avec le nouveau cadre d'apprentissage. La province propose également aux directeurs des centres de la petite enfance et aux éducateurs qui y travaillent déjà une formation en cours d'emploi sur le nouveau Cadre pédagogique pour l'apprentissage des jeunes enfants. Ce cadre est un document d'orientation s'adressant au secteur de la petite enfance et s'intéressant de près aux enfants, depuis leur plus jeune âge jusqu'à leur entrée à l'école.
- Le **Mexique** organise des cours et des ateliers de formation pour aider les enseignants à mettre en pratique le nouveau programme d'études et à s'adapter aux nouvelles orientations pédagogiques. Le gouvernement a également consulté des « promoteurs d'éducation » en vue d'étayer l'élaboration d'une documentation sur les façons d'améliorer le travail des enseignants grâce à une autoévaluation et une réflexion sur leur pratique. Une page web a été créée pour aider tous les acteurs de l'éducation à se procurer des documents sur ce sujet et à s'échanger des conseils et des informations sur leurs pratiques pédagogiques. Le gouvernement travaille en outre à l'élaboration de stratégies sur la sécurité à l'intention de tous les professionnels de la garde d'enfants, en mettant l'accent non seulement sur l'accueil mais aussi sur les aspects éducatifs. Ces professionnels sont également invités à participer à de nouveaux dispositifs de perfectionnement professionnel qui, contrairement à leur formation axée sur l'accueil, sont davantage orientés vers la pédagogie.
- En **Angleterre** (**Royaume-Uni**), ce sont les autorités locales qui sont chargées de financer la mise en œuvre du programme *Early Years Foundation Stage* et de fournir la formation nécessaire à sa prise en main.

- En **Suède**, l'Agence nationale de l'éducation réalise, en coopération avec la Télévision suédoise, des courts métrages proposant des solutions pour bien aborder les différentes matières traitées au niveau préscolaire – comme les mathématiques et les sciences naturelles –, et pour stimuler leur apprentissage. D'autre part, il est très courant en Suède de trouver des formations consacrées au développement du langage.
- En **Corée,** 20 000 professionnels de l'EAJE ont été formés en 2011 pour mettre en pratique le nouveau programme *Nuri Curriculum* en 2012. Ces formations se sont concentrées sur les différences entre le *Nuri Curriculum* et les programmes existants au niveau de la maternelle et de l'éducation préscolaire, notamment en ce qui concerne les principes de base, les domaines d'apprentissage et de développement, et les méthodes d'enseignement.
- En **Angleterre** (**Royaume-Uni**), le secteur de la petite enfance a récemment mis en place un nouveau programme d'enseignement pour les enfants de moins de cinq ans dénommé *Early Years Foundation Stage* (EYFS). Des formations ont été élaborées pour faciliter la mise en pratique du nouveau programme. En règle générale, les principaux thèmes inclus dans les activités de formation ou de perfectionnement sont les suivants : prévention de la discrimination, égalité des chances, protection de l'enfant, santé et sécurité, planification des programmes d'études, et objectifs d'apprentissage chez les jeunes enfants.
- En **Finlande**, pour ce qui est de la formation continue et du perfectionnement, les municipalités (qui dispensent la formation) se concentrent sur les plans d'EAJE des établissements qui visent spécifiquement les enfants, et qui s'inspirent du plan d'EAJE national. Elles s'intéressent plus particulièrement aux processus d'élaboration de ces plans et à leur contenu : engagement des parents, interaction entre l'enfant et l'adulte, milieu environnant, comportement de l'enfant (la façon dont il bouge, joue, aborde l'art, explore ce qui l'entoure, etc.), encadrement et besoins spéciaux des enfants.

Aider les employeurs en cas de remplacement du personnel

- Le **Manitoba** (**Canada**) a instauré une aide au remplacement qui permet au personnel suivant une formation en cours d'emploi de percevoir son salaire.
- Le **Japon** rémunère le personnel lorsqu'il est en formation et assure son remplacement.

Prendre en charge les frais de formation

- Pour relever le niveau de compétence du personnel, la **Suède** a consacré un budget de 600 millions SEK à la formation continue des éducateurs du niveau préscolaire et au personnel de garde d'enfants sur une période de trois ans courant de 2009 à 2011, dans le cadre du programme intitulé « Doper l'éducation préscolaire ». La formation vise principalement à améliorer les compétences pédagogiques du personnel de ce secteur. Le programme offre à des milliers d'éducateurs du niveau préscolaire et de nourrices la possibilité de poursuivre des études (à l'université pour les premiers, et dans un établissement d'enseignement secondaire du premier/deuxième cycle pour

les secondes). Les uns et les autres touchent 80 % de leur salaire pendant leurs études grâce au soutien financier de l'État et des principaux organisateurs de l'éducation préscolaire. Les cours portent sur l'apprentissage du langage et des mathématiques chez l'enfant, et sur l'évaluation des activités dans le système préscolaire. Les éducateurs peuvent également entreprendre des travaux de recherche en vue d'obtenir un diplôme post-licence. Le programme a pour but d'augmenter le nombre d'éducateurs du niveau préscolaire en possession d'un diplôme d'études supérieures.

- Chaque année, la **Slovénie** aide les éducateurs souhaitant poursuivre leurs études en prenant en charge leurs frais d'inscription. Cette aide permet à des enseignants et d'autres membres du personnel éducatif en activité d'accroître leur niveau d'études ou de qualification. Les personnes intéressées doivent remplir certaines conditions, comme par exemple avoir un travail et s'inscrire à un programme de formation qui leur donnera le niveau d'études exigé par la loi.
- En **Finlande**, l'État participe au financement de la formation en cours d'emploi et du perfectionnement professionnel continu des enseignants et autres membres du personnel éducatif. Depuis 2010, le ministère de l'Éducation et de la Culture a presque doublé les crédits qu'il alloue à la formation en cours d'emploi et la formation continue des enseignants et du personnel éducatif, notamment des agents de l'EAJE. Son budget s'élève actuellement à 21 millions EUR. Par ailleurs, la formation en cours d'emploi pour les personnes travaillant dans l'aide sociale (y compris le personnel d'accueil) est financée à près de 33 % par l'État. La durée de cette formation varie de trois à dix jours par an en fonction des études de base suivies par le travailleur, des qualifications requises pour le poste et de la nature de l'emploi. Cette enveloppe de l'État permet de s'assurer que les autorités locales offrent bien au personnel de l'EAJE une formation continue d'un niveau approprié qui lui permet d'entretenir et d'actualiser ses compétences professionnelles.
- En **Angleterre** (**Royaume-Uni**), la formation du personnel de l'EAJE est financée par le budget des autorités locales et d'autres sources. Les filières permettant d'acquérir des qualifications jusqu'au niveau 6 bénéficient d'un soutien financier.
- Le **Manitoba** (**Canada**) a instauré un système de primes à la formation, afin de soutenir financièrement le personnel des centres d'accueil et d'aider les établissements à se conformer aux exigences en matière de formation du personnel. L'une de ces primes est versée aux étudiants qui suivent une formation à temps plein, alors qu'une autre est réservée aux personnes occupant un emploi et suivant des études à temps partiel. La province verse également aux établissements dont un membre du personnel suit une formation en cours d'emploi une subvention destinée à financer le remplacement de cette personne.
- En **Espagne**, le ministère de l'Éducation finance un programme de coopération territoriale sur le thème du « perfectionnement professionnel des enseignants ». Élaboré conjointement par le ministère et les gouvernements régionaux, ce programme vise à : se mettre d'accord sur les domaines

prioritaires en matière de perfectionnement professionnel des enseignants ; élargir l'offre de programmes de formation pour les enseignants ; accorder de l'attention aux minorités ; ouvrir de nouvelles voies de collaboration et d'échange d'expériences entre les enseignants ; enfin, encourager la poursuite des actions communes de partage et de diffusion des bonnes pratiques, qui peuvent aboutir à des projets éducatifs réussis. Ce programme, financé par le ministère, est mis en œuvre par les gouvernements régionaux. D'autre part, le programme de coopération territoriale *Educa3* prévoit notamment l'organisation de programmes de perfectionnement professionnel pour les éducateurs du niveau pré-primaire, en particulier ceux s'occupant d'enfants de moins de trois ans. Ce programme est co-financé par le ministère et les gouvernements régionaux.

Financer les établissements qui assurent une formation continue

- La **Colombie-Britannique** (**Canada**) a financé les activités de perfectionnement professionnel suivantes :
  - Une subvention a été attribuée sur deux ans (2005-07) à un établissement d'enseignement post-secondaire qui concevait et proposait des programmes de perfectionnement professionnel mettant à profit la capacité de pratique réflexive pour améliorer la qualité des services au sein des établissements de garde d'enfants. La formation mettait l'accent sur le renforcement des capacités et l'incitation à l'innovation chez le personnel en contact direct avec les enfants. Du fait du nombre de localités rurales et reculées, ainsi que de la diversité culturelle et géographique de la province, il est difficile de proposer des possibilités de perfectionnement professionnel accessibles à tous. L'établissement d'enseignement post-secondaire précité travaillait avec un certain nombre d'éducateurs de la petite enfance issus de divers milieux de la côte sud de la province (autochtones, populations multiculturelles, rurales et urbaines, éducateurs à temps partiel, personnel de garde travaillant à plein temps en garderie ou en milieu familial, etc.).
  - Une association professionnelle a reçu en 2006-07 une subvention de 2 millions CAD pour développer les capacités d'encadrement dans le secteur de l'EAJE aux quatre coins de la province, en allant au-delà des services d'accueil directs et en faisant en sorte que ce secteur soit partout mieux compris et mieux considéré. L'association s'est concentrée sur la création d'une culture de l'encadrement de l'EAJE, la reconnaissance de la capacité unique et importante que possède le secteur en matière d'encadrement, et la recherche de méthodes permettant de transmettre un savoir et des façons de faire à la collectivité au sens large. L'association travaillait avec du personnel issu de la côte sud, du nord et de l'intérieur de la province et appartenant aux groupes suivants : autochtones, populations multiculturelles, rurales et urbaines, éducateurs à temps partiel et personnel de garde travaillant à plein temps en garderie ou en milieu familial. La situation financière n'a pas permis de renouveler cette forme d'aide.

  - Un organisme provincial a obtenu en 2006-07 une subvention de 20 millions CAD pour dispenser directement à des professionnels de la garde d'enfants une formation qui leur permette d'améliorer la qualité de leurs services. Une partie des crédits était destinée à l'acquisition de supports didactiques, de fournitures et de matériel contribuant à l'amélioration de la qualité des services de garde et du développement des enfants ; une autre partie était destinée à financer des aménagements mineurs de biens d'équipement et/ou la réparation ou rénovation des installations ; enfin, le reste devait être affecté à des programmes de formation et de perfectionnement professionnel. La situation financière n'a pas permis de renouveler cette forme d'aide.

- Au **Japon**, l'État accorde des crédits aux préfectures pour la formation des enseignants débutants et ceux qui possèdent dix années d'expérience. Le coût de cette formation est assumé essentiellement par les organismes qui la dispensent.

- En **Nouvelle-Zélande**, le ministère de l'Éducation a mis au point un nouveau programme de perfectionnement professionnel financé de façon centralisée. Ce changement de stratégie était une conséquence de la baisse des crédits disponibles, qui a obligé à cibler les services d'EAJE s'adressant aux enfants faisant partie des populations prioritaires du gouvernement, à savoir les communautés maories, pasifika et défavorisées. Les contrats de perfectionnement professionnel à financement centralisé sont établis pour une durée de trois ans. Les fournisseurs doivent se rendre au sein des communautés ciblées, analyser les besoins et concevoir un programme qui réponde au mieux aux besoins desdites communautés. Cette nouvelle approche, à savoir le financement centralisé des fournisseurs, a pour but d'atténuer le climat de concurrence entre les différents prestataires et de favoriser une plus grande collaboration dans le cadre des services de perfectionnement professionnel.

Enjeu 5 : Fourniture des services par le secteur privé

L'un des enjeux auxquels sont confrontés un grand nombre de pays est le rôle du secteur privé dans la fourniture des services, en particulier la réponse qui est apportée aux questions de fond lorsqu'une grande partie des prestataires sont privés. Dans les pays où la fourniture des services est assurée en grande partie par le secteur public, les changements peuvent être impulsés par une action directe des pouvoirs publics. En revanche, lorsque les services d'EAJE sont fournis en grande partie par le secteur privé, des réglementations ou des mesures d'incitation peuvent s'avérer nécessaires.

Lorsqu'ils sont assurés par le secteur privé, la collectivité ou des bénévoles, les services manquent souvent de moyens de financement et risquent donc de ne pas être en conformité avec les normes structurelles de base, comme par exemple la fourniture d'une formation en cours d'emploi de manière régulière ou l'exigence d'un certain niveau de certification du personnel. Par conséquent, la qualité de la main-d'œuvre dans le secteur privé risque d'être beaucoup plus faible que dans le secteur public. Les pouvoirs publics peuvent avoir du mal à améliorer cette qualité lorsque

les services privés sont peu subventionnés, car ils sont alors moins perméables aux réglementations et aux actions gouvernementales.

Réglementer les services du secteur privé avec autant de rigueur que ceux du secteur public

- L'**Angleterre** (**Royaume-Uni**) avait pour projet de mettre en place une seule qualification et une seule grille de rémunération pour l'ensemble des services. Les inspections ont été confiées à un seul organisme, l'*Office for Standards in Education*, qui est responsable des normes pour tous les types de services du secteur. Les autorités locales ont été chargées officiellement d'assurer la fourniture de services d'EAJE appropriés et abordables pour toutes les familles qui en ont besoin. Ces mesures avaient pour but d'instaurer des normes de qualité homogènes entre les différents prestataires. La mise en place d'une seule qualification permet par exemple de s'assurer que le personnel possède le même niveau de formation, dans le secteur public comme privé.
- Dans la **Communauté française** de **Belgique**, la délivrance d'un agrément pour les services relatifs à l'enfance obéit à des règles strictes et fait l'objet d'un contrôle resserré ; le secteur de l'EAJE comprend aussi bien des prestataires privés que publics. En ce qui concerne les services de garde, les prestataires publics se voient délivrer un agrément, sont soumis à des contrôles et font l'objet d'une évaluation permanente ; les prestataires privés doivent eux aussi obtenir un agrément et se soumettre à des contrôles. Pour ce qui est des services d'éducation, ils sont assurés par trois grands organismes qui proposent un service gratuit ouvert à tous les types de populations, et qui fonctionnent selon les lois régissant les services publics.
- En **Finlande**, la législation, bien que décentralisée, comporte des règles strictes et claires concernant la qualification du personnel et le taux d'encadrement des enfants, qui s'appliquent aussi bien aux fournisseurs de services publics que privés.
- Pour empêcher le personnel de garde en milieu familial d'exercer cette profession à titre indépendant sans faire l'objet de contrôles externes, la **Flandre** (**Belgique**) refuse les allègements fiscaux et les subventions aux parents qui ne font pas appel à des professionnels agréés. Cela permet d'être sûr que les travailleurs indépendants de la garde en milieu familial possèdent bien un agrément et se conforment à la réglementation mise en place par les pouvoirs publics.

DOMAINE D'ACTION 4 – GÉRER LES RISQUES : APPRENDRE DE L'EXPÉRIENCE DES AUTRES PAYS

La présente section expose brièvement l'expérience des pays sous forme de leçons tirées de :

- l'amélioration des qualifications, de la formation et des conditions de travail

L'objectif est de donner un aperçu des enjeux et des risques à prendre en compte au moment de la mise en œuvre des actions publiques.

AMÉLIORER LES QUALIFICATIONS, LA FORMATION ET LES CONDITIONS DE TRAVAIL

Leçon 1 : Étudier les implications financières et faire preuve de prudence en fixant les objectifs numériques du pourcentage de main-d'œuvre qualifiée

En **Nouvelle-Zélande**, la mesure visant à se doter d'une main-d'œuvre qualifiée a coïncidé avec une forte demande dans le secteur de l'EAJE et l'augmentation rapide de la main-d'œuvre. Au moment où le gouvernement a institué le diplôme d'éducation (éducation préscolaire) comme qualification de référence dans le nouveau système centralisé, des objectifs chiffrés ont été fixés concernant le pourcentage de main-d'œuvre qualifiée devant être obtenu. Le gouvernement a considéré que ces objectifs étaient difficiles à atteindre en raison de la hausse du nombre total d'enseignants recrutés. De surcroît, la demande accrue de personnel qualifié avait une forte incidence sur les rémunérations. Une égalité de salaires a été décidée entre les enseignants de maternelle et ceux du primaire et du secondaire ; le gouvernement a fait le choix de contribuer financièrement à l'amélioration de la qualité du service, afin que le coût pour les parents ne soit pas majoré. Or, le pays a estimé que cette politique de financement des coûts de l'EAJE pesait de plus en plus sur les finances publiques. Le gouvernement a donc ramené son objectif de 100 % d'enseignants agréés à 80 %, en considérant que le fait d'atteindre ce taux minimal de 80 % d'ici à 2012 permettrait d'assurer un niveau de qualité suffisant dans le secteur.

Leçon 2 : Prévoir un délai suffisant pour la mise en œuvre des nouvelles règles en matière de qualifications

Lorsque la **Colombie-Britannique** (**Canada**) a modifié sa réglementation en matière de délivrance d'agrément, elle a constaté que la mise en œuvre immédiate des nouvelles règles plaçait un grand nombre de personnes dans une situation d'illégalité. Les professionnels du secteur avaient besoin de beaucoup plus de temps et de mesures de dispense pour se mettre en conformité avec les nouvelles normes. La province a pu voir combien il était important de s'assurer que les personnes les plus concernées par les changements aient le temps de faire les démarches nécessaires pour respecter les nouvelles règles.

Leçon 3 : En cas de modification des exigences en matière de qualification, veiller à ce que les changements concernent aussi bien la formation initiale que la formation en cours d'emploi

Lorsqu'il a décidé de modifier les exigences en matière de qualification pour les enseignants du niveau préscolaire – en exigeant l'obtention d'une licence en quatre ans –, le **Portugal** a jugé qu'il était important de soutenir la carrière de ces professionnels depuis leur premier diplôme jusqu'à leur formation en cours d'emploi. Bien que le niveau de qualification exigé soit accru, ces enseignants auront toujours besoin d'un soutien continu après l'obtention de leur diplôme, à mesure que les pratiques éducatives évolueront.

En **Norvège**, une évaluation de la qualité de la formation des enseignants du niveau pré-primaire a convaincu le gouvernement de la nécessité d'améliorer la formation initiale. D'après lui, l'importance, la complexité et la taille du secteur de l'éducation en maternelle, associées à la demande de services d'EAJE, justifient que l'on examine de près les conclusions de cette évaluation. Si l'on veut que les enfants bénéficient de services d'EAJE de qualité, il faut en priorité renforcer la formation des éducateurs, des responsables pédagogiques et des responsables administratifs. Cela nécessite l'affectation de ressources à la formation des enseignants du niveau préscolaire, ainsi qu'un effort continu pour mêler dans cette formation théorie et pratique.

Leçon 4 : Lors de la modification du programme scolaire, préparer le personnel à ce changement et s'assurer qu'une formation est prévue à cet effet dans le plan de mise en œuvre

À l'heure où le **Mexique** forme les enseignants à la mise en pratique d'un nouveau programme scolaire et de nouvelles orientations pédagogiques, le gouvernement a pris conscience qu'avant de changer de ligne d'action, il est nécessaire de sensibiliser les éducateurs à la nécessité du changement. Il est également important d'assurer le suivi de la formation dispensée aux enseignants en observant ces derniers dans la pratique de leur profession et en vérifiant s'ils appliquent les changements.

L'une des principales leçons tirées par la **Suède** est que la compétence du personnel est déterminante pour la qualité de l'éducation préscolaire. La formation et les compétences des enseignants du niveau préscolaire figurent parmi les facteurs

les plus importants de la réussite du système d'éducation préscolaire. Pour mettre correctement en pratique le programme scolaire, les enseignants doivent avoir une bonne connaissance du développement et de l'apprentissage des jeunes enfants.

En **Corée**, c'est à l'issue de processus laborieux de regroupement des services d'EAJE que le pays a conçu en 2011 le programme *Nuri Curriculum* pour les enfants de cinq ans, et mis en place au niveau national une formation en cours d'emploi pour les 20 000 éducateurs de la petite enfance et enseignants de maternelle travaillant avec des enfants de cinq ans, afin de les préparer au nouveau contenu et à la nouvelle pédagogie du programme. Quelque 150 maîtres formateurs des secteurs de l'accueil et de l'éducation recevront pour la première fois une formation collective en décembre 2011 ; les autorités locales en matière d'accueil et d'éducation apporteront leur contribution en organisant et en mettant en place cette formation.

Leçon 5 : Se demander s'il vaudrait mieux, compte tenu du contexte national, adopter en matière de formation une approche globale ou individuelle fondée sur les besoins

Dans la **Communauté française** de **Belgique**, l'accent est mis sur le fait que les services d'EAJE doivent être fournis dans le cadre d'un projet fort et pertinent, sans quoi les effets de la formation continue seront moins importants. Par ailleurs, le programme de formation ne doit pas être conçu sur une base individuelle mais avoir une portée globale, sans quoi il manquera de perspective et cela aura un impact négatif sur la qualité des services d'EAJE.

Le **Portugal** insiste sur le fait qu'il est important de s'assurer que la formation continue réponde aux besoins des enseignants, des enfants et des familles. Le **Mexique** souligne par ailleurs qu'il convient d'être vigilant quant à l'efficacité du perfectionnement professionnel et la qualité des formations. Le gouvernement mexicain considère qu'il est important de demander aux enseignants quelles formations leur seraient utiles.

En **Corée**, si la formation initiale a tendance à privilégier les contenus universels que doivent maîtriser les futurs enseignants, la formation en cours d'emploi tient compte des besoins et des niveaux de compétence de chacun des enseignants et est conçue en fonction du stade où ils se trouvent dans leur profession (par exemple, débutant, confirmé ou cadre). La Corée met de plus en plus l'accent sur la diversité des contenus et des méthodes proposés lors de la formation en cours d'emploi, en les adaptant aux besoins des différents enseignants et à leur cadre de travail (zone rurale, par exemple, ou classe d'une certaine taille).

Leçon 6 : Se demander s'il vaudrait mieux, compte tenu du contexte national, adopter une approche universelle ou ciblée

En **Nouvelle-Zélande**, l'expérience a montré que lorsqu'on autorise les services d'EAJE à décider eux-mêmes de leur participation à des activités de perfectionnement professionnel, certains se révèlent très demandeurs alors que d'autres pas du tout. Fort de ce constat, le gouvernement a essayé de trouver un nouveau système de financement du perfectionnement professionnel qui oblige les

fournisseurs à rendre visite aux publics ciblés et à définir avec eux les programmes de formation qui répondent le mieux à leurs besoins.

Leçon 7 : Intégrer le personnel de l'EAJE à la profession enseignante reconnue, tout en étant conscient des implications financières

En **Finlande**, le niveau d'étude des enseignants de maternelle a été revu à la hausse, afin de le rapprocher de celui des enseignants du primaire. L'une des principales leçons qui ont été tirées est que lorsque les enseignants de maternelle et du primaire reçoivent une formation connexe, ils sont mieux à même de stimuler le développement et l'apprentissage des enfants car ils savent comment coopérer pendant la période de transition entre le niveau pré-primaire et le primaire.

En **République slovaque**, l'accent est mis sur l'amélioration du statut des enseignants de maternelle – et de leurs programmes – afin de pouvoir disposer d'une main-d'œuvre de qualité. Le gouvernement est favorable aux améliorations suivantes : les enseignants de maternelle doivent avoir le même niveau d'étude que les enseignants du primaire et du secondaire ; la rémunération doit être la même pour tous les niveaux d'enseignement ; enfin, les enseignants de maternelle doivent avoir la même obligation et le même droit que les autres enseignants de suivre une formation continue.

Leçon 8 : S'assurer de la participation des parties prenantes par un processus de consultation/d'analyse régulière

L'**Australie** a constaté que la consultation avec le secteur de l'EAJE était essentielle pour procéder avec succès à une réforme de son personnel. La participation du secteur a ainsi été capitale pour mettre au point au niveau national un ensemble de programmes de formation professionnelle des travailleurs de l'EAJE qui réponde aux besoins du secteur/de la collectivité et fournisse de bons résultats. L'Australie s'est aperçue qu'un processus de consultation/d'analyse régulière du secteur était très important pour garantir la pertinence de la formation et s'assurer qu'elle est toujours d'actualité pour le secteur. Le gouvernement comprend qu'il est important d'obtenir un large consensus concernant les principes et les finalités des initiatives, puis d'adapter les règles particulières de mise en œuvre en fonction des systèmes et des processus existants. Pour élaborer son programme national de qualité, l'Australie a lancé une vaste opération de consultation au moment de la rédaction du programme ; elle déploie aujourd'hui d'autres consultations en vue de procéder à la réforme du secteur.

La **Colombie-Britannique** (**Canada**) considère qu'il peut être utile de solliciter l'aide des parties prenantes pour préparer les solutions qui répondront à la diversité des besoins du secteur, d'autant qu'il risque d'y avoir de grandes différences sur le plan géographique, culturel et des centres d'intérêt.

Leçon 9 : Accorder une place centrale à la diversité de la main-d'œuvre

En **Norvège**, la formation d'assistants parlant la langue d'une minorité et le recrutement dans l'éducation préscolaire d'étudiants issus des minorités a entraîné

une augmentation de la proportion des membres du personnel appartenant à une minorité, y compris du nombre d'enseignants du niveau préscolaire issus de l'immigration.

S'agissant de la question de la diversification de la main-d'œuvre, la **Flandre** (**Belgique**) considère que la diversité consiste peut-être plus à accepter le fait que les différences sont difficiles à comprendre qu'à essayer de les comprendre à partir d'un cadre de référence individuel. Il faut pour cela faire preuve d'ouverture et de souplesse, et reconnaître qu'il existe plusieurs points de vue et conceptions. Les professionnels confrontés à la diversité se trouvent en présence de questions complexes qui ne peuvent être résolues avec un ensemble de connaissances techniques. En Flandre, l'avis du personnel du secteur est qu'il faut interpréter le professionnalisme à l'aide d'une observation continue de la pratique, mais aussi qu'il faut aller au-delà de cette simple observation et développer une capacité de réflexion.

Leçon 10 : Créer des pôles d'excellence pour faire connaître les besoins du secteur et faciliter la constitution de réseaux

En **Finlande**, où la formation aux services d'aide sociale est obligatoire pour l'ensemble du personnel, des pôles d'excellence sur l'aide sociale ont été créés pour informer les municipalités des besoins de ce secteur et garantir la pertinence de la formation. Le constat est que ces pôles ont permis de regrouper les acteurs régionaux de l'aide sociale en réseau ; et comme le secteur de l'EAJE a des liens étroits avec celui de l'aide sociale, il bénéficie lui aussi de la création de ces pôles.

Leçon 11 : Encourager la hausse des salaires dans le secteur privé

La **Corée** a reconnu que l'amélioration de la qualité des services d'EAJE devait aller de pair avec une charge de travail équilibrée et une augmentation des rémunérations. À l'heure où le secteur privé prend plus d'ampleur que le secteur public pour ce qui concerne les services d'EAJE, le gouvernement coréen a pris conscience qu'il était important d'aligner/d'harmoniser les salaires des enseignants des deux secteurs. Les autorités locales versent donc aujourd'hui, en plus du salaire de base, diverses sortes d'indemnités et de subventions aux enseignants, dans le but de garantir la qualité des services d'EAJE privés et d'encourager leur suivi.

DOMAINE D'ACTION 5 – RÉFLÉCHIR SUR LA SITUATION PRÉSENTE

Cette fiche, préparée à partir des tendances internationales, a pour but de faciliter la réflexion sur la situation de votre pays concernant la :

- main-d'œuvre

L'objectif est de sensibiliser les esprits à des questions nouvelles et d'identifier les domaines à améliorer. Le but n'est pas d'attribuer des notes aux pratiques constatées. Pour mener cette réflexion, veuillez entourer l'un des chiffres de 1 à 5.

MAIN-D'ŒUVRE

Qualifications	Pas du tout				Tout à fait
1. Les profils de postes et qualifications de l'EAJE coïncident avec les compétences exigées aujourd'hui dans ce secteur.	1	2	3	4	5
2. Les profils de postes et qualifications de l'EAJE sont transparents et faciles à comprendre par les postulants, le personnel et les parents.	1	2	3	4	5
3. Les qualifications du personnel de l'EAJE sont alignées sur celles des enseignants du primaire, en particulier ceux travaillant avec de jeunes enfants.	1	2	3	4	5
4. Le contenu de la formation initiale est révisé périodiquement dans le but d'améliorer la qualité et d'accroître la pertinence des qualifications.	1	2	3	4	5
5. Les qualifications sont de qualité égale quels que soient les programmes d'EAJE concernés, mais chaque établissement peut adopter sa propre approche.	1	2	3	4	5

6. Les qualifications nécessaires pour travailler avec des nourrissons et des tout-petits (0-3 ans) et de jeunes enfants (3-6 ans) peuvent s'acquérir au terme d'un processus simplifié, sans répétition inutile ni double emploi, et quel que soit le système de qualification (éclaté ou intégré pour l'accueil des enfants et l'éducation préscolaire).	1	2	3	4	5
7. Les différents intitulés de poste et qualifications des travailleurs de l'EAJE (enseignants du niveau préscolaire, personnel de garde des enfants et autres catégories de personnel) ne font l'objet d'aucune dévalorisation ni distinction en termes de statut social.	1	2	3	4	5
8. Les qualifications du personnel de l'EAJE sont reconnues dans d'autres régions et pays.	1	2	3	4	5
Offre de main-d'œuvre et stabilité du personnel	Pas du tout				Tout à fait
9. Il existe un système de suivi pour l'offre et la demande de main-d'œuvre.	1	2	3	4	5
10. La main-d'œuvre est suffisamment diversifiée (travailleurs de sexe masculin, issus de l'immigration ou appartenant à différents groupes ethniques).	1	2	3	4	5
11. Il existe un système de contrôle des conditions de travail (avec, par exemple, la hausse du niveau des rémunérations, l'octroi d'avantages non financiers et l'augmentation du taux d'encadrement des enfants).	1	2	3	4	5
12. Il existe une stratégie globale de recrutement du personnel de l'EAJE (par exemple, étudiants, nouveaux diplômés, personnes en reconversion, groupes sous-représentés, embauche dans les zones isolées ou défavorisées).	1	2	3	4	5
13. Des formes d'aide et d'incitation appropriées ont été mises en place pour encourager les étudiants et les diplômés à travailler dans le secteur, en particulier dans des contextes et des localités où il est difficile de recruter.	1	2	3	4	5

14. La validation des compétences existantes est à l'étude pour déterminer s'il existe des possibilités d'entrer plus facilement dans la profession.	1	2	3	4	5
15. Des initiatives spécifiques ont été prises pour retenir les travailleurs expérimentés dans le secteur et réduire les taux de rotation dans les centres, afin d'améliorer le taux d'encadrement et le développement des enfants.	1	2	3	4	5
16. Des possibilités suffisantes d'évolution de carrière, de promotion et de mobilité sont offertes au personnel de l'EAJE.	1	2	3	4	5
17. Le personnel de l'EAJE est encouragé sur le terrain à acquérir les aptitudes nécessaires pour travailler de manière plus cohérente dans l'ensemble du secteur du développement de la petite enfance.	1	2	3	4	5
18. Un soutien en cours d'emploi est fourni aux agents, notamment aux débutants, par exemple par le biais de programmes de tutorat mis en œuvre par des professionnels expérimentés.	1	2	3	4	5
Perfectionnement professionnel	Pas du tout				Tout à fait
19. L'importance d'un perfectionnement professionnel continu est très bien comprise par les agents et leurs employeurs.	1	2	3	4	5
20. Le perfectionnement professionnel est dicté par la demande et mis en œuvre avec une grande variété de contenus et de modalités d'accès.	1	2	3	4	5
21. Les informations concernant les possibilités offertes en matière de perfectionnement professionnel sont facilement accessibles.	1	2	3	4	5
22. Les agents en activité ont accès au perfectionnement professionnel pour un coût raisonnable et selon des modalités pratiques (horaires et lieux) d'une grande souplesse.	1	2	3	4	5

23. La qualité et la pertinence des cours de perfectionnement professionnel suivis par le personnel de l'EAJE ont fait l'objet d'évaluations.	1	2	3	4	5
24. Les taux de participation aux cours de perfectionnement professionnel ont fait l'objet d'un suivi, et les résultats enregistrés ont été utilisés pour déterminer comment les améliorer.	1	2	3	4	5

NOTES

1 Dans les publications consultées, le terme « personnel » désigne habituellement les personnes qui travaillent dans le domaine de l'EAJE au contact direct des enfants. On parle aussi de « professionnels », d'« enseignants » ou de « personnel de garde des enfants ».

2 La « qualité des processus » renvoie à ce que les enfants vivent concrètement dans le cadre de leur programme, c'est-à-dire à ce qui se passe dans une structure donnée. La « qualité des contenus » renvoie précisément à la teneur de l'enseignement (c'est-à-dire le programme scolaire).

3 L'expression « perfectionnement professionnel permanent » fait référence à la formation continue et en cours d'emploi. Litjens et Taguma (2010) donnent une définition claire de la formation en cours d'emploi. Elle « recouvre toutes les initiatives de formation mises en œuvre à l'intention du personnel des structures d'EAJE dans le but d'accroître les performances des personnes travaillant d'ores et déjà dans ce domaine ».

4 Le système de Classification internationale type de l'éducation (CITE), qui sert fréquemment de base aux comparaisons internationales, comporte plusieurs niveaux, dont certains sont repris dans l'enquête de l'OCDE : Niveau 2 : premier cycle de l'enseignement secondaire ; équivaut habituellement à la fin de l'éducation de base ; Niveau 3 : deuxième cycle de l'enseignement secondaire ; équivaut habituellement à la fin de la scolarité obligatoire ; Niveau 4 : enseignement post-secondaire non supérieur (programmes de formation professionnelle de courte durée, cours pré-universitaires, etc.) ; Niveau 5 : premier cycle de l'enseignement supérieur (conduisant à un premier diplôme universitaire, par exemple) ; Niveau 6 : deuxième cycle de l'enseignement supérieur (conduisant à une qualification avancée).

5 Formation initiale intégrée : la formation initiale des agents d'accueil et des enseignants du niveau pré-primaire est unifiée ; les étudiants suivent les mêmes études, ce qui signifie qu'ils sont formés pour travailler aussi bien dans le secteur de l'accueil des enfants que de l'éducation préscolaire (même si une spécialisation dans l'une ou l'autre de ces filières peut être proposée par la suite). Formation initiale éclatée : la formation

initiale des agents d'accueil et des enseignants du niveau pré-primaire est dissociée ; les étudiants des deux filières ne suivent pas les mêmes études et sont formés séparément. Les données concernent uniquement le personnel de l'EAJE travaillant dans des centres (ce qui exclut le personnel de garde en milieu familial).

6 Formation initiale intégrée : la formation initiale des enseignants du niveau pré-primaire et du primaire est unifiée ; les étudiants suivent les mêmes études, ce qui signifie qu'ils sont formés pour enseigner aussi bien au niveau pré-primaire que primaire (même si une spécialisation dans l'une ou l'autre de ces filières peut être proposée par la suite). Formation initiale éclatée : la formation initiale des enseignants du niveau pré-primaire et du primaire est dissociée ; les étudiants des deux filières ne suivent pas les mêmes études et sont formés séparément.

7 Pour les enseignants de maternelle/du niveau préscolaire, les données proviennent des pays suivants : Australie, Autriche, Colombie-Britannique (Canada), République tchèque, Angleterre (Royaume-Uni), Estonie, Finlande, Irlande, Israël, Italie, Japon, Manitoba (Canada), Mexique, Pays-Bas, Nouvelle-Zélande, Norvège, Pologne, Portugal, Île-du-Prince-Édouard (Canada), Écosse (Royaume-Uni), République slovaque, Slovénie, Espagne, Suède et Turquie. Pour le personnel d'accueil, les données concernent les pays suivants : Australie, Autriche, Colombie-Britannique (Canada), République tchèque, Finlande, Israël, Italie, Japon, Manitoba (Canada), Mexique, Pays-Bas, Nouvelle-Zélande, Norvège, Île-du-Prince-Édouard (Canada), Écosse (Royaume-Uni), Espagne et Suède.

8 Capko, J. (2001), « Identifying the Causes of Staff Turnover », *Family Practice Management*, Vol. 8, N° 4.

INSTRUMENT 4

FAIRE PARTICIPER LES FAMILLES ET LA COLLECTIVITÉ

La participation des parents est de plus en plus considérée comme un moyen d'action important pour améliorer le développement et l'apprentissage des enfants. Que les parents aient le droit fondamental et l'obligation de participer à l'éducation de leurs enfants ne fait plus de doute. La collaboration des parents est également essentielle pour aider le personnel de l'EAJE à mieux connaître les enfants dont il a la charge. Les recherches ont montré par ailleurs que la participation des parents – notamment pour assurer un bon apprentissage des enfants à la maison et une communication de qualité avec le personnel de l'EAJE – a un lien étroit avec la réussite scolaire ultérieure des enfants, leur achèvement du cursus d'enseignement secondaire, leur développement socio-affectif et leur adaptation au sein de la société.

La participation de la collectivité passe elle aussi de plus en plus pour un important levier d'action. Elle peut servir de : « lien » entre les familles et les établissements d'EAJE et autres prestataires de services pour les enfants ; de « réseau social » en aidant les parents à réduire leur stress et à faire les bons choix, en particulier dans les foyers défavorisés ; « d'environnement » favorisant la cohésion sociale et l'ordre public ; et enfin, de « pourvoyeur de ressources ».

DOMAINE D'ACTION 1 – UTILISER LA RECHERCHE POUR ÉTAYER LES POLITIQUES ET INFORMER LE PUBLIC

La présente section contient le résumé des recherches sur :

- l'importance de la participation des parents et de la collectivité

IMPORTANCE DE LA PARTICIPATION DES PARENTS ET DE LA COLLECTIVITÉ

Qu'entend-on par participation des parents et de la collectivité ?

L'expression « participation des parents » désigne les relations formelles et informelles que les parents ont avec les services d'EAJE. Cette participation peut prendre toutes sortes de formes et de significations, selon l'étape à laquelle se trouve l'enfant (accueil ou éducation préscolaire, par exemple) et le point de vue adopté (celui du professionnel de la petite enfance, de l'enseignant, du parent ou du chercheur, par exemple). Les travaux publiés utilisent souvent de manière interchangeable les expressions « partenariat école-famille », « implication des parents », « implication des familles » et « participation des parents ».

La « participation de la collectivité » désigne les liens entre les services d'EAJE et toutes les formes d'apports et de contributions des services collectifs à l'EAJE (Litjens et Taguma, 2010). Le terme « collectivité » peut désigner aussi bien les gens d'un même voisinage que, dans un sens plus large, l'ensemble de la communauté, ce qui inclut notamment les associations, etc.

Les stratégies d'incitation à la participation des parents et de la collectivité les plus courantes et les plus utilisées (Oakes et Lipton, 2007 ; Epstein, 1995) peuvent être classées en six catégories de participation constructive.

Tableau 4.1. Formes de participation des parents et de la collectivité

Axées sur l'enfant	
Communication	Trouver des modes de communication efficaces entre le centre d'EAJE et la famille et vice versa pour faire connaître les programmes et les progrès réalisés par les enfants.
Aide à la parentalité	Aider toutes les familles à mettre en place des environnements familiaux qui répondent aux besoins des jeunes apprenants (cours sur la parentalité, par exemple).
Stimulation du développement de l'enfant à la maison	Fournir aux familles des informations et des idées sur les moyens d'aider les enfants à se développer à la maison, et sur d'autres activités, décisions et projets liés au programme éducatif.
Axées sur l'établissement d'EAJE	
Bénévolat	Mobiliser et organiser l'aide et le soutien des parents/collectivités (aider à planifier et à animer les événements du centre d'EAJE et les activités de collecte de fonds, encadrer les excursions, consacrer du temps à l'amélioration des installations, ou encore apporter son aide au sein du centre et partager leurs compétences et leur expertise, par exemple).
Prise de décision	Inclure les parents/la collectivité dans les décisions du centre, créer des conseils de parents et des instances parents-personnel.
Collaboration avec la collectivité	Recenser et regrouper les ressources et les services collectifs afin d'améliorer les programmes, les pratiques des familles, ainsi que l'apprentissage et le développement des enfants.

Source : adapté d'Epstein *et al*., 1995.

Quels sont les enjeux ?

Les enfants passent une grande partie, si ce n'est l'essentiel, des premières années de leur vie au sein de leur environnement familial immédiat, au contact de leurs parents[1], de leurs frères et sœurs, d'autres membres de la famille et de voisins. Or, ces dernières décennies, le temps passé par les enfants avec leur famille et leurs voisins, ainsi que leurs modes d'interaction avec eux, ont changé sous l'influence de plusieurs facteurs comme la transformation des structures familiales, l'augmentation du travail des femmes et la hausse de l'immigration dans de nombreux pays de l'OCDE (OCDE, 2006).

Le désir des parents de déléguer une partie de la prise en charge de leurs enfants aux services d'EAJE ne veut pas dire que leur rôle est devenu moins important. Il est encore largement admis que le comportement des parents pendant les cinq premières années de l'enfant est essentiel pour le développement de compétences et d'aptitudes scolaires et sociales importantes. Le défi actuel pour les services d'EAJE est d'assumer le rôle crucial que jouent les parents dans le développement des jeunes enfants, tout en les faisant participer le plus possible à leurs activités (OCDE, 2006).

L'expérience que vivent les enfants dans les différents environnements acquiert beaucoup plus de cohérence lorsque les parents et le personnel des établissements d'EAJE échangent régulièrement des informations et adoptent des méthodes homogènes en ce qui concerne la socialisation, les activités de la vie quotidienne, ainsi que le développement et l'apprentissage de l'enfant. Lorsque c'est bien fait,

cela peut permettre d'améliorer la qualité du centre, du rôle des parents à la maison, ainsi que de l'environnement d'apprentissage au sein du foyer. Les familles défavorisées risquent d'avoir plus spécialement du mal à assurer une prise en charge appropriée de leurs enfants et à les faire bénéficier d'activités enrichissantes, faute de moyens financiers suffisants (Barbarin *et al*., 2008 ; Boyce *et al*., 2010 ; Ermisch, 2008 ; Feinstein *et al*., 2007, 2008 ; Hauser-Cram *et al*., 2003).

Le développement des jeunes enfants ne dépend pas exclusivement de l'apport des parents et des centres d'EAJE (accueil et éducation préscolaire). Les enfants grandissent dans un quartier et font partie d'une collectivité. Il est donc important que les différents services – services d'EAJE structurés, services de garde, services sanitaires, services extrascolaires – travaillent ensemble pour mettre en place un « continuum de services » qui soit rassurant pour les parents et qui puisse répondre aux besoins des jeunes enfants. La participation de la collectivité à l'EAJE est importante car elle fournit non seulement – le cas échéant – des orientations et des services étendus, mais aussi un espace pour le partenariat et la collaboration des parents.

Les modalités de participation des parents, de la famille et de la collectivité à l'EAJE varient d'un pays à l'autre. Plusieurs mécanismes formels et informels sont utilisés pour encourager leur collaboration pleine et entière et leur contribution en matière de gestion. Les barrières culturelles, comportementales et linguistiques sont quelques-uns des obstacles à l'engagement actif des parents. Il est particulièrement difficile d'obtenir une représentation et une participation équitables des familles lorsqu'elles sont issues de milieux différents (OCDE, 2006).

Pourquoi est-ce important ?

Participation des parents

La participation des parents à l'éducation de leurs jeunes enfants est un droit fondamental et une obligation. Pour l'OCDE (2006) et l'UNICEF (2008a), les services d'EAJE doivent reconnaître que les mères et les pères ont le droit d'être informés des principales décisions prises concernant leur enfant, de les commenter et d'y prendre part. Des recherches font apparaître un besoin et une demande substantiels d'intégration d'une composante parentale dans les services d'EAJE (Desforges et Abouchaar, 2003). Des études montrent aussi que la participation des parents aux services d'EAJE améliore les résultats des enfants et leur adaptation (Blok *et al*., 2005 ; Deforges et Abouchaar, 2003 ; Edwards *et al*., 2008 ; Harris et Goodall, 2006 ; Powell *et al*., 2010 ; Sylva *et al*., 2004 ; Weiss *et al*., 2008).

Les services d'EAJE qui réussissent à promouvoir la participation des parents (par exemple le programme Early Headstart, le programme préscolaire Perry et les *Chicago Child-Parent Centers* aux États-Unis) témoignent de l'importance de la participation des parents (UNICEF, 2008b). Le modèle des *Chicago Child-Parent Centers* aux États-Unis – financé par l'État fédéral – est considéré comme une preuve que la participation des parents a un impact décisif sur la réussite scolaire des enfants et leur développement social, et qu'elle constitue une stratégie efficace pour réduire le taux de décrochage scolaire. Chaque année de participation des parents au programme augmente les chances (de 16 %) que leur enfant achève le

cycle d'enseignement secondaire. Pour ce qui est des élèves dont les parents ont maintenu leur engagement pendant les six ans qu'a duré le projet, plus de 80 % d'entre eux ont obtenu un diplôme d'enseignement secondaire, contre 38 % pour les élèves dont les parents n'ont pas participé (Reynolds et Clements, 2005).

Participation de la collectivité

La contribution à l'EAJE de services assurés par la collectivité au sens large (services sanitaires ou sociaux, organisations sportives, par exemple) ou de membres de la collectivité joue un rôle essentiel dans le développement des jeunes enfants. Le soutien apporté par la collectivité au processus de développement des jeunes enfants est considéré comme l'une des caractéristiques communes aux centres d'EAJE de qualité (Henderson *et al.*, 2002). Plus le rôle de la collectivité dans la vie des jeunes enfants est reconnu précocement, plus les enfants ont des chances de réussir à l'école et dans la vie en général (Cotton, 2000). Si les liens entre l'école et la collectivité sont forts, il est plus facile pour les enfants d'acquérir les compétences nécessaires pour réussir sur le plan social, affectif, physique et scolaire (Edwards *et al.*, 2008 ; Oakes et Lipton, 2007 ; OCDE, 2006).

La catégorie socio-économique à laquelle appartiennent les familles (telle que définie par le niveau de formation, le revenu et la profession des parents) détermine les moyens qu'elles auront de fournir aux enfants un mode de vie sain et enrichissant, de prendre en charge les dépenses liées à une garde d'enfants de qualité, et d'investir dans d'autres ressources pédagogiques telles que les livres et la fréquentation des bibliothèques et des musées (Bradley *et al.*, 1989). Le milieu socio-économique des familles est ainsi étroitement associé au développement éducatif des enfants (Duncan *et al*., 1998).

Une étude portant sur des enfants ayant été adoptés entre 4 et 6 ans par des familles appartenant à des milieux socio-économiques très différents met en évidence l'importance de l'environnement dans lequel est élevé un enfant (Duyme *et al*., 1999). On constate chez les enfants adoptés (sans lien biologique avec leurs parents adoptifs) que les caractéristiques socio-économiques de leurs parents non biologiques peuvent avoir une influence sur leur développement cognitif. Ces enfants, dont le QI avait été mesuré avant l'adoption, enregistraient après coup un QI plus élevé, indépendamment du fait que leur famille d'adoption ait des revenus élévés ou non. Cette hausse était toutefois nettement supérieure chez les enfants adoptés par des familles jouissant d'une bonne situation socio-économique que chez ceux dont la famille d'adoption vivait dans des conditions moins favorables, pour la bonne raison qu'ils étaient élevés dans un environnement plus enrichissant et stimulant. Les services d'EAJE, ainsi que les autres prestations permettant d'atténuer les effets négatifs du contexte familial, jouent un rôle particulièrement important pour les enfants provenant de milieux défavorisés.

Dans l'environnement de l'enfant (famille, voisinage), les facteurs de risque ont des effets négatifs sur le développement des compétences intellectuelles, les résultats scolaires, les aptitudes socio-affectives, l'adaptation sociale et la santé des enfants (Van Tuijl et Leseman, à paraître), au point même que la pauvreté peut avoir des effets irréversibles sur le fonctionnement du cerveau (Hackman et Farrah, 2009). Edin et Lein (1997) montrent que, pour les familles pauvres, les dispositifs d'accueil

et de soins médicaux des jeunes enfants sont précaires ou de qualité médiocre. En outre, leurs difficultés économiques se traduisent souvent par un stress chronique. Les populations défavorisées y sont plus exposées car elles disposent de moins de ressources pour y faire face (McLeod et Kessler, 1990 ; Shonkoff et Philips, 2000). Le lien entre la situation économique et la santé mentale a son importance, car une mauvaise santé mentale va de pair avec une sévérité, un manque de cohérence ou un moindre engagement du parent concerné, ainsi qu'avec des échanges moins attentionnés. Les conséquences de tout cela sont des problèmes de comportement chez les enfants, comme par exemple leur implication plus fréquente dans des bagarres ou leurs contacts relationnels plus difficiles avec leurs camarades ; un grave déficit d'attention peut également être constaté, avec pour conséquences des résultats scolaires en baisse (Shonkoff et Philips, 2000). Une collectivité solide peut servir de réseau social et, à ce titre, aider les parents à réduire leur stress et à conserver des émotions positives, ainsi que leur donner des outils pour élever leur enfant.

En revanche, si le réseau social est de médiocre qualité, le lien affectif peut être faible et la cohésion insuffisante (Van Tuijl et Leseman, à paraître). La participation de la collectivité est synonyme d'un niveau accru de cohésion sociale (confiance réciproque entre voisins et valeurs partagées), de contrôle social (informel) et d'efficacité collective (Shonkoff et Phillips, 2000). L'efficacité collective a un lien avec le taux local de violence, d'agressions contre les personnes, d'homicides, etc.

Par ailleurs, la cohérence entre les services d'EAJE, les parents, les voisins et d'autres acteurs de la société civile permet de renforcer la coopération entre les différents services et de mettre en œuvre une approche globale. Une offre exhaustive de services permet de mieux répondre à ce dont les enfants ont véritablement besoin pour leur développement général et à ce dont les parents ont besoin, entre autres, pour la garde et la santé de leurs enfants. Un système solide comprenant un ensemble de services d'EAJE officiels et d'autres fournis par la collectivité permet aux familles défavorisées de faire face aux problèmes particuliers de la pauvreté (Van Tuijl et Leseman, à paraître ; Weiss *et al.*, 2008).

À cet égard, il est indispensable que les services d'EAJE et la collectivité – ainsi que les parents – définissent et appliquent des normes communes et poursuivent des objectifs analogues, car les normes sont le reflet des valeurs de ceux qui les établissent (Bodrova *et al.*, 2004). Les services d'EAJE qui permettent la participation des familles et de la collectivité sont particulièrement importants pour les populations défavorisées, issues de minorités ethniques, où les différences socio-économiques et culturelles en matière d'éducation des enfants sont susceptibles de se répercuter négativement sur le développement de l'enfant (Larner, 1996).

Quels sont les points les plus importants ?

Certains estiment qu'il est difficile d'évaluer les effets de la participation des parents et de la collectivité sur les performances et le développement des enfants compte tenu de la diversité des définitions de ce qu'est la participation et de l'absence de consensus quant à la meilleure façon de la mesurer (Marcon, 1999). Quelques

études comparatives se sont néanmoins intéressées aux différents effets de la participation des parents et de la collectivité.

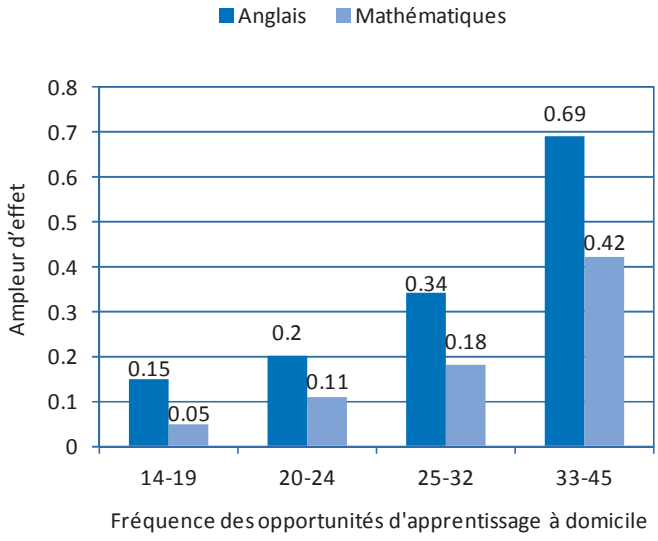
Le cadre d'apprentissage à la maison

Les interactions parent-enfant à la maison

Les enfants de 10 à 36 mois dont les parents s'impliquent moins dans les activités d'apprentissage à la maison obtiennent ultérieurement de moins bons résultats aux tests de compétences cognitives (en mathématiques, par exemple) que ceux qui bénéficient d'interactions positives avec leurs parents dans le cadre familial (graphique 4.1). Un travail de recherche mené par Sylva *et al.* (2004) aboutit au même constat et montre que ces effets sont encore sensibles à l'âge de 7 ans et plus.

Graphique 4.1. Impact du cadre d'apprentissage à la maison sur les résultats scolaires des enfants

Résultats en anglais et en mathématiques des enfants de 11 ans



Source : Melhuish, 2010.

Le conseil des parents et la fourniture de matériel pédagogique

Les études réalisées par Desforges et Abouchaar (2003) et Harris et Goodall (2006) montrent qu'aider les parents à s'impliquer dans des activités éducatives à la maison est le moyen le plus sûr de permettre à leur enfant d'être ultérieurement plus performant et mieux adapté. Le cadre d'apprentissage à la maison est l'un des facteurs qui ont le plus d'influence sur le développement des enfants (Belsky *et al.*, 2007 ; Melhuish, 2010). Cela comprend notamment les activités suivantes : faire la lecture aux enfants, leur chanter des chansons et des comptines, aller à la bibliothèque et jouer avec les chiffres.

L'étude « Effective Provision of Pre-School Education » (EPPE) réalisée en Angleterre (Royaume-Uni) a mis en évidence l'importance du partage des activités entre parents et enfants pour améliorer la qualité du cadre d'apprentissage à la maison. Sa conclusion est que les programmes qui encouragent expressément les activités conjointes entre parents et enfants ont tendance à être les plus bénéfiques pour les jeunes enfants (Sylva *et al.*, 2004).

Le constat est que la qualité du cadre d'apprentissage à la maison est fortement liée au statut d'enfant « à risque ». Un environnement pédagogique familial médiocre dans les premières années de vie serait l'une des causes possibles des mauvais résultats observés chez les enfants à risque au début de la scolarité obligatoire. Il existe plusieurs façons pour les services d'EAJE de contribuer à améliorer le cadre pédagogique familial, notamment en fournissant du matériel ainsi que des idées d'activités que les parents et les enfants peuvent faire ensemble, en prodiguant aux parents des conseils pour la lecture d'histoires à leurs enfants et en leur offrant des kits pédagogiques pour l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. Le personnel des services d'EAJE peut également encourager la participation des parents à l'apprentissage de leur jeune enfant en mettant à leur disposition des ressources et des activités qui permettent d'approfondir le travail fait en classe. Cela consolide les liens entre la famille et l'enfant, et permet à la famille de se sentir plus concernée par le programme (Halgunseth et Peterson, 2009).

Les activités pédagogiques à la maison

Les services d'EAJE peuvent inciter les parents à proposer à leurs enfants toutes sortes de situations d'apprentissage à la maison, que ce soit de façon informelle ou explicite. Henderson et Mapp (2002) soulignent l'importance des possibilités d'apprentissage qu'offrent les échanges informels. Faire participer les enfants aux activités de la vie quotidienne (préparer les repas, répondre au téléphone, faire la liste des courses, s'habiller, etc.) peut être l'occasion d'engager avec eux des discussions et de stimuler leur curiosité et leur soif de découverte. Ce type « d'activités pédagogiques à la maison » contribue à l'acquisition du langage, au développement cognitif et à l'amélioration des résultats scolaires des enfants (Foster *et al.*, 2005 ; Weigel *et al.*, 2006).

La recherche scandinave précitée montre que les pratiques sociales, culturelles et religieuses à la maison donnent lieu à toutes sortes de travaux d'écriture pour les enfants (Hjort *et al.*, 2009). Les pratiques éducatives au sein de la famille sont d'autant plus efficaces lorsqu'elles comprennent aussi des activités d'apprentissage plus explicites comme la lecture partagée de livres, qui a une influence décisive sur l'acquisition du langage et le développement cognitif de l'enfant (Ermisch, 2008 ; Leung *et al.*, 2010). Tout porte à croire que les parents peuvent être formés à lire des livres à leurs enfants de telle manière que cela stimule leur développement (Huebner *et al.*, 2010).

Aider les parents à stimuler l'apprentissage de leurs enfants est particulièrement nécessaire dans les familles à faible revenu et celles vivant dans un milieu dysfonctionnel. Des parents peu instruits et socialement défavorisés sont généralement moins à même de proposer à leurs enfants des activités d'apprentissage (Ermisch, 2008 ; Feinstein *et al.*, 2007, 2008). Les services d'EAJE

peuvent aider ces parents à mettre en place un programme éducatif de qualité à la maison (Boyce *et al*., 2010).

La lecture d'histoires aux enfants dès leur plus jeune âge

L'aide des parents à l'apprentissage de la lecture par leur enfant semble être une forme courante de participation : de nombreux travaux de recherche y ont été consacrés et les bienfaits de cette forme de participation ont été clairement démontrés (Keating et Taylorson, 1996). Des travaux de recherche menés aux États-Unis sur des enfants de 3 et 4 ans montrent que les activités d'apprentissage précoce à la maison font une réelle différence : les enfants à qui on lit et on raconte fréquemment des histoires sont plus susceptibles de reconnaître toutes les lettres de l'alphabet, de savoir compter jusqu'à 20 ou plus, de savoir écrire leur nom et de lire. De même, les enfants à qui l'on apprend les lettres, les mots ou les chiffres, et qui fréquentent régulièrement une bibliothèque, sont plus susceptibles de montrer des premiers signes d'aptitude à lire et à écrire (Nord *et al.*, 1999).

L'étude PIRLS[2], menée dans 40 pays, montre également qu'il existe une relation positive entre la pratique d'activités de pré-alphabétisation à la maison en amont de la scolarité obligatoire et le niveau de lecture à 10 ans. L'étude a relevé les activités parents-enfants suivantes : lire des livres, raconter des histoires, chanter des chansons, jouer avec des jouets se rapportant à l'alphabet (cubes sur lesquels sont inscrites les lettres de l'alphabet, par exemple), jouer à des jeux de mots, ainsi que lire à haute voix les panneaux et les étiquettes. Les résultats montrent que les enfants participant à des activités avec leurs parents de manière plus fréquente (c'est-à-dire quotidiennement) ont un niveau de lecture bien meilleur que les autres (Mullis *et al.*, 2003 et 2007).

Le bénévolat et la participation aux processus décisionnels

Bien que satisfaisantes pour les parents et utiles pour le personnel, les autres formes de participation des parents – comme le bénévolat, la participation à des conseils de parents ou à des organisations parents-enseignants – ont un impact limité, voire nul, sur les résultats des enfants (Desforges et Abouchaar, 2003 ; Harris et Goodall, 2006).

Connaissance de la parentalité et du développement de l'enfant

L'analyse des publications montre que les programmes de soutien à la parentalité ont un effet positif sur les parents comme sur les enfants. L'OCDE a constaté que les enfants à qui les parents lisent souvent des histoires obtiennent aux tests du PISA 2009 des résultats nettement supérieurs que ceux auxquels les parents ne lisent que rarement voire jamais, et ce indépendamment de leur milieu socio-économique (OCDE, 2011). Le *Harvard Family Research Project* montre que les écarts de résultats scolaires entre les enfants défavorisés et les enfants non défavorisés peuvent s'expliquer pour un tiers, voire la moitié, par les différences dans la manière dont les parents s'occupent de leurs enfants (Brooks-Gunn et Markman, 2005). Les parents ont une influence majeure sur les résultats ainsi que sur le développement cognitif et linguistique de l'enfant. Les caractéristiques parentales dont on a constaté l'importance sont l'instruction, la formation et l'emploi. Les aspects de la fonction parentale qui jouent un rôle dans le développement de

l'enfant sont notamment les échanges avec les enfants, le cadre pédagogique à la maison et la compréhension/connaissance du développement de l'enfant (Yoshikawa, 1995).

Les résultats des programmes consacrés à la parentalité sont globalement les suivants :

- Les parents se sentent plus à l'aise dans leurs échanges avec leurs enfants, ce qui accroît leur sentiment de bien-être et profite aussi à leurs enfants (Diamond et Hyde, 2000 ; Scott, 2003 ; Sylva *et al*., 2004) ;
- Les parents se sentent plus confiants dans leurs compétences parentales, en particulier dans les familles défavorisées (Epstein, 2001) ;
- Les parents comprennent mieux ce que sont des pratiques éducatives appropriées et les résultats scolaires des enfants s'en trouvent améliorés, surtout en matière de lecture et d'écriture (Cooter *et al*., 1999 ; Bryant *et al*., 2000) ;
- Les parents sont plus susceptibles de s'entretenir directement avec les professionnels et de pouvoir aider leur enfant à apprendre et à faire ses devoirs à la maison (Corter *et al*., 2006) ;
- Les participants deviennent moins dépendants à l'égard des aides sociales, trouvent un emploi, valident des formations ou obtiennent des diplômes d'enseignement supérieur et deviennent propriétaires d'un logement (Halgunseth et Peterson, 2009) ; et
- Les contacts qui sont offerts aux parents dans les centres d'EAJE ou par le biais des visites à domicile sont très importants car ils leur donnent les moyens de s'impliquer dans l'apprentissage de leurs enfants (Sime *et al*., 2009).

On constate, chez les parents qui participent à des cours de pédagogie et s'impliquent dans les services d'EAJE, des améliorations de leurs compétences parentales et de la connaissance du développement et de l'apprentissage des enfants (Mitchell *et al*., 2008). On a également observé que les jeunes enfants dont les parents ont suivi une formation sur l'aide à l'apprentissage à la maison obtiennent plus tard de bons résultats à l'école, quel que soit le milieu socio-économique ou les revenus de la famille (Graue *et al*., 2004). Une étude sur les programmes *Early Head Start*, qui proposent des services de développement de l'enfant et d'éducation au rôle de parent au moyen de visites à domicile, a montré que les parents qui y avaient participé avaient une attitude plus coopérative avec leurs enfants au cours des jeux, étaient plus susceptibles de leur faire la lecture tous les jours et moins enclins à leur distribuer des fessées que ceux qui n'y avaient pas participé (Love *et al*., 2005).

Partenariats stratégiques entre les parents, la collectivité et les services d'EAJE

Fréquence des communications

L'étude *Petite enfance, grands défis II* montre que la fréquence des relations entre les parents et le personnel des établissements d'EAJE va de pair avec la qualité du

service qui y est fourni (OCDE, 2006) ; l'étude High/Scope précise cependant que cette qualité dépend en grande partie de la nature des contacts (Schweinhart et Weikart, 1997). Les entrevues ayant lieu par exemple lorsque les parents déposent ou viennent chercher leurs enfants peuvent avoir un caractère purement routinier et porter uniquement sur les sujets de préoccupation immédiats. C'est pourquoi l'étude *Petite enfance, grands défis II* souligne que si ces contacts ne permettent pas un apport mutuel d'informations, ils doivent être complétés par des réunions ciblées entre parents et membres du personnel, des bulletins d'information et des visites à domicile (OCDE, 2006).

Une étude portant sur les besoins des parents montre qu'en Corée, les parents utilisent principalement les médias et les ressources collectives en ligne pour se procurer et échanger des informations sur l'éducation des enfants (notamment au niveau préscolaire). Au Japon, en revanche, les voisins et les grands-parents sont considérés comme les principales sources d'informations sur les enfants. Les parents japonais fréquentent souvent les centres d'accueil des enfants pour y rencontrer d'autres parents, et ils se rendent également dans des centres médicaux publics près de chez eux pour se renseigner sur les soins et le soutien à apporter aux enfants (Hwang, Nam et Suh, 2010).

Le partage d'objectifs communs

Il est important pour les professionnels de l'EAJE de communiquer avec les parents au sujet des objectifs pédagogiques et des meilleurs moyens à mettre en œuvre pour les atteindre, car les parents peuvent avoir des idées fausses, par exemple en ce qui concerne la maturité scolaire (Bodrova *et al*., 2004). Pour eux, cette maturité consiste essentiellement à savoir nommer les objets et reconnaître les lettres ou les chiffres, sans voir l'importance des capacités de déduction. Les points de vue des parents et les attentes du personnel de l'EAJE peuvent toutefois varier selon les pays, voire les régions. En Suède, par exemple, les parents réclament que les activités d'EAJE se concentrent à la fois sur le jeu et sur l'apprentissage (Sheridan *et al.*, 2009).

Les auteurs de l'étude *Effective Provision of Pre-School Education* (EPPE) ont constaté que les structures d'EAJE produisant de bons résultats socio-cognitifs chez les enfants bénéficiaient d'une « forte implication de la part des parents qui, notamment, partagent les mêmes objectifs éducatifs », et organisaient « des comptes rendus et des échanges réguliers avec les parents concernant les progrès réalisés par leur enfant » (Siraj-Blatchford *et al*., 2003). On observe aussi que l'association de services d'EAJE à domicile et au sein d'un établissement d'EAJE a un effet positif sur le développement des enfants (Blok *et al.*, 2005 ; Brooks-Gunn et Markman, 2005 ; Sylva *et al*., 2004). Cela étant, c'est par le biais de véritables partenariats et de pratiques complémentaires que l'on obtient les meilleurs résultats (Bodrova *et al*., 2004 ; Van Tuijl et Leseman, à paraître).

Aux États-Unis, le programme *Early Authors* propose un cycle de pré-alphabétisation d'une durée de 12 mois dans des centres d'accueil pour jeunes enfants s'adressant à des populations urbaines à forte diversité ethnique et linguistique et à faibles revenus[3]. La lecture et l'écriture y sont abordées en privilégiant les échanges linguistiques enrichissants et les attitudes positives, au

moyen d'activités faisant participer les enfants et les familles et favorisant une plus grande responsabilisation (Bernhard *et al.*, 2008).

Les aspirations des parents

Certains considèrent les parents principalement comme des bénévoles apportant leur soutien aux structures d'EAJE, d'autres simplement comme des usagers ou des clients des services d'EAJE. Pour d'autres encore, les parents sont des partenaires associés à une entreprise commune (Bloomer et Cohen, 2008 ; Moss, 2007) : les parents et les professionnels poursuivent les mêmes objectifs éducatifs à la maison et dans le centre d'EAJE et ils harmonisent leurs activités afin d'obtenir les meilleurs résultats possibles pour les enfants. Dans cette optique, il est indispensable que les professionnels s'entretiennent avec les parents des aspirations qu'ils ont pour leurs enfants et de ce qu'ils attendent des meilleures pratiques éducatives.

Les structures d'EAJE devraient inciter les parents à nourrir de *grands espoirs* pour leurs enfants car il existe un lien étroit entre les aspirations et attentes parentales et la réussite des enfants (Fan et Chen, 2001). C'est plus particulièrement dans les milieux défavorisés qu'il est important d'inciter les parents à avoir des aspirations plus élevées. Des études montrent que les enfants issus de familles à faibles revenus ont tendance à avoir des attentes limitées (Hauser-Cram *et al.*, 2003)

Les visites à domicile

Les visites à domicile par des professionnels de l'EAJE renforcent la confiance des parents dans les programmes éducatifs et améliorent leur connaissance du développement des enfants. On constate que les enfants qui bénéficient de ces visites s'impliquent plus volontiers dans la lecture et l'écriture, et sont plus susceptibles de participer à des activités de groupe. Les membres du personnel en tirent également avantage puisqu'ils établissent des relations positives avec les enfants et les familles et comprennent mieux comment l'environnement familial de l'enfant peut influer sur ses résultats scolaires (Halgunseth et Peterson, 2009).

L'utilité de programmes de visites à domicile ciblées tels que HIPPY[4] est largement démontrée. HIPPY est un programme centré sur la participation des parents en tant qu'éducateurs à domicile. Il met l'accent sur l'apprentissage précoce de la lecture et du calcul, et est assuré pendant deux ans à partir du quatrième anniversaire de l'enfant. L'évaluation de HIPPY en Nouvelle-Zélande montre que les enfants qui en ont bénéficié obtiennent de meilleurs résultats scolaires dans des domaines divers (maîtrise de la langue, lecture, reconnaissance des mots et calcul), s'adaptent mieux en classe et ont un comportement moins perturbateur (moins de bagarres avec les camarades et participation plus active, par exemple). On y voit aussi que ces enfants sont moins susceptibles de nécessiter un soutien ciblé pour l'acquisition des savoirs fondamentaux (BarHava-Monteith *et al.*, 1999).

Le programme préscolaire Perry de la Fondation *High/Scope*[5] dispense aux enfants issus de milieux défavorisés une éducation préscolaire et des visites à domicile en amont de leur scolarisation (à partir de 3 ans). L'étude Perry, découlant du programme, a suivi des participants depuis l'âge de 3 ans jusqu'à 40. Le programme dure deux ans et comprend deux heures et demie de préscolarisation par jour, ainsi que des visites à domicile hebdomadaires effectuées par des enseignants du niveau

préscolaire. Les conclusions montrent que l'impact du programme varie selon le sexe et l'âge des participants. Le programme semble avoir des effets ultérieurs notables, chez les hommes en matière de criminalité, de revenu et d'emploi (mesures effectuées à 27 et 40 ans), et chez les femmes en matière d'éducation et d'accès précoce à l'emploi (mesures effectuées à 19 et 27 ans). On observe globalement des résultats marqués mais plus précoces chez les femmes que chez les hommes (Heckman *et al*., 2010).

Partenariat stratégique avec l'ensemble de la collectivité

Exploiter les ressources de la collectivité

Les travaux de recherche indiquent que la participation des familles et de la collectivité est essentielle pour donner aux enfants l'envie d'apprendre et favoriser leur développement (Barton, 2003). Comme cela a été constaté au Canada, le fait de collaborer avec des organisations locales qui fournissent des informations aux professionnels de l'EAJE et d'utiliser des ressources collectives (ludothèques de prêt, soutien téléphonique, etc.) va de pair avec une approche plus sensible de la garde des enfants, ainsi qu'un développement social précoce des enfants (Doherty *et al.*, 2000).

Soutenir les familles difficiles à atteindre

En Irlande, on constate que les partenariats entre les programmes d'EAJE et les services locaux sont un moyen efficace d'entrer en contact avec les familles difficiles à atteindre, telles que les familles roms et itinérantes, et de leur apporter un soutien. Le but est d'offrir à ces familles des services adaptés et conçus dans le respect de leur contexte culturel, afin d'améliorer les compétences des enfants ainsi que celles des parents. L'élaboration d'outils d'apprentissage à distance, en collaboration avec des membres de la communauté et des consultants spécialisés dans l'éducation itinérante, augmente la probabilité pour les enfants d'obtenir de meilleurs résultats en lecture, écriture et mathématiques. Les spécialistes savent comment concevoir des outils pédagogiques efficaces pour les enfants des communautés concernées, et les parents ont appris à mettre en œuvre différentes méthodes d'apprentissage pour les jeunes enfants (Robinson et Martin, 2008).

Cibler les familles et leur voisinage

Le voisinage a davantage d'importance pour les enfants issus de milieux défavorisés que pour les autres (Cook *et al.*, 1998). En 1994, cinq programmes Head Start ont donné naissance à des projets modèles de prévention de la toxicomanie visant à renforcer les familles et l'entourage des enfants d'âge préscolaire issus de milieux défavorisés. Cette initiative, appelée « Free to Grow », ciblait les familles et l'entourage des enfants participant au programme Head Start afin de les protéger de la drogue et des problèmes qui y sont associés. Elle privilégiait les interventions collectives sous la forme de réunions de groupes, d'équipes chargées de créer des espaces sûrs à l'abri de la drogue pour les jeunes enfants, et de formation à la prévention de la toxicomanie. Différents acteurs locaux y ont participé, parmi lesquels les services de police, des associations de jeunes, des églises et de nombreuses associations. Les résultats obtenus sont notamment une participation accrue des parents à l'EAJE, l'assainissement et la sécurisation des écoles et des quartiers, l'amélioration des relations entre les habitants, ainsi qu'entre les

professionnels de l'EAJE, les parents et la population locale, et le renforcement des normes collectives contre la consommation de drogue et d'alcool (Harrington, 2001).

Combinaison de plusieurs approches

Un programme ou un centre d'EAJE ne doit pas nécessairement se limiter à une seule approche. Plusieurs formes de participation des parents et de la collectivité peuvent être mises en œuvre simultanément et se compléter. Puisque les structures d'EAJE fournissent des services à différents publics issus de différents milieux, une stratégie ou forme de participation isolée ne peut couvrir tous les besoins ou convenir à tous les enfants, toutes les familles ou toutes les populations. C'est pourquoi la mise en œuvre de plusieurs approches peut favoriser la participation des parents et de la collectivité dans son ensemble. Le projet REAL, décrit ci-dessous, est un exemple de la combinaison de plusieurs approches.

Le projet REAL (Realising Equality and Achievement for Learners)

Hannon et Nutbrown (2001) rendent compte du projet REAL, mis en œuvre dans dix établissements préscolaires situés dans des quartiers très défavorisés de la ville de Sheffield (Angleterre), et auquel ont participé 88 familles pendant une période de 12 à 18 mois. Le projet REAL comprenait cinq volets : des visites à domicile effectuées par des enseignants préscolaires ; la fourniture de matériel pour l'apprentissage de la lecture et l'écriture ; des activités de groupe dans l'établissement ; des activités spéciales (sorties en groupe à la bibliothèque, par exemple) ; et des communications par courrier. Une formation pour adultes à l'intention des parents faisait également partie du programme, sous la forme d'un cours homologué sur le projet REAL ainsi que d'informations, de conseils et d'aides pour accéder aux formations d'autres prestataires. Chaque enseignant préscolaire était payé pour travailler une demi-journée par semaine avec huit familles.

L'évaluation qui en a été faite souligne les retombées positives du projet pour les enfants, les parents et les enseignants. Les parents ont jugé l'expérience « extrêmement positive ». Les enseignants préscolaires ont beaucoup apprécié la possibilité de travailler aux côtés des parents et ont estimé que cela avait modifié leur façon de voir les choses, même si leurs autres responsabilités au sein de l'établissement leur ont semble-t-il compliqué la tâche. Parents et enseignants ont fait état « d'effets globalement positifs », et plus particulièrement en ce qui concerne les compétences en lecture et en écriture des enfants. Les résultats ont montré que les enfants ayant participé au programme étaient en avance sur ceux du groupe de référence pour la lecture, l'écriture et la reconnaissance des lettres (Hannon et Nutbrown, 2001).

Quelles conséquences pour l'action publique ?

Faire de la participation des parents un critère de qualité des services d'EAJE

L'une des propositions est de créer une sorte de « diagnostic qualité » qui dresserait la liste des principaux aspects et éléments à prendre en compte pour évaluer toutes les activités proposées, non seulement dans le cadre du système éducatif, mais aussi en dehors. Parmi ces critères devraient figurer le partage des objectifs

éducatifs avec les parents et des échanges réguliers concernant les progrès réalisés par leur enfant (Jualla et Van Oudenhoven, 2010).

Faire des parents et de la collectivité dans son ensemble des partenaires stratégiques pour la mise en œuvre de services d'AEJE intégrés

Il s'agit ici pour les autorités nationales d'associer les autorités régionales et locales, les associations, les entreprises privées et les organisations locales à la prise de décision, et d'en faire des partenaires au sein de la communauté de l'EAJE. Le but est de s'assurer un large soutien public et de faire en sorte que des points de vue multiples éclairent les décisions. La disponibilité de ressources financières substantielles est un facteur clé, par exemple pour pouvoir rémunérer les parents et les membres de la collectivité qui sont les principaux responsables de la mise en œuvre du programme. Ces fonds peuvent aussi servir à encourager la coopération et à la mener à bien.

Concentrer les efforts sur l'amélioration du cadre d'apprentissage à la maison dès le plus jeune âge

Les projets de pré-alphabétisation destinés aux enfants et les activités d'autonomisation des parents et de soutien à l'exercice de leur fonction peuvent être mis en œuvre par l'intermédiaire des services d'EAJE et en collaboration étroite avec les parents. L'accent doit être mis sur les « activités pédagogiques à la maison », en privilégiant notamment la lecture partagée de livres, et sur les visites à domicile. Il importe tout particulièrement de cibler les familles et les enfants socio-économiquement défavorisés. L'objectif est de leur faire prendre conscience de l'importance d'un bon environnement pédagogique à la maison et des possibilités qui sont offertes, localement, de participer à l'EAJE. Cela peut passer par des campagnes de relations publiques, l'éducation parentale, etc.

Former le personnel pour inciter les parents et la collectivité à participer

Les attitudes et les actions des centres d'EAJE à l'égard de la participation des parents sont en grande partie influencées par l'équipe de direction et le personnel d'animation. Parce qu'il est essentiel, pour faire participer les familles et la collectivité, qu'une impulsion soit donnée (OCDE, 2006), les responsables et le personnel des centres peuvent avoir besoin d'une formation spéciale pour être en mesure de promouvoir les partenariats entre les centres et les familles, ainsi que la participation de la collectivité (Siraj-Blatchford *et al*., 2003 ; Sime *et al*., 2009).

Les programmes de formation des professionnels peuvent inclure des informations générales sur les aspects suivants : avantages de la participation des parents et de la collectivité et obstacles à cette participation ; sensibilisation des familles provenant de milieux divers et ayant différents styles de vie ; techniques pour améliorer la communication bilatérale entre les parents/la collectivité et les centres d'EAJE ; procédés permettant d'inciter les parents à aider leurs enfants à s'éduquer à l'école et en dehors ; enfin, méthodes utilisables par les centres pour répondre aux besoins des familles et de la collectivité sur le plan social et éducatif (Litjens et Taguma, 2010 ; OCDE, 2006).

Quelles sont les lacunes à combler ?

Recherches provenant des pays non anglo-saxons

S'il est généralement admis que la participation des parents et de la collectivité joue un rôle important pour l'amélioration de l'apprentissage des enfants, il est bien plus difficile de déterminer ce qui constitue précisément une participation réussie. L'efficacité de plusieurs formes de participation des parents ou de la collectivité pourrait être évaluée en mesurant sur le long terme un certain nombre de résultats obtenus par les enfants, mais pour réunir des données fiables et en tirer des conclusions valables sur « ce qui marche », il faudrait investir de grosses sommes pour réaliser des études longitudinales bien ficelées. La plupart des études fiables et de grande ampleur sur l'impact de la participation des parents ont été menées aux États-Unis et au Royaume-Uni (Desforges et Abouchaar, 2003 ; Harris et Goodall, 2006 ; OCDE, 2006). Des travaux sérieux doivent être menés dans d'autres pays et sur d'autres cultures. La participation des parents à la scolarisation de leurs enfants a peut-être des significations différentes selon les cultures (Huntsinger et Jose, 2009). On sait peu de choses sur l'influence de ces différences sur la participation des parents.

Recherches sur les effets des différentes stratégies de communication

En dépit du nombre croissant de travaux témoignant de l'importance de la communication entre les parents et le personnel des services d'EAJE, rien ne permet vraiment de dire que telle ou telle stratégie de communication est meilleure qu'une autre.

Effets sur les groupes difficiles à atteindre

Il y a encore beaucoup à apprendre sur les moyens d'accroître la participation des parents appartenant à des groupes difficiles à atteindre (Harris et Goodall, 2006). Des recherches complémentaires sont nécessaires pour connaître les stratégies ciblées qui permettraient d'impliquer dans les activités d'EAJE les parents appartenant aux minorités ethniques et ceux qui ne sont pas intéressés.

Évaluation des initiatives locales

Il n'existe pratiquement aucune publication décrivant la différence d'impact entre les initiatives locales dont le but est de renforcer les programmes d'enseignement et celles à l'objectif plus restreint. La difficulté est d'évaluer la qualité des initiatives locales informelles, qui sont très hétérogènes et ne se prêtent donc pas facilement à la comparaison. Une analyse approfondie des effets des activités informelles reste nécessaire.

Influence du voisinage

Malgré les nombreuses études tendant à montrer que le voisinage a une incidence sur le développement et le comportement des enfants, il semble difficile de mettre au point des mesures « précises, fiables et non biaisées » de ces effets (Duncan et Raudenbusch, 1999 ; Shonkoff et Phillips, 2000).

RÉFÉRENCES

Barbarin, O. A. *et al*. (2008), « Parental Conceptions of School Readiness: Relation to Ethnicity, Socioeconomic Status and Children's Skill's », *Early Education and Development*, Vol. 19, N° 5, pp. 671-701.

BarHava-Monteith, G. *et al*. (1999), « Hippy New Zealand: An Evaluation Overview », *New Zealand Journal of Social Policy*, Vol. 12.

Barton, P. E. (2003), *Parsing the Achievement Gap: Baseline for Tracking Progress*, Princeton, NJ, Educational Testing Service.

Belsky, J. *et al*. (2007), « Are there Long-Term Effects of Early Child Care? », *Child Development*, Centre d'excellence pour le développement des jeunes enfants et Réseau stratégique de connaissances sur le développement des jeunes enfants, Montréal.

Bernhard, J. K. *et al.* (2008), « Read My Story! Using the Early Authors Program to Promote Early Literacy among Diverse », *Journal of Education for Students Placed at Risk*, Vol. 13, N° 1.

Blok, H. *et al*. (2005), « The Relevance of the Delivery Mode and Other Program Characteristics for the Effectiveness of Early Childhood Interventions with Disadvantaged Children », *International Journal of Behavioural Development*, Vol. 29, pp. 36-37.

Bloomer, K. et B. Cohen (2008), Young Children in Charge, Children in Scotland, Edinbourg.

Bodrova, E., D. Leong et R. Shore (2004), Child outcome in Per-K Programs: What are standards: What is needed to make them work?, New Brunswick NJ, NIEER.

Boyce, L. *et al*. (2010), « Telling Stories and Making Books: Evidence for an intervention to help parents in migrant Head Start families support their children's language and literacy », *Early Education and Development*, Vol. 21, N° 3, pp. 343-371.

Bradley, R. H. *et al*. (1989), « Home Environment and Cognitive Development in the First Three Years of Life: A Collaborative Study involving Six Sites and Three Ethnic Groups in North America », *Developmental Psychology*, Vol. 25, pp. 217-235.

Brooks-Gunn, J. et L. B. Markman (2005), « The Contribution of Parenting to Ethnic and Racial Gaps in School Readiness », *Future of Children*, Vol. 15, N° 1, pp. 139-165.

Bryant, D. *et al*. (2000), *Head Start parents' roles in the educational lives of their children*, document présenté lors de la conférence annuelle de l'American Educational Research Association, Nouvelle-Orléans.

Cook, T., J. R. Kim, W. S. Chan et R. Settersten (1998), « How do neighborhoods matter? » in Furtenberg, F., Jr., T. Cook, J. Eccles, G. Elder et A. Sameroff (dir. pub.), *Managing to make it: Urban Families in high risk neighborhoods*, Chicago, University of Chicago Press.

Cooter, R. B. *et al*. (1999), « Family and Community Involvement: The Bedrock of Reading Success », *Reading Teacher*, pp. 52-58.

Cotton, K. (2000), *The Schooling Practices that Matter Most*, Portland, Northwest Regional Educational Laboratory.

Corter *et al*. (2006), « Toronto First Duty Phase 1 Summary Report: Evidence-based understanding of integrated foundations for early childhood », Toronto.

Desforges, C. et A. Abouchaar (2003), « The Impact of Parental Involvement, Parental Support and Family Education on Pupil Achievement and Adjustment: A Literature Review », Research Report N° 433, Department for Education and Skills, Londres.

Diamond, C. et C. Hyde (2000), Parent education programmes for children's behaviour problems: Medium to long term effectiveness, West Midlands Development and Education Service, Birmingham.

Doherty, G. *et al*. (2000), « Caring and Learning Environments: Quality in Regulated Family Child Care Across Canada », Centre for Families, Work and Well-being, Université de Guelph, Ontario.

Duncan, G. J. et S. W. Raudenbush (1999), « Assessing the Effects of Context in Studies of Child and Youth Development », *Educational Psychologist*, Vol. 34, N° 1, pp. 29-41.

Duncan, G. J. *et al.* (1998), « How much does childhood poverty affect the life chances of children? », *American Sociological Review*, Vol. 63, N° 3.

Duyme, M. *et al*. (1999), « How best can we boost IQ's of 'dull children'?: A late adoption study », *Proceedings of the National Academy of Sciences*, Vol. 96, N° 15.

Edin, K. et L. Lein (1997), Making Ends Meet: How Single Mothers Survive Welfare and Low Wage Work, Russell Sage Foundation, New York.

Edwards, C. P., S. M. Sheridan et L. Knoche (2008), *Parent Engagement and School Readiness: Parent-Child Relationships in Early Learning*, Lincoln/Nebraska, Université de Nebraska, disponible à l'adresse : http://digitalcommons.unl.edu/famconfacpub/60.

Epstein, J. L. (2001), School, Family and Community Partnerships: Preparing Educators and Improving Schools, Westview Press, Colorado.

Epstein, J. L. (1995), « School/Family/Community Partnerships: Caring for the Children We Share », *Phi Delta Kappan*, Vol. 76, N° 9, pp. 701-712.

Ermisch, J. (2008), « Origins of Social Immobility and Inequality: Parenting and Early Child Development », *National Institute Economic Review*, Vol. 205, N° 1, pp. 62-71.

Fan, X. et M. Chen (2001), « Parental Involvement and Student's Academic Achievement: A Meta-Analysis », *Educational Psychology Review*, Vol. 13, N° 1, pp. 1-22.

Feinstein, L. et al. (2008), Education and the Family: Passing Success Across the Generations, Routledge, Londres.

Feinstein, L. et al. (2007), Reducing Inequalities: Realizing the Talent of All, NCB, Londres.

Foster, M. *et al*. (2005), « A model of home learning environment and social risk factors in relation to children's emergent literacy and social outcomes », *Early Childhood Research Quarterly*, Vol. 20, N° 4, pp. 13-36.

Graue, E. *et al.* (2004), « More than Teacher Directed or Child Initiated: Preschool Curriculum Type, Parent Involvement, and Children's Outcomes in the Child-Parent Centres », *Education Policy Analysis Archives*, Vol. 12, N° 72.

Hackman D. A. et M. J. Farrah (2009), « Socioeconomic status and the developing brain », *Trends in Cognitive Sciences*, Vol. 13, N° 2, pp. 65-73.

Harris, A. et J. Goodall (2006), *Parental Involvement in Education: An overview of the Literature*, Université de Warwick, Coventry.

Halgunseth, L. C. et A. Peterson (2009), « Family Engagement, Diverse Families, and Early Childhood Education Programs: An Integrated Review of the Literature », *Young Children,* Vol. 64, N° 5.

Hannon, P. et C. Nutbrown (2001), « Outcomes for Children and Parents of an Early Literacy Education Parental Involvement Programme », document présenté lors de la conférence annuelle de la British Educational Research Association, Leeds.

Harrington, M. (2001), « Evaluation of Free to Grow, Phase II: Detailed Profile of the Free to Grow Project in California », Final Report, Robert Wood Johnson Foundation, New Jersey.

Hauser-Cram, P. *et al.* (2003), « When Teacher's and Parent's Values Differ: Teacher's Ratings of Academic Competence in Children from Low-Income Families », *Journal of Educational Psychology*, Vol. 95, N° 4, pp. 813-820.

Heckman, J. *et al.* (2010), A Reanalysis of the High/Scope Perry Preschool Program, Université de Chicago, Chicago.

Henderson, A. et K. Mapp (2002), *A new wave of evidence: The impact of schools, family and community connections on student achievement*, National center for family and community connections with schools, Austin/Texas.

Henderson, L. *et al*. (2002), *The report of the findings from the early childhood study: 2001-2002*, Atlanta, Andrew Young School of Policy Studies, Université de l'Etat de Géorgie.

Hjort *et al*. (2009), « Research Mapping and Research Assessment of Scandinavian Research in the year 2007 into pre-school institutions for children aged 0-6 years », Danish Clearinghouse for Educational Research, Copenhague.

Huebner, C. E. et K. Payne (2010), « Home support for emergent literacy: Follow-up of a community-based implementation of dialogic reading », *Journal of Applied Developmental Psychology*, Vol. 31, N° 3, pp. 195-201.

Huntsinger, C. S. et P. E. Jose (2009), « Parental involvement in children's schooling: Different meanings in different countries », *Early Childhood Research Quarterly*, Vol. 24, N° 4, pp. 398-410.

Hwang, S., M. Nam et H. Suh (2010), « Comparison between Korean and Japanese pre-school parents' awareness and the actual condition of childcare and child support », *Journal of Eco Early Childhood Education Research*, Vol. 9, N° 2, pp. 105-124.

Jualla R. et N. van Oudenhoven (2010), « Community-based Early Years Services: the Golden Triangle of Informal, Nonformal and Formal Approaches », *Psychological Science and Education*, Vol. 3, pp. 22-31.

Keating, I. et D. Taylorson (1996), « The other mums' army: Issues of parental involvement in early education », *Early Years*, Vol. 17, N° 1.

Larner, M. (1996), « Parents' perspectives on quality in early care and education », in S.L. Kagan et N.E. Cohen (dir. pub.), *Reinventing early care and education: A vision for a quality system*, Jossey-Bass, San Francisco.

Leung, C. *et al*. (2010), « Evaluation of a Program to Educate Disadvantaged Parents to Enhance Child Learning », *Research on Social Work Practice*, Vol. 20, pp. 591-599.

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

Love, J. M. *et al.* (2005), « The effectiveness of early head start for 3-year-old children and their parents: lessons for policy and programs », *Developmental Psychology,* Vol. 41, N° 6.

Marcon, A. (1999), « Positive Relationships Between Parent School Involvement and Public School Inner-City Preschoolers' Development and Academic performance », *School Psychology Review,* Vol. 28, N° 3, 1999.

McLeod, J. D. et R. Kessler (1990), « Socioeconomic status differences in vulnerability to undesirable life events », *Journal of health and social behaviour*, Vol. 31, 1990.

Melhuish, E. (2010), « Why children, parents and home learning are important », in Sylva *et al*. (dir. pub.), *Early Childhood Matters: Evidence from the Effective Pre-school and Primary Education Project*, pp. 44-70, Routledge, Londres/New York.

Mitchell, L. *et al*. (2008), « Outcomes of early childhood education: Literature review », rapport au ministère de l'Éducation, ministère de l'Éducation, Wellington.

Moss, P. (2007), « Bringing politics into the nursery: early childhood education as a democratic practice », *European Childhood Education Research Journal*, Vol. 15, N° 1, pp. 5-20.

Mullis, I. V. S., M. O. Martin, A. M. Kennedy et P. Foy (2007), *PIRLS 2006 International Report: IEA's Progress in International Reading Literacy Study in Primary Schools in 40 Countries*, TIMMS and PIRLS International Study Center, Lynch School of Education, Boston College, Chestnut Hill/Massachusetts.

Mullis, I. V. S., M. O. Martin, E. J. Gonzales et A. M. Kennedy (2003), PIRLS 2001 International Report: IEA's Study of Reading Literacy Achievement in Primary Schools, Chestnut Hill/Massachusetts.

Nord, C., J. Lennon, B. Liu et K. Chandler (1999), *Home Literacy Activities and Signs of Children's Emerging Literacy, 1993 and 1999*, ministère de l'Éducation des États-Unis, Washington DC.

Oakes, J. et M. Lipton (2007), *Teaching to Change the World*, New York, McGraw-Hill.

OCDE (2011), « PISA in Focus Nr. 10: What can parents do to help their children succeed in school? », OCDE, Paris.

OCDE (2006), Petite enfance, grands défis II : Education et structures d'accueil, OCDE, Paris.

Powell, D. R. *et al*. (2010), « Parent-school relationships and children's academic and social outcomes in public pre-kindergarten », *Journal of School Psychology*, Vol. 48, pp. 269-292.

Reynolds, A. et M. Clements (2005), « Parental Involvement and Children's School Success », in *School-Family Partnerships: Promoting the Social, Emotional, and Academic Growth of Children*, Teachers College Press, New York.

Robinson, M. et K. Martin (2008), Approaches to Working with Children, Young People and Families for Traveller, Irish Traveller, Gypsy, Roma and Show People Communities: a Literature Review Report for the Children's Workforce Development Council, Leeds.

Schweinhart, L. J. et D. P. Weikart (1997), *The High/Scope pre-school Curriculum Comparison Study*, High/ Scope Press, Ypsilanti, Michigan.

Scott, S. (2003), « Parenting Programmes: What works? Some UK evidence », document présenté au groupe de réflexion du Department for Education and Skills, Londres.

Shonkoff, J. P. et D. A. Phillips (2000), *From Neurons to Neighborhoods: The Science of Early Childhood Development*, Washington, D.C., National Academy Press.

Sime, D. *et al*. (2009), « A report for Save the Children and West Dunbartonshire Council – Improving outcomes for children in poverty through home-school partnerships in the early years – Summary report », Save the Children, Strathclyde.

Siraj-Blatchford, I. *et al*. (2003), « Technical Paper 10: The Effective Provision of Pre-School Education (EPPE) Project: Intensive Case Studies of Practice across the Foundation Stage », DfES, Londres.

Sheridan, S., J. Giota, Y. M. Han et J. Y. Kwon (2009), « A Cross-Cultural Study of Preschool Quality in South Korea and Sweden: ECERS Evaluations », *The Early Childhood Research Quarterly*, Vol. 24, pp. 142-156.

Sylva, K. *et al*. (2004), « The Effective Provision of Preschool Education (EPPE) Project: Final Report », rapport N° SSU/FR/2004/01, Department for Education and Skills, Nottingham.

UNICEF (2008a), « The Child Care Transition », Innocenti Report Card 8, UNICEF, Centre de recherche Innocenti, Florence.

UNICEF (2008b), Innocenti Working Paper 2008-01, disponible à l'adresse : www.unicef-irc.org.

Van Tuijl, C. et P. P. M. Leseman (à paraître), « School or Home? Where early education of Young immigrant children work best » in E.L. Grigorenko (dir. pub.), *Handbook of US Immigration and Education*, New York, Springer.

Weigel, D. J. *et al*. (2006), « Contribution of the home literacy environment to preschool-aged children's emergent literacy and language skills », *Early Child Development and Care*, Vol. 176, pp. 357-378.

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

Yoshikawa, H. (1995), « Long-term effects of early childhood programs on social outcomes and delinquency », *The Future of Children*, Vol. 5, N° 3.

DOMAINE D'ACTION 2 – ÉLARGIR LA PERSPECTIVE AU MOYEN DE COMPARAISONS INTERNATIONALES

La présente section fournit une comparaison internationale de l'élément suivant :

- Participation des parents et de la collectivité

PARTICIPATION DES PARENTS ET DE LA COLLECTIVITÉ

Observations

- Les méthodes les plus souvent utilisées pour favoriser la participation des parents et de la collectivité sont notamment : 1) la rendre obligatoire, et 2) associer la collectivité et les parents aux instances de décision (tableau 4.2).
- Si une majorité de pays « obligent » les services d'EAJE à faire participer les parents à leurs activités, quelques autres (comme la Slovénie et la Suède) en font un « droit » des parents.
- Dans plusieurs pays (par exemple les Communautés française et flamande de Belgique, l'Allemagne, les Pays-Bas et la Nouvelle-Zélande), les parents et les membres de la collectivité peuvent gérer un centre d'EAJE et recevoir des subventions de l'Etat, à condition de respecter un ensemble de normes ou un cadre qualité.
- Certains pays font participer les parents à l'évaluation des services d'EAJE. Lorsque c'est le cas, il est rare qu'ils soient les seuls à être mis à contribution : les parents ont en fait tendance à intervenir aux côtés du personnel de l'EAJE, et souvent aussi des responsables d'établissements (tableau 4.3). La Finlande est un cas à part, dans le sens où les enfants sont considérés eux aussi comme des évaluateurs, au même titre que les parents et le personnel de l'EAJE ; le Japon est également particulier dans la mesure où, en plus des parents, des partenaires locaux participent au processus d'évaluation.
- Lorsque les parents participent à l'exercice d'évaluation, les méthodes généralement employées sont les suivantes : observations, formulaires d'évaluation, sondages, listes de contrôle, portfolios d'évaluation et questionnaires.

– Plusieurs pays ont indiqué réaliser des enquêtes de satisfaction auprès des parents. Celles-ci sont gérées par les autorités locales (au Danemark et en Suède, par exemple), par des instituts d'évaluation (en Espagne), ou les centres d'EAJE eux-mêmes (comme en Norvège et en Slovénie) (tableau 4.4).

Pour en savoir plus, voir les tableaux des réponses à l'enquête sous les titres « Parental and Community Engagement » et « Monitoring » (fichiers Excel™), dans la Boîte à outils pour la qualité qui se trouve en ligne à l'adresse **www.oecd.org/edu/earlychildhood/toolbox**.

Tableau 4.2. Principales méthodes utilisées pour faire participer les parents et la collectivité

Cadre A. Participation des parents

Obligation légale	Droit parental	Inscription dans la politique générale	Participation des parents à la prise de décision	Participation des parents en tant que prestataires
Allemagne, Australie, Belgique, Espagne, Estonie, Finlande, Île-du-Prince-Édouard (CAN), Japon*, Nouvelle-Zélande, Pays-Bas*, Pologne, Portugal*, République slovaque, République tchèque, Slovénie, Suède, Turquie	Espagne, Île-du-Prince-Édouard (CAN), Norvège, Pologne, République tchèque, Slovénie, Suède	Norvège, Nouvelle-Zélande, République slovaque	Allemagne, Australie, Belgique, Colombie-Britannique (CAN), Danemark, Espagne, Estonie, Finlande, Île-du-Prince-Édouard (CAN), Irlande, Japon, Manitoba (CAN), Mexique, Norvège, Nouvelle-Zélande, Pologne, Pays-Bas, Portugal, République slovaque, République tchèque, Slovénie, Suède, Turquie	Allemagne, Belgique, Manitoba (CAN), Norvège, Nouvelle-Zélande, Pays-Bas, Pologne, République slovaque, Suède

Notes : * Au Japon et au Portugal, concerne uniquement les maternelles/établissements préscolaires ; aux Pays-Bas, concerne uniquement l'accueil des enfants.

Cadre B. Participation de la collectivité

Obligation légale	Inscription dans la politique générale	Participation des membres de la collectivité à la prise de décision	Participation des membres de la collectivité en tant que prestataires
Australie, Belgique, Espagne, Finlande, Japon*, Mexique, Norvège, Portugal*, Slovénie, Turquie	Espagne, Norvège, Slovénie	Australie, Belgique, Espagne, Finlande, Irlande, Japon, Mexique, Norvège, Nouvelle-Zélande, Pays-Bas, Portugal, République slovaque, Slovénie, Suède, Turquie	Belgique, Finlande, Irlande, Japon, Mexique, Norvège, Nouvelle-Zélande, Pays-Bas

Notes : Obligation légale : les établissements d'EAJE sont dans l'obligation de fournir aux parents ou aux membres de la collectivité des possibilités de participation à leurs activités, ou d'accepter leur participation. La Belgique désigne à la fois la Communauté flamande et la Communauté française de ce pays. * Au Japon et au Portugal, concerne uniquement les maternelles/établissements préscolaires.

Source : « Survey for the Quality Toolbox and ECEC Portal » du Réseau de l'OCDE sur l'éducation et l'accueil des jeunes enfants, juin 2011.

Tableau 4.3. Participation des parents à l'évaluation des services d'EAJE

Pays ou région	Établissements soumis à une évaluation	Autres participants à l'évaluation	Type d'évaluation
Angleterre (R-U)	Garderies, établissements d'enseignement pré-primaire	Personnel de l'EAJE, responsables des établissements	Observation
Communauté flamande (BEL)	Garderies	Non disponible	Sondage
Danemark	Garderies, établissements d'enseignement pré-primaire (maternelles)	Personnel de l'EAJE	Sondage
Finlande	Garderies, garde en milieu familial, établissements d'enseignement pré-primaire	Personnel de l'EAJE, enfants	Questionnaires, portfolios
Italie	Garderies, établissements d'enseignement préscolaire	Personnel de l'EAJE, responsables des établissements	Sondage, observation, portfolios
Japon	Maternelles, garderies	Partenaires locaux	Formulaires d'évaluation, consultation
Norvège	Maternelles	Personnel de l'EAJE	Observation, questionnaires
Pologne	Maternelles	Personnel de l'EAJE, responsables des établissements, partenaires locaux	Questionnaires, interviews
République slovaque	Établissements d'enseignement préscolaire	Personnel de l'EAJE	Liste de contrôle
Slovénie	Établissements d'enseignement préscolaire	Personnel de l'EAJE, responsables des établissements	Formulaires d'évaluation, questionnaires
Suède	Établissements d'enseignement préscolaire	Personnel de l'EAJE, responsables des établissements	Formulaires d'évaluation

Source : « Survey for the Quality Toolbox and ECEC Portal » du Réseau de l'OCDE sur l'éducation et l'accueil des jeunes enfants, juin 2011.

Tableau 4.4. Enquêtes de satisfaction des parents concernant les services d'EAJE

Types d'établissements	Responsable de l'enquête	Fréquence	Pays
Maternelles/ Établissements d'enseignement préscolaire	Centre d'EAJE	Tous les 3 ans	Corée
		Non disponible	Norvège, Slovénie
	Autorité locale	1 à 2 fois par an	Suède
		Tous les 2 ans	Danemark
		Non disponible	Île-du-Prince-Édouard (CAN)
	Institut d'évaluation	Non disponible	Espagne
Garderies	Centre d'EAJE	Tous les ans	Italie
		Au moins une fois durant la présence de l'enfant dans l'établissement	Communauté flamande (BEL)
		Non disponible	Norvège, Slovénie
	Autorité locale	1 à 2 fois par an	Suède
		Tous les 2 ans	Danemark
		Non disponible	Île-du-Prince-Édouard (CAN)

Note : Les pays dotés d'un système d'EAJE intégré figurent à la fois dans la catégorie « Maternelles » et « Garderies » car leur système intègre à la fois l'éducation préscolaire et l'accueil.

Source : « Survey for the Quality Toolbox and ECEC Portal » du Réseau de l'OCDE sur l'éducation et l'accueil des jeunes enfants, juin 2011.

Définitions et méthodologies

L'expression « participation des parents et de la collectivité » désigne les relations formelles et informelles que les parents ou les membres de la collectivité entretiennent avec les services d'EAJE. La collectivité comprend par exemple le voisinage, les associations, les organisations confessionnelles, les fondations privées et les services axés sur le développement de l'enfant (comme les services sanitaires et sociaux).

Les observations présentées ci-dessus proviennent des données de l'enquête « Survey for the Quality Toolbox and ECEC Portal » (2011) du Réseau de l'OCDE sur l'éducation et l'accueil des jeunes enfants, et des recherches documentaires de l'OCDE.

DOMAINE D'ACTION 3 – CHOISIR UNE OPTION STRATÉGIQUE

La présente section contient une liste des stratégies possibles pour faire face aux enjeux suivants :

- Faire participer les familles à l'EAJE
- Faire participer la collectivité à l'EAJE

FAIRE PARTICIPER LES FAMILLES À L'EAJE

Enjeu 1 : Manque d'information et de motivation

Motiver les parents à s'impliquer dans l'accueil et l'éducation de leurs jeunes enfants et encourager les centres d'EAJE à faire participer les familles n'est pas une entreprise facile, car les principaux intéressés n'ont pas conscience de l'importance de cette participation. À cela s'ajoute l'insuffisance des mesures qui sont prises pour inciter les parents à participer.

Faire de la participation des familles une priorité de l'action publique, une obligation ou un droit

- En **Finlande**, la participation des parents à l'EAJE est mentionnée dans différents textes législatifs. Selon la loi sur les services d'accueil de jour, l'objectif desdits services doit être d'aider les parents à élever leurs enfants et de promouvoir un développement personnel harmonieux de l'enfant avec ses parents. Selon la loi sur l'éducation de base, article 3.1, « les personnes chargées de l'éducation des enfants (y compris au niveau préscolaire) doivent coopérer avec les parents ». Dans le programme de base de l'éducation préscolaire – destiné aux enfants de 6 ans –, la coopération avec les parents figure parmi les éléments à mettre en œuvre au niveau pré-primaire (article 5.2). La participation et le partenariat des parents sont également des questions auxquelles il est accordé la plus haute importance dans les Lignes directrices finlandaises sur l'éducation et l'accueil des jeunes enfants (2005).
- En **Corée**, la loi sur l'éducation des jeunes enfants (article 5) et la loi sur l'accueil des enfants (articles 6 à 11) prévoient la participation des parents aux comités locaux et centraux chargés d'élaborer la politique d'EAJE. La collaboration des parents et la communication avec eux sont considérées comme des aspects importants des systèmes d'assurance qualité ainsi que des formations initiale et en cours d'emploi des enseignants de l'EAJE.

- En **Espagne**, la participation des parents à la vie des établissements scolaires et préscolaires est régie par la Constitution espagnole de 1978 (article 27.7). La loi sur l'éducation n° 8 de 1985 établit également le droit des parents à s'investir dans la planification de l'éducation de leurs enfants et dans les organes décisionnels. Les établissements scolaires et préscolaires ne peuvent refuser la participation des parents à ces activités. La loi sur l'éducation de 2006 appelle par ailleurs ces établissements à promouvoir la participation des parents et du personnel aux activités d'éducation et d'EAJE. Le programme de base du second cycle de l'EAJE (qui correspond à l'éducation pré-primaire des enfants de 3 à 6 ans) met également l'accent sur l'importance de la participation des parents.
- Aux **Pays-Bas**, la loi sur l'accueil des enfants oblige toutes les structures spécialisées à mettre en place un conseil des parents chargé de vérifier la qualité des services et d'y contribuer.
- En **Slovénie**, la loi sur les établissements préscolaires stipule que des mesures doivent être prises pour faire participer les parents et définit les modalités générales de cette participation. Les parents ont le droit de participer à la planification des activités en général et de prendre part directement aux activités éducatives du centre. Ils ont aussi le droit d'avoir un échange continu d'informations avec le personnel concernant le développement de leur enfant.
- En **Flandre** (**Belgique**), la réglementation oblige les structures d'accueil des enfants à mettre en place une politique qui favorise la participation des parents. Les règles en la matière sont moins strictes pour les établissements indépendants (non subventionnés) que pour les structures publiques. Bientôt, le nouveau décret relatif à l'accueil de la petite enfance (en préparation) exigera en outre des centres d'EAJE qu'ils offrent aux parents la possibilité d'évaluer leurs services.
- Dans la **Communauté française** de **Belgique**, les centres d'EAJE sont tenus par la loi de solliciter l'opinion des parents sur le fonctionnement des services d'accueil et d'éducation qu'ils proposent. Leur conseil d'administration doit en outre être ouvert aux parents et représentants de la collectivité. De plus, le programme éducatif destiné aux prestataires de services d'EAJE insiste sur l'importance de la participation des parents.
- En **Suède** et dans le *land* de **Rhénanie-du-Nord-Westphalie** (**Allemagne**), les parents d'enfants préscolarisés ont droit au minimum à un « entretien » par an avec le personnel de l'EAJE au sujet du développement de leur enfant. La participation des parents est aussi mentionnée dans le programme de l'éducation préscolaire qui, en Suède, revêt un caractère exécutoire.
- En **Norvège**, la participation des parents et leur coopération avec le personnel des maternelles sont prévues par la loi de 2005 sur les jardins d'enfants, ainsi que celles de 1975 et de 1995 qui l'ont précédée : ces lois imposent la création dans chaque maternelle d'un conseil de parents composé des parents/tuteurs de tous les enfants, ainsi que d'un comité de coordination constitué de délégués des parents/tuteurs et du personnel afin que chaque groupe soit représenté à parts égales. Le responsable de la maternelle peut aussi faire partie de ce comité. La participation des parents

est intégrée dans l'objet de la loi et dans le programme-cadre définissant la nature et les activités des maternelles.

- L'**Australie** a inscrit le principe de la participation des parents dans son *National Quality Standard Framework* en obligeant les services d'EAJE à « mettre en place des dispositifs de collaboration avec les parents et la collectivité sous la forme de partenariats ».
- Au **Manitoba** (**Canada**), le règlement 62/86 stipule qu'un centre d'accueil pour enfants ne peut bénéficier de subventions que si 20 % au moins des membres de son conseil d'administration sont des parents ou des tuteurs des enfants accueillis par l'établissement. Par conséquent, les centres d'accueil financés par des fonds publics sont tenus par la loi d'accepter que des parents d'enfants fassent partie du conseil d'administration.
- L'**Île-du-Prince-Édouard** (**Canada**) a rendu obligatoires les comités consultatifs de parents dans tous les centres de la petite enfance. Ces comités apportent une contribution directe aux programmes et aux services qui sont fournis aux enfants et à leurs familles. Par ailleurs, le Cadre pédagogique pour l'apprentissage des jeunes enfants – qui a une portée générale – reconnaît que les parents jouent un rôle essentiel dans le bien-être et l'état général des enfants.
- La **République tchèque** a fait de la participation des familles l'un des éléments du cadre du programme éducatif (FEP). Le FEP stipule que la relation entre les établissements scolaires et les familles doit s'appuyer sur le respect mutuel, la compréhension, l'assistance et la coopération. Les enseignants doivent par conséquent observer les besoins concrets des enfants et de leurs familles, et essayer de les satisfaire. D'autre part, la loi tchèque autorise les parents à participer à l'EAJE. Les parents ont donc le droit de prendre part aux activités des établissements scolaires et d'en être informés, ainsi que d'être tenus au courant du développement de leur enfant. Les établissements préscolaires fournissent également aux familles des conseils sur la manière de stimuler le développement des enfants.
- En **Irlande**, le cadre national d'assurance qualité pour l'éducation de la petite enfance (*Síolta*) fait expressément mention « des parents et des familles ». Il précise que ces derniers doivent participer à l'éducation préscolaire de leurs enfants et que « la valorisation et la mobilisation des parents et des familles exigent une démarche volontariste de partenariat transparaissant dans une série de processus, de politiques et de procédures clairement définis, accessibles et réellement mis en œuvre ».
- En **Pologne**, la participation des familles à l'éducation préscolaire est garantie par plusieurs réglementations. Selon la loi sur l'éducation scolaire, les parents dont les enfants vont à la maternelle peuvent constituer un conseil des parents qui doit participer à toute une série de processus décisionnels et de consultation ayant trait, entre autres, aux programmes éducatifs et budgétaires ainsi qu'au choix du directeur de l'établissement (un représentant du conseil des parents fait partie de la commission électorale). Le conseil des parents a le droit d'émettre des propositions et de faire part de ses points de vue sur toutes les questions relatives à l'établissement aux responsables de la maternelle et à la municipalité locale. Les parents peuvent aussi faire partie

du conseil des maternelles. Par ailleurs, selon le programme éducatif de base, les enseignants sont tenus d'informer les parents des activités et des programmes des établissements, ainsi que du développement de leurs enfants et des moyens de l'améliorer. Les enseignants doivent faire participer les parents aux processus éducatifs et les encourager à prendre part aux processus décisionnels au sein des maternelles ainsi qu'à contribuer activement aux activités de ces établissements.

Fournir des subventions publiques aux parents qui participent

- Le **Mexique** verse aux associations de parents des subventions publiques qui peuvent être utilisées pour améliorer la qualité des services d'EAJE (construction d'une salle de classe supplémentaire, achat de fournitures, etc.). Cela permet d'améliorer la qualité de service tout en renforçant le rôle des associations de parents au sein de la collectivité.
- Le **Japon** a institué une rémunération financière pour les membres des conseils pédagogiques des écoles associatives, afin d'encourager les parents et d'autres membres de la collectivité à en faire partie.
- En **Australie**, les haltes-garderies sont généralement créées par des parents ou des nourrices, avec le soutien des associations professionnelles de l'État/du territoire et l'aide financière du gouvernement australien. Ce dernier finance également des haltes-garderies dites « *locational* » et « *intensive* » pour les enfants et les familles issus de milieux défavorisés. Le programme gouvernemental visant à favoriser la participation des parents et de la collectivité aide également les familles et les populations aborigènes ou du détroit de Torres à accéder aux établissements scolaires et aux fournisseurs de services éducatifs, ainsi qu'à former des partenariats pour améliorer les résultats scolaires des enfants. L'Australie rémunère par ailleurs les parents qui font du tutorat dans le cadre du programme HIPPY (*Home Interaction Program for Parents and Youngsters*), et ceux qui sont actuellement les bénéficiaires de ce programme d'intervention à domicile se voient proposer des incitations financières pour devenir les tuteurs de demain.
- Aux **États-Unis**, les parents et les membres de la collectivité ayant participé à des projets de prévention de la toxicomanie ont reçu une rémunération mensuelle, en récompense de leur travail et de leurs efforts. En 1994, cinq programmes Head Start ont donné naissance à des projets modèles de prévention de la toxicomanie visant à renforcer les familles et l'entourage des enfants d'âge préscolaire issus de milieux défavorisés. Cette initiative, appelée « Free to Grow », ciblait les familles et l'entourage des enfants participant au programme Head Start afin de les protéger de la drogue et des problèmes qui y sont associés. Les financements abondants dont elle a bénéficié ont été un facteur de réussite, car ils ont permis de verser chaque mois une somme de 100 USD aux parents et aux membres de la collectivité qui en étaient les principaux acteurs.
- En **Corée**, les parents appartenant au comité d'orientation sur l'éducation de la petite enfance ou au comité d'orientation sur l'accueil des enfants au sein des administrations centrales et/ou locales perçoivent une somme de 100 USD chaque fois qu'ils assistent à une réunion desdits comités. Cela

permet de stimuler leur participation et de s'assurer du sérieux de leur engagement.

Fournir des subventions publiques aux programmes d'EAJE

- Le **Japon** affecte des crédits aux structures d'EAJE afin de promouvoir l'échange d'informations sur la fonction parentale et de rémunérer les services de conseillers spécialisés dans ce domaine.
- La **Colombie-Britannique** (**Canada**) finance les *Child Care Resource and Referral Centres* (centres de ressources et d'orientation pour la garde d'enfants), qui proposent des ressources, des services de soutien et des orientations en matière d'accueil et d'éducation de la petite enfance à l'intention des parents et des prestataires de services d'EAJE. Ces centres fournissent des informations sur les prestataires de services de garde et les structures d'EAJE implantés dans leur région et aident les parents à choisir des solutions de qualité pour la garde de leurs jeunes enfants. Le gouvernement de la province a également subventionné la *BC Association of Family Resource Programs* pour financer les activités de formation professionnelle et de communication de quelque 270 programmes de ressources familiales (*Family Resource Programmes*, ou FRP*)*. Les FRP favorisent la participation des parents aux côtés de leurs enfants et s'associent aux programmes d'EAJE pour garantir la mise en œuvre des meilleures pratiques et l'homogénéité des initiatives de développement familial, d'apprentissage par le jeu, de pré-alphabétisation, d'éducation parentale et d'échange d'informations.

Faire participer les parents en tant que prestataires ou fournir un soutien aux prestataires

- Dans la **Communauté française** de **Belgique**, les parents peuvent ouvrir et gérer eux-mêmes des structures de garde d'enfants. En **Flandre** (**Belgique**), ils peuvent participer aux activités des centres d'EAJE, comme par exemple raconter des histoires, organiser des fêtes et encadrer des activités extrascolaires (telles que des excursions).
- En **Nouvelle-Zélande**, les parents peuvent gérer des haltes-garderies comme s'il s'agissait de coopératives. Ils participent alors de près au fonctionnement de l'établissement et au travail avec les enfants au moment des activités. En règle générale, ils sont disponibles pour une à cinq sessions par semaine, au cours desquelles ils proposent aux enfants des activités de jeu, d'échange et d'apprentissage. Ces haltes-garderies sont souvent moins formelles que d'autres services d'éducation pour la petite enfance en Nouvelle-Zélande. Tous ces services, y compris les haltes-garderies gérées par les parents, peuvent obtenir une subvention. Ce droit leur est offert pour chaque place d'enfant agréée, à raison d'un maximal de 6 heures par jour et 30 heures par semaine. Cette aide compense le coût de la prestation d'un service d'EAJE, de sorte que les parents n'ont pas à s'acquitter de l'intégralité de la somme. La subvention est versée directement par le ministère de l'Éducation.
- En **Corée,** une association d'au moins 15 parents peut créer et gérer une garderie associative (article 9 du règlement d'application de la loi sur l'accueil des enfants). Ce type de structure est géré de la même manière que les

autres centres d'accueil. S'appuyant sur la politique d'incitation à la participation des parents – mise en œuvre depuis 1997 dans les administrations de l'éducation municipales, provinciales et locales –, les parents gérant une garderie associative reçoivent une formation sur le développement des enfants et les activités d'apprentissage. À l'issue de cette formation, les parents peuvent postuler en tant qu'assistants bénévoles dans des maternelles. L'objectif de cette formation est d'utiliser les parents comme assistants dans des classes surpeuplées, mais également de favoriser un développement équilibré de la personnalité chez l'enfant et de lui fournir une éducation saine. Les enseignants chargés de classe suivent une formation similaire afin de pouvoir, avec les parents, proposer des activités pédagogiques homogènes.

- En **Norvège** et en **Suède**, de nombreuses maternelles sont créées et gérées par des parents qui bénéficient pour cela de crédits spécifiques ainsi que de supports d'accompagnement. En 2005, en Norvège, 14 % des maternelles étaient gérées par des parents. Depuis l'instauration en 2009 du droit à l'obtention d'une place en maternelle, ce taux est tombé à 11.6 %. En Suède, les parents peuvent gérer des établissements préscolaires sous la forme de « coopératives », structures qui bénéficient depuis 1983 de subventions publiques. En 2009, un peu plus de 900 établissements préscolaires d'une capacité totale de 21 000 places (soit 4.6 % de l'ensemble des enfants préscolarisés) avaient le statut de coopératives parentales.
- En **Allemagne**, les parents peuvent ouvrir et gérer eux-mêmes des garderies, et recevoir en outre des subventions de l'État. En 2010, 4 423 des 50 849 maternelles (soit 8.7 %) étaient gérées par des parents.
- Au **Royaume-Uni**, les parents peuvent proposer des services de garde agréés à leur domicile. Ils peuvent accueillir de petits groupes d'enfants (jusqu'à six) dont ils s'occupent depuis leur propre logement.
- En **Irlande**, les parents peuvent soit créer leur propre halte-garderie (qui est alors privée), soit participer à un comité de parents et gérer ensemble une halte-garderie (qui est alors collective). Les haltes-garderies privées sont gérées par une seule personne, souvent à son domicile. En revanche, les haltes-garderies collectives sont organisées et gérées par un comité de parents. Dans cette configuration, les parents autres que le responsable peuvent participer activement à l'organisation de la structure et fournir leur appui et leur contribution aux activités. Dans une halte-garderie, l'accent est mis sur le développement global de l'enfant, et un environnement propice à l'exploration et la découverte y est donc mis en place. Aucun apprentissage scolaire n'y est assuré. En Irlande, les prestataires privés ou publics qui créent une halte-garderie peuvent recevoir des subventions. Le montant de l'aide sera déterminé en fonction du nombre de places proposées, de l'absence de structures de ce type dans la zone concernée et de plusieurs critères définis localement et variant selon les régions ou les municipalités.
- Au **Japon**, l'initiative « Un jour dans la vie d'un enseignant de maternelle » permet aux parents qui le souhaitent de faire un « stage » d'une journée dans un centre d'EAJE afin de mieux comprendre le métier d'enseignant au niveau pré-primaire et de s'impliquer dans l'éducation de leurs propres enfants.

L'objectif est aussi de promouvoir la confiance entre le personnel des centres et les parents.

- Le **Mexique** offre aux parents la possibilité d'intervenir comme bénévoles dans les centres d'EAJE. Les séances interactives au cours desquelles les adultes viennent parler aux enfants de leur métier et leur expliquer ou leur montrer en quoi il consiste sont particulièrement appréciées.
- En **Slovénie**, les parents peuvent participer à la planification et à l'organisation des activités destinées aux jeunes enfants telles que des journées sportives, des animations culturelles, etc. L'avantage est que cela renforce la compréhension et le respect mutuels entre le personnel et les parents au sujet de leur conception du développement des enfants.

Faire participer les parents aux instances de conseil ou de gestion chargées des politiques et des services d'EAJE

- La **Norvège** a mis sur pied un conseil national consultatif des parents pour la petite enfance (le FUB), qui permet aux parents de faire entendre leur voix au sujet des politiques en vigueur en matière d'EAJE et du développement des services en question. Le conseil rend également des avis au ministère concernant la coopération entre les jardins d'enfants et les services de garde en milieu familial. Chaque structure de garde est tenue de se doter d'un conseil de parents habilité à formuler des avis sur toute question ayant trait aux relations entre les parents et le personnel.
- En **Allemagne**, les établissements d'EAJE organisent des assemblées permettant aux parents et au personnel de se rencontrer. Ces réunions fournissent l'occasion d'informer les parents sur les questions d'organisation et d'EAJE. Les parents participent également, de manière générale, à l'élection de conseils consultatifs qui représentent l'ensemble des parents et leur offrent donc la possibilité d'être tenus au courant des questions importantes. Dans la plupart des États fédérés, des conseils de parents ayant des fonctions consultatives sont créés aux niveaux des municipalités et des *länder*.
- Au **Portugal**, la Confédération nationale des associations de parents a pour mission de rassembler, coordonner, animer, défendre et représenter à l'échelon national les mouvements associatifs de parents créés au niveau local et régional. Elle intervient aussi en tant que partenaire social auprès des autorités locales et de divers organismes et institutions pour faire respecter les droits des parents et les aider à remplir leurs obligations vis-à-vis des jardins d'enfants et des établissements scolaires. Les associations portugaises de parents envoient des représentants aux conseils municipaux d'éducation, des organes chargés de promouvoir la coordination des politiques éducatives au sein des communes, en collaboration avec les acteurs du système éducatif et les organisations sociales.
- La **Flandre** (**Belgique**) s'est dotée, dans le secteur de la garde des jeunes enfants et de l'accueil périscolaire, de forums consultatifs locaux auxquels participent des professionnels de l'EAJE, des directeurs de centre, des parents, des agents des administrations locales et autres parties prenantes. Ces forums permettent à ces différents acteurs de faire part de leurs opinions,

idées et préoccupations concernant l'accueil des enfants. En tant qu'instances consultatives municipales, ils fournissent également des avis sur les services de garde aux administrations/autorités locales. Ils sont actuellement au nombre de 301 en Flandre. Hormis ces forums, les parents ont aussi la possibilité d'être membres des conseils d'administration, conseils pédagogiques et conseils de parents des établissements d'éducation pré-primaire, et ainsi de participer à la prise de décision. Dans un registre plus informel, ils peuvent également devenir membres d'une association de parents d'élèves.

- Au **Japon**, un système de conseils de gestion a été mis en place en 2004 dans les écoles associatives. Il permet aux parents et à la population locale de participer à la gestion des établissements préscolaires en leur confiant certaines tâches et responsabilités en la matière.
- En **Corée**, le comité d'orientation sur l'éducation de la petite enfance et le comité d'orientation sur l'accueil des enfants – créés au sein des administrations centrales et locales – sont tenus de faire participer des représentants de parents aux processus décisionnels de planification et de mise en œuvre des orientations. Par ailleurs, les garderies accueillant au moins 40 enfants sont dans l'obligation de créer un comité de gestion dont le travail consiste à rendre des avis et prendre des décisions concernant la prestation des services. À compter de 2012 et dans la continuité du Plan pour l'amélioration de l'éducation de la petite enfance, chaque maternelle est également dans l'obligation légale de se doter d'un comité de gestion composé de 5 à 9 représentants des parents et des enseignants. Ces représentants ont pour tâche d'examiner des questions telles que les modifications des réglementations, le budget, la mise en œuvre du programme scolaire et les repas. Ils sont également censés favoriser une plus grande participation des parents et promouvoir la transparence dans le fonctionnement des maternelles privées, mais aussi contribuer à la conception de services plus personnalisés répondant mieux aux besoins locaux.
- Au **Portugal**, un organe de direction stratégique appelé *Conselho geral* (conseil général) réunit des représentants du personnel enseignant préscolaire, des parents, des autorités locales et de la collectivité. Cet organe approuve et vote le règlement intérieur, les orientations stratégiques et les projets. Le personnel des services d'EAJE, les parents et les acteurs locaux désignent leurs représentants au sein de ce conseil général.
- Dans la province de l'**Île-du-Prince-Édouard** (Canada), les centres de la petite enfance doivent se doter de comités consultatifs de parents, dont le rôle est de les aider à prendre des décisions concernant leur communication avec les parents ou toute autre question non réglementée.
- En **Slovénie**, les parents peuvent participer à deux conseils différents dans les établissements préscolaires : le conseil d'établissement et le conseil des parents. Le premier se compose de membres du personnel, de délégués des parents et de représentants de la commune. C'est lui qui nomme et congédie le directeur de l'établissement, adopte le programme pédagogique et le programme de travail annuels, et étudie les réclamations des parents. Le

conseil des parents a été créé pour répondre aux besoins spécifiques des parents. Il donne son avis sur les projets et les programmes de travail annuels des établissements, examine les questions pédagogiques et les plaintes des parents et élit des représentants au conseil d'établissement.

- Dans la **Communauté française** de **Belgique**, les établissements d'éducation, y compris au niveau pré-primaire, ont pour obligation de se doter d'un conseil participatif auquel le personnel éducatif, les parents et les membres de la société civile peuvent participer. Tous les parents ont le droit de devenir membres de ce conseil ; ils doivent pour cela être élus par les autres parents pour un mandat de deux ans. Une fois qu'ils font partie de ce conseil, ils peuvent examiner le projet pédagogique de l'établissement et proposer des modifications. Cet organe, exclusivement consultatif, n'est pas habilité à prendre des décisions.

Faire participer les parents à l'élaboration du programme éducatif

- En **Finlande**, le programme de base pour l'éducation pré-primaire (2010) reconnaît qu'il est important d'offrir aux parents et aux personnes assurant la garde des enfants la possibilité de participer à la définition des objectifs ainsi qu'à la programmation et à l'évaluation des activités éducatives des établissements préscolaires. Dans ce pays, les parents participent à l'élaboration du projet d'éducation de leur enfant. Ils en fixent les objectifs et définissent les moyens à mettre en œuvre dans cette optique, en collaboration avec le personnel des services d'EAJE. Cette implication dans le projet éducatif conçu pour leur enfant encourage et soutient la participation des parents. Le personnel informe aussi les parents du programme éducatif de l'établissement et leur donne des conseils sur la manière dont ils peuvent en appliquer chez eux certains éléments.
- En **Corée**, le comité national d'examen du programme des maternelles compte parmi ses membres des représentants de parents.
- En **Espagne**, les parents prennent directement part à l'élaboration des processus d'enseignement/d'apprentissage faisant partie du programme éducatif utilisé par le personnel des établissements préscolaires. Ils participent en outre à la création du projet pédagogique de leurs enfants, en collaboration avec les enseignants.
- Au **Japon**, la notion de participation des parents a été incluse dans le programme des jardins d'enfants, où l'on peut lire que les maternelles doivent s'efforcer de « mieux faire comprendre aux parents l'importance de l'éducation préscolaire des enfants en offrant des possibilités d'échange d'informations avec les parents et en mettant au point des activités aussi bien pour les parents que pour les enfants ».
- En **Norvège**, les parents participent activement à l'élaboration du programme annuel d'activités pédagogiques des jardins d'enfants, en tant que membres du comité de coordination de chaque établissement.

Aider le personnel à faire participer les parents au moyen de soutiens divers et de formations

- En **Norvège**, l'ancien ministère de l'Enfance et des Affaires familiales a mis en place un programme d'aide à la participation des parents (1995-98). En 2006, la Direction norvégienne de l'éducation et de la formation a publié un manuel consacré aux enfants de parents multilingues, qui fournit des réponses aux questions fréquentes des parents sur le développement bilingue ou multilingue de leur enfant. Outre ses conseils offerts aux parents, ce manuel aide le personnel des centres d'accueil de jour à répondre aux questions et interrogations des parents concernant le développement bilingue de leurs enfants. Ses articles et ses exemples expliquent aux parents comment intervenir activement dans la stimulation du langage de leurs enfants.
- En **Suède**, l'Agence nationale pour l'éducation a mis au point et distribué aux centres d'EAJE une documentation sur le thème de la participation des parents à l'éducation préscolaire. Un volet consacré à la stimulation du langage propose notamment un recueil d'articles et des idées d'activités pour amener les parents à stimuler le langage de leurs jeunes enfants, à la fois dans le milieu préscolaire et en dehors.
- Les **Pays-Bas** ont engagé une réforme de la formation des professionnels de la petite enfance qui a pour but d'assurer à tous les personnels un minimum de qualifications au lieu de faire travailler côte à côte des personnes qualifiées et des personnes non qualifiées. La nouvelle formation comprend un volet destiné à encourager la participation des parents en vue d'améliorer la qualité des services. Lancée en 2007, la réforme se poursuivra jusqu'en 2014 et coûtera au total 55 millions EUR. D'autre part, le ministère de l'Éducation, de la Culture et de la Science a demandé en 2009 à l'institut néerlandais de la recherche – l'ITS – de mettre au point une brochure intitulée « Plan d'action visant à optimiser la participation des parents à l'éducation préscolaire », qui permettra aux centres d'EAJE d'accroître la participation des parents.
- En **Allemagne**, le ministère fédéral des Affaires familiales, des Séniors, des Femmes et des Jeunes a conçu un programme promouvant la création de centres d'accueil spécialisés dans l'acquisition du langage et l'intégration. Une enveloppe gouvernementale de 400 millions EUR est prévue pour financer pas moins de 4 000 garderies réparties sur tout le territoire. Grâce à ces aides, les établissements sélectionnés peuvent recruter du personnel supplémentaire qui consacre son temps à des activités et services particuliers d'apprentissage du langage. Ces activités consistent notamment à fournir à chacun des enfants et groupes d'enfants une aide à l'acquisition du langage, ainsi qu'à assurer le suivi et la consignation par écrit du développement langagier des enfants. Elles incluent également la fourniture de conseils au personnel des garderies concernant l'apprentissage du langage, et mettent l'accent sur le travail de collaboration avec les parents. Le personnel supplémentaire est donc mis à contribution pour faire participer les parents aux enjeux quotidiens de l'acquisition de la parole et du langage.
- En **Corée**, le programme de formation initiale des professionnels de l'EAJE inclut des cours éliminatoires (représentant trois unités de valeur chacun)

d'incitation à la participation des parents et de coopération avec la famille/la collectivité. D'autre part, les professionnels suivant une formation visant à améliorer leur niveau de qualification – pour être enseignant de maternelle (échelon un), directeur et directeur-adjoint – doivent suivre un cours axé sur « la formation et le conseil des parents ». Le cours sur la coopération et la communication avec les familles aborde les questions suivantes : programmes d'incitation à la participation des parents, conseils aux parents et aspects théoriques et pratiques de la communication entre parents et enseignants.

- Au **Portugal** et en **Finlande,** des formations spécialisées sont proposées pour encourager et améliorer la communication entre les parents et le personnel de l'EAJE. Dans ces deux pays, cette question est abordée aussi bien dans le cadre de la formation initiale que de la formation continue des professionnels de l'EAJE.

Fournir du matériel de soutien aux parents

- En **République slovaque**, le personnel des services d'EAJE conseille les parents et leur fournit des outils pédagogiques appropriés pour qu'ils organisent eux-mêmes des activités éducatives à la maison.
- Aux **Pays-Bas**, des supports tels que des livres et des CD sont distribués aux parents pour les inciter à organiser à la maison des activités destinées à stimuler le développement du langage chez leurs enfants.
- En **Espagne**, le programme *Educa3* – qui prévoit l'augmentation du nombre de places d'accueil et d'éducation pour les enfants de moins de 3 ans et l'amélioration de la qualité dans le secteur de l'EAJE – s'accompagne de la création d'un site Web qui fournira aux parents des ressources et des supports pédagogiques, ainsi que des conseils d'experts sur des questions relatives à l'éducation et au développement des jeunes enfants.
- En **République tchèque**, les parents d'enfants préscolarisés reçoivent de la part des professionnels de la petite enfance des conseils et des avis sur la manière de participer plus étroitement à l'éducation de leur enfant et de stimuler son développement. Les établissements préscolaires fournissent en outre divers documents d'aide à la parentalité et de stimulation de l'apprentissage à l'intention des parents, avec notamment des supports méthodologiques et le prêt de livres pour les enfants.
- Dans la **Communauté française** de **Belgique,** le site Web www.parentalité.be fournit aux parents des informations sur différents aspects du développement des enfants. Ce site a été créé par l'Observatoire de l'Enfance, de la Jeunesse et de l'Aide à la Jeunesse en vue de soutenir les parents dans l'éducation des jeunes enfants. Le site est désormais géré par l'*ONE* (Office de la Naissance et de l'enfance).
- La **Norvège** et les **États-Unis** fournissent aux parents des supports pour les aider à organiser des activités éducatives de qualité à la maison : livres d'histoires à lire, CD de chansons pour enfants et matériels pédagogiques en ligne tels que *Curious George* aux États-Unis. Ce support, tiré de la série télévisée de dessins animés du même nom, fournit des exemples d'activités

de jeu et de développement des jeunes enfants à organiser à la maison. L'initiative *Curious George* est financée en partie par l'État fédéral. D'autre part, le site Web américain de l'émission *Sesame Street* (Rue Sésame) dresse une liste des activités et ressources qui peuvent être utilisées par les parents dans le contexte familial pour stimuler le développement de leurs jeunes enfants. Ces propositions s'accompagnent souvent d'une vidéo ou d'un lien vers un épisode qui offre des possibilités d'apprentissage par le jeu. Ce site, qui a vu le jour en partie grâce au financement de l'État fédéral américain, continue de bénéficier de subventions fédérales. Plusieurs études longitudinales ont été réalisées depuis 40 ans pour examiner les effets des programmes éducatifs tels que *Sesame Street* sur le développement des enfants. Leur constat est que le fait de regarder à un âge précoce des programmes télévisés éducatifs (et *Sesame Street* en particulier) semble contribuer à la maturité scolaire des enfants. Les enfants regardant ces programmes obtiennent des résultats bien meilleurs que les autres enfants aux tests normalisés conçus pour leur âge dans le domaine de la connaissance des lettres et des mots, du calcul et de la richesse du vocabulaire.

- Le **Royaume-Uni** a lancé en 2002 la chaîne de télévision *CBeebies* qui, produite par la BBC – diffuseur britannique de service public –, s'adresse aux enfants de moins de 6 ans. Cette chaîne a créé un site Web proposant des activités (jeux, chansons et modèles de dessins) liées aux programmes, que les parents peuvent effectuer à la maison avec leurs enfants. En 2011, la BBC a créé un nouveau micro-site appelé *CBeebies Grown-ups*, où les parents peuvent trouver toutes sortes d'aides et de conseils pour élever leurs enfants et nourrissons. La BBC, et *CBeebies* également, est financée par les fonds publics provenant de la redevance de télévision, dont le montant est fixé par le gouvernement national.
- En **Inde**, les parents dont les enfants fréquentent des centres d'accueil reçoivent des jouets et une documentation sur la façon de stimuler le développement du jeune enfant, avec des idées d'activités à organiser à la maison.

Faire participer les parents à l'évaluation des établissements d'EAJE

- Le **Japon** a commencé à évaluer les établissements scolaires en 2007. Les conseils d'évaluation se composent de personnes ayant un lien avec les maternelles, comme par exemple les parents et les habitants du quartier. Leur tâche consiste à examiner les auto-évaluations effectuées par le personnel des maternelles et à approuver ou non leurs conclusions à la lumière de leurs propres observations des activités quotidiennes des établissements en question et des informations fournies par les parents et les membres de la collectivité.
- En **Corée**, les administrations locales gèrent depuis 2005 un groupe de suivi assuré par les parents, dont le rôle est d'améliorer la gestion des garderies publiques et d'évaluer les projets/programmes et orientations y afférent. Les parents faisant partie de ce groupe se rendent dans les garderies en question, observent/contrôlent leurs activités et adressent au gouvernement des recommandations d'action concernant le secteur de l'accueil des enfants.

Ce suivi a lieu au moins une fois par trimestre, et la durée du mandat des parents au sein du groupe est de deux ans.

- En **Finlande**, comme le stipulent les directives nationales concernant le programme d'EAJE, les parents et les enfants doivent participer à l'évaluation des activités éducatives. Les parents sont censés superviser et évaluer la réalisation des objectifs du programme.
- En **Flandre** (**Belgique**), le nouveau décret relatif à l'accueil de la petite enfance (en préparation) exige des centres d'EAJE qu'ils offrent aux parents la possibilité d'évaluer leurs services. Parallèlement aux évaluations extérieures effectuées par un organisme habilité, toutes les structures d'accueil devront soumettre aux parents un questionnaire d'évaluation et de satisfaction. Cette enquête s'inscrit dans le cadre de la mission d'auto-évaluation des établissements, dont le but est d'améliorer la qualité des services. Les établissements seront également tenus de mettre en place une procédure pour le dépôt et le traitement des réclamations.
- En **Norvège**, comme l'établit le programme-cadre définissant la nature et les activités des maternelles, les parents doivent être encouragés à prendre part au suivi de la qualité et à l'évaluation des activités proposées dans ces établissements. Les méthodes le plus souvent utilisées sont des réunions organisées par les maternelles ainsi que l'envoi de questionnaires. En Norvège, 85 % des jardins d'enfants ont recours aux enquêtes.
- En **République slovaque**, tous les parents sont invités à évaluer la qualité des services d'EAJE, que ce soit directement en faisant part de leurs avis au personnel des établissements ou indirectement au travers d'enquêtes et de questionnaires. Les parents peuvent aussi exprimer leur opinion sur la qualité des services par l'intermédiaire de leurs représentants au conseil d'école.

Évaluer la participation des familles

- En **Australie**, conformément aux normes nationales de qualité, les services d'accueil de jour à temps plein, d'accueil familial de jour ainsi que d'accueil préscolaire et périscolaire seront soumis à partir de 2012 à une évaluation de leurs partenariats et relations de collaboration avec les familles et la collectivité. D'autre part, le programme HIPPY (*Home Interaction Program for Parents and Youngsters*) fait actuellement l'objet d'une évaluation dont les conclusions sont attendues pour la fin 2011.
- La **Colombie-Britannique** (**Canada**) a procédé à une évaluation de ses programmes d'éducation préscolaire StrongStart dont il ressort, en ce qui concerne la participation des parents, que ceux-ci y attachent une grande importance et la jugent à la fois très bénéfique pour leurs enfants et pour le sentiment qu'ils ont eux-mêmes de pouvoir les accompagner dans leur développement et leur apprentissage. La Colombie-Britannique a l'intention de poursuivre ses évaluations de la satisfaction des parents au fil du temps.
- En **Corée**, la participation des parents joue le rôle d'indicateur de qualité, que ce soit pour l'évaluation des maternelles ou l'accréditation des centres d'accueil. Cette qualité se définit notamment par les liens qui existent entre les établissements d'EAJE, les familles et la collectivité, la gamme de services

éducatifs proposés aux parents et les formes de communication avec les familles. Les maternelles ont par ailleurs l'obligation de soumettre aux parents un questionnaire de satisfaction sur la qualité du service.

- Aux **Pays-Bas**, le cadre d'évaluation des établissements d'accueil de la petite enfance comprend un volet relatif à la participation des parents et à leur information au sujet du développement de leur enfant. L'évaluation des établissements est menée à bien par l'inspection générale de l'éducation.
- En **Espagne**, l'Institut d'évaluation a réalisé une étude pilote de la participation des familles à la vie des établissements scolaires et préscolaires, afin de mettre en évidence les formes de participation qui conviennent le mieux aux parents. Le constat est que ce sont les réunions avec les enseignants – au cours desquelles est abordé le développement de l'enfant – qui satisfont le plus les parents. L'étude a également montré que si 87 % des établissements scolaires et préscolaires possèdent des associations de parents, seuls 8.5 % des parents y participent. Elle a en outre fourni des indications sur la manière dont la participation des parents peut être stimulée et sur les aspects de cette participation qui pourraient être améliorés.

Encourager les fondations privées à soutenir la participation des parents

- Au **Japon**, la Fondation Sony pour l'éducation a créé un centre dédié au développement du jeune enfant, qui propose un vaste programme d'activités dont le but est de faire connaître la science à un large public, de favoriser le développement équilibré de la personnalité chez les enfants et de sensibiliser l'opinion à l'importance d'une relation saine entre parents et enfants. Les résultats des différents projets et les enseignements qui en sont tirés en matière d'éducation sont diffusés sous diverses formes et mis à la disposition des parents, de la collectivité et des professionnels de la petite enfance. La fondation a lancé un concours de photos à l'intention des parents afin de stimuler leur intérêt pour l'éducation préscolaire et de les faire participer davantage à l'éveil scientifique de leurs enfants.

Enjeu 2 : Communication et contacts

Dans de nombreux pays, les parents ne sont pas bien informés de la façon dont ils pourraient s'impliquer davantage dans l'EAJE. Ils ne savent ni comment faire ni où trouver l'information. L'absence de canaux de communication entre les autorités nationales et locales de même qu'entre le personnel de l'EAJE et les parents est l'une des principales causes de la difficulté à faire passer l'information.

Dans les pays où les services d'EAJE sont fournis dans un but lucratif, il est important que les parents possèdent toutes les informations nécessaires pour pouvoir prendre des décisions avisées concernant le choix de ces services.

Utiliser des formes de communication écrites

- En **Australie**, le Bureau chargé de l'accueil et de l'éducation des jeunes enfants (*Office of Early Childhood Education and Child Care*) propose sur son site Web des informations complètes sur l'EAJE à l'intention des parents. Ce bureau est rattaché au ministère de l'Éducation, de l'Emploi et des Relations

professionnelles. Il a pour tâche de mettre en œuvre les priorités définies par le gouvernement dans le domaine de l'EAJE, de conduire les grandes réformes au niveau national et d'informer le public de son action sur son site Web. Un autre site Web public a été créé à l'intention des parents pour leur fournir des informations sur les différents modes d'accueil des enfants et les démarches à accomplir pour obtenir la prise en charge des frais de garde. Le site Web *Raising Children* et les DVD disponibles via le *Raising Children Network* sont également une source d'informations homogènes et scientifiquement prouvées sur le développement des jeunes enfants.

- Au **Japon**, tous les centres d'EAJE affichent des notes et autres communications destinées à l'information des parents : actualités récentes, appels à participation, dates de réunion et autres informations en matière d'EAJE.
- En **Slovénie**, les parents reçoivent chaque année une brochure contenant des informations de base sur l'éducation préscolaire. Les instituts régionaux de santé publique ont par ailleurs mis au point une documentation très variée (brochures, plaquettes, etc.) sur la parentalité et l'éducation. Cette documentation, qui contient des mesures de prévention et des conseils sur la garde des enfants, est disponible gratuitement dans les établissements préscolaires.
- En **Irlande**, l'instauration de l'accès universel à l'éducation préscolaire a donné lieu à une campagne de publipostage auprès de tous les ménages ayant un enfant en âge d'être préscolarisé. Cette initiative s'est avérée très efficace puisque la proportion d'inscrits parmi les enfants du groupe d'âge concerné est passée à 94 % en moins de deux ans.
- En **Corée**, les établissements d'EAJE diffusent aux parents des bulletins d'information et des comptes rendus éducatifs hebdomadaires pour les tenir au courant des événements à venir, des activités pédagogiques en classe, des dispositifs officiels concernant l'éducation des enfants, des voyages scolaires, etc. Le bulletin hebdomadaire informe les parents que l'apprentissage dans le milieu préscolaire ne repose pas uniquement sur des livres mais sur toute une gamme d'activités pédagogiques.
- Dans la **Communauté française** de **Belgique**, l'ONE (Office de la Naissance et de l'enfance) a publié une série de brochures fournissant aux parents des informations sur l'accueil des enfants de moins de 3 ans et sur l'éducation (préscolaire) des enfants de 3 à 12 ans. Certaines de ces brochures sont conçues à l'aide d'images et de dessins afin que la langue ne soit pas un obstacle à leur compréhension.
- En **Colombie-Britannique** (**Canada**), les parents rencontrent les éducateurs des jardins d'enfants au moins cinq fois par an pour discuter avec eux des progrès réalisés par leur enfant. Trois lettres officielles et deux rapports informels leur sont envoyés chaque année.
- En **République slovaque,** les centres d'EAJE fournissent des informations sur leur fonctionnement et leurs activités par le biais de leur panneau d'affichage, de l'envoi de messages électroniques ou de leurs sites Web.

- Aux **Pays-Bas**, en **Norvège** et en **Suède**, les centres d'EAJE disposent souvent de leur propre site Web où les parents peuvent trouver des renseignements sur les services, les tarifs et les possibilités de participation.
- Dans les *länder* de **Berlin**, **Rhénanie-du-Nord-Westphalie** et **Schleswig-Holstein** (**Allemagne**), les parents reçoivent des lettres d'information et des brochures qui les informent sur l'éducation et le développement des enfants et fournissent des exemples de bonnes pratiques ainsi que des astuces pour stimuler le développement des jeunes enfants. Au niveau national, le ministère fédéral des Affaires familiales, des Séniors, des Femmes et des Jeunes a créé un site Web pour informer et faire participer les parties prenantes comme les parents, les professionnels de l'EAJE, les services d'aide à la jeunesse, les sociétés privées et autres acteurs du secteur de l'EAJE. Les informations fournies portent sur un large éventail de questions relatives à l'EAJE telles que les programmes, les options des établissements d'accueil des enfants, les qualifications et le développement professionnel. On trouve en outre sur ce site Web des actualités, rapports, articles spécialisés, interviews et conseils pratiques, ainsi que toute une série de liens vers d'autres sites utiles. Des questionnaires et des espaces d'expression en ligne sont également proposés pour faire participer les parties prenantes.
- Le **Manitoba** (**Canada**) produit à l'intention des parents qui sont à la recherche de services d'accueil pour leurs enfants des documents et des ressources, dont un guide en cours de mise à jour. Dans cette province du Canada, tous les parents reçoivent sous format papier et électronique des informations concernant les ressources disponibles en matière de parentalité, les exemples de programmes et de formules d'aide à la parentalité, et les possibilités de participation à la prise de décisions. Le Manitoba a par ailleurs créé récemment un site Web appelé ManitobaParentZone.ca, qui fournit aux parents des informations sur la parentalité et le développement des enfants : on y trouve les meilleures pratiques actuelles dans le domaine de la santé et du développement des enfants/adolescents, ainsi que des liens importants vers les campagnes d'éducation et de santé publique du Manitoba. Le nouveau Registre en ligne des services de garde d'enfants est un outil essentiel pour fournir aux parents comme aux établissements des informations régulières sur les services d'accueil.

Créer un point de contact et d'information centralisé

- En **Australie**, le gouvernement a mis en place un numéro de téléphone gratuit pour répondre aux demandes de renseignements des parents, des familles et de la collectivité sur les services d'EAJE proposés dans le pays. Ce numéro peut également être utilisé pour déposer des réclamations sur les services d'EAJE.
- Dans la **Communauté française** de **Belgique**, des structures multiservices ont été mises en place dans les villes et leurs périphéries. Outre des services d'accueil pour les enfants de moins de trois ans, ces structures fournissent des conseils aux parents et soutiennent ces derniers dans leur rôle d'éducateurs. Elles offrent également un espace de débat et de discussion sur le développement des enfants et apportent des réponses aux questions

que peuvent se poser les parents sur l'accueil de jour et le développement de leur enfant.

- En **Corée**, 61 centres d'information sur l'accueil des enfants ont été créés depuis 1993 pour aider les parents en leur fournissant des informations sur les services d'accueil, les garderies et les services de garde pour enfants défavorisés (par exemple ceux qui ont des besoins spéciaux ou sont issus de milieux multiculturels). Ces centres proposent également des services de consultation sur l'accueil des enfants. En plus de cela, et pour rendre les garderies plus efficientes, ces centres fournissent des supports de formation sur la garde des enfants, proposent des programmes d'aide à l'accréditation des centres d'accueil, et mettent en œuvre – en cas de besoin – plusieurs projets de formation et de gestion d'éducateurs remplaçants.
- En **Allemagne**, des bureaux d'aide aux familles ont été mis en place dans tout le pays. Différents services sociaux y sont proposés, et les familles peuvent y venir pour se procurer des informations ou poser des questions concernant n'importe quel sujet relatif à la vie familiale et au développement des enfants, y compris sur les services d'EAJE. C'est également dans ces bureaux que l'on détecte les retards d'apprentissage, et où l'on trouve des services – ainsi que des informations sur les services – pouvant aider les enfants à combler leurs lacunes. Le ministère fédéral des Affaires familiales propose de son côté un service central en ligne qui fournit des renseignements sur les services d'EAJE. Les professionnels de l'accueil de jour en milieu familial ont quant à eux accès à un autre service téléphonique et en ligne, où des experts leur fournissent des informations spécifiques à leur activité, par exemple sur les questions juridiques.
- En **Slovénie**, il existe dans les grandes villes des centres de conseil et d'orientation en matière de parentalité et d'éducation destinés aux enfants et aux familles.

Organiser des réunions et des activités

- Au **Mexique**, tous les chefs d'établissement rencontrent les parents dans les 15 premiers jours suivant le début du cycle scolaire. Ces réunions ont pour but d'informer les parents sur les possibilités de participation à la vie de l'établissement et sur les associations de parents, de voir qui est intéressé par quelles activités et de désigner les membres du bureau de l'association des parents. Les centres d'EAJE organisent eux aussi des séances d'information sur l'éducation des enfants, qui mettent l'accent sur les compétences parentales et les échanges concernant l'éducation préscolaire. Ces réunions ont lieu deux fois par semaine et s'adressent principalement aux familles défavorisées ou ayant un faible niveau d'instruction, même si tous les parents peuvent y participer.
- Aux **Pays-Bas**, les centres d'EAJE organisent une journée « portes ouvertes » au moins une fois par an à l'intention des parents, des familles, des membres de la collectivité et de toute personne intéressée. Ces journées sont l'occasion de présenter le centre et ses activités ainsi que la façon dont le personnel contribue au développement des enfants.

- En **Slovénie**, les enseignants préscolaires se réunissent régulièrement avec les parents pour discuter de l'éducation des jeunes enfants ainsi que de l'organisation du centre d'accueil et de ses activités. Ces réunions sont aussi l'occasion d'écouter les familles leur faire part de leurs préoccupations et de leurs besoins. Les échanges auxquels elles donnent lieu permettent aux éducateurs de nouer une relation constructive avec les parents. Les parents peuvent aussi demander un entretien individuel avec l'enseignant afin d'obtenir des informations détaillées sur les activités et le développement de leur enfant, ce qui permet en retour à l'enseignant d'en savoir un peu plus sur l'environnement familial des élèves. Les établissements préscolaires organisent aussi des journées « portes ouvertes » pendant lesquelles les parents peuvent visiter le centre et obtenir des renseignements complémentaires sur les services proposés et le développement du jeune enfant.
- Au **Paraguay**, des réunions d'information ont lieu tous les mois dans les écoles ou les centres d'action sociale à l'intention des parents d'enfants en bas âge (jusqu'à 5 ans). Ces réunions portent sur le développement des jeunes enfants et sur les moyens de le stimuler par des activités ludiques, ainsi que sur d'autres thèmes tels que santé et nutrition, possibilités de participation à l'EAJE et autres services à la petite enfance.
- En **Espagne**, les établissements préscolaires organisent des réunions à l'intention des parents pour leur fournir des informations sur le système préscolaire et les questions générales le concernant. Des réunions sont également organisées pour renseigner les parents sur le programme éducatif et les cours dispensés au niveau préscolaire, tandis que des entretiens entre parents et enseignants permettent de discuter du développement des enfants et d'aborder toute question relative à l'éducation préscolaire. L'Espagne est en train de lancer une campagne de sensibilisation pour expliquer aux parents comment ils peuvent participer aux activités d'EAJE et contribuer au développement de leur enfant.
- En **Finlande**, les municipalités organisent des séances de formation pluridisciplinaires – incluant des activités de groupe – à l'intention des couples qui attendent leur premier enfant. Le but est d'accompagner les intéressés durant la grossesse et de les aider ensuite à prendre soin de leur enfant et à l'éduquer au cours de sa première année de vie. La formation prénatale porte sur les services d'EAJE disponibles mais aussi sur la parentalité, les relations intimes entre les partenaires, la grossesse et la naissance, l'allaitement et les soins du nouveau-né, les prestations familiales et la période postnatale.
- La **Turquie** a mis en place un programme d'éducation de base destiné aux familles (*AİTEP*), établi en partenariat entre l'UNICEF et les professionnels de l'EAJE, et portant sur l'accueil et l'éducation de la petite enfance. Une campagne d'information d'une durée de six semaines a ainsi été organisée à l'intention des parents et de la collectivité pour aborder différents thèmes : compréhension du comportement de l'enfant, méthodes concrètes en matière de discipline, impact du jeu sur le développement, etc.
- En **Corée**, des réunions entre parents et enseignants sont organisées tous les six mois (deux fois par an) afin de permettre aux parents de discuter du

développement général et du niveau d'apprentissage de leur enfant ainsi que de tout problème qu'il pourrait avoir.

- En **Suède,** les centres d'EAJE organisent au moins une fois par an une rencontre avec les parents pour s'entretenir du développement et de l'apprentissage de leur enfant. Les établissements préscolaires programment également régulièrement des réunions avec les parents pour leur offrir des possibilités de jouer un rôle dans la transformation des objectifs en activités pédagogiques concrètes. Les parents participent par ailleurs à l'évaluation des activités préscolaires et peuvent être mis à contribution dans les travaux d'amélioration de la qualité.
- En **Allemagne**, les établissements d'EAJE organisent des assemblées entre parents et enseignants, au cours desquelles les parents sont tenus informés des questions d'organisation et d'EAJE. Les parents interviennent aussi généralement pour élire des conseils consultatifs qui sont leurs représentants et leur permettent donc d'avoir leur mot à dire sur les sujets importants. Dans la plupart des *länder*, des conseils de parents dotés de fonctions consultatives sont créés au niveau des municipalités et des États.

Utiliser des carnets de liaison

- En **Flandre** (**Belgique**), certains centres d'EAJE utilisent un carnet de liaison (*Heen en Weer Boekje*) dans lequel le personnel consigne ce que l'enfant a fait dans la journée : s'il a bien mangé, ce qu'il a mangé, s'il a bien dormi et les activités auxquelles il a participé (jeux, dessin, etc.). Grâce à ce carnet, les parents sont bien informés du développement de leur enfant et se sentent plus impliqués.
- Le **Japon** a mis en place des carnets de liaison qui permettent au personnel de l'EAJE de consigner quotidiennement les progrès réalisés par l'enfant. Cela permet aux parents d'être informés au jour le jour du comportement et de la croissance de leur enfant, et s'avère être un moyen efficace de les associer à l'EAJE.

Permettre aux parents de faire des choix avisés lorsque les services sont fournis dans un but lucratif

- En **Australie**, le gouvernement a créé *Mychild*, un portail en ligne consacré aux services d'accueil, qui renseigne les familles sur les différentes formules de garde et la procédure de demande d'allocation pour financer les frais de garde. *Mychild* fournit des informations sur les services d'accueil proposés à proximité du lieu d'habitation des parents, les tarifs et les coordonnées, afin que les parents puissent faire leur choix en connaissance de cause. On y trouve aussi des explications sur la procédure à suivre par les parents pour demander des aides à la prise en charge du coût des services d'accueil. Pour en savoir plus sur le site Web de *Mychild*, se rendre à l'adresse : www.mychild.gov.au.
- L'**Iowa** (**États-Unis**) a créé un site Web fournissant aux familles des informations en ligne gratuites concernant les services d'EAJE proposés dans cet État. Ce site, qui s'adresse surtout aux parents d'enfants de moins de 5 ans, les informe objectivement sur le développement et l'éducation des

jeunes enfants, et les renseigne sur les services pouvant être utilisés pour tel et tel usage. Les parents sont orientés directement vers le(s) service(s) permettant de stimuler le développement de leur enfant, comme par exemple l'éducation préscolaire ou les services sanitaires. Le site « Child Care Resource and Referral » de l'Iowa renseigne les parents sur les garderies agréées qui se trouvent dans leur quartier.

- Au **Royaume-Uni**, des services d'information pour les familles (« Family Information Services » ou FIS) sont présents dans un grand nombre de villes et de quartiers. Ces points de contact centralisés apportent de l'aide aux parents/tuteurs qui recherchent des services de garde ou des informations sur l'éducation des jeunes enfants. Ayant des liens étroits avec les centres d'accueil, les établissements scolaires et préscolaires, les centres de jeunes et les bibliothèques, chaque FIS peut informer les parents sur ces différents services afin qu'ils puissent choisir celui qui répond le mieux à leurs besoins.
- En **Irlande**, le site Web « Citizens Information » fournit des informations sur l'ensemble des services publics proposés dans le pays, y compris les services d'accueil et d'éducation de la petite enfance. On y trouve toutes sortes d'astuces pour choisir un centre d'accueil ou un établissement préscolaire, ainsi qu'une liste de critères à prendre en compte avant de choisir un service. Ce site fournit également des renseignements sur les différents services disponibles en matière de garde et d'éducation préscolaire, les normes auxquelles ils doivent se conformer et le contenu du programme scolaire proposé, afin que les parents soient mieux à même de décider dans quel centre ou établissement ils souhaitent inscrire leur enfant.

Enjeu 3 : Contraintes de temps

Faire participer les parents qui travaillent ou étudient à plein temps, qui ont des horaires de travail atypiques ou qui sont en phase de retour à l'emploi pose un véritable problème, d'autant que les structures familiales, les circonstances et les modes de vie sont en pleine évolution.

Modifier les heures de fonctionnement

- Dans les années 90, la **Norvège** a adapté les heures d'ouverture et l'organisation de ses services d'EAJE pour tenir compte de l'évolution des besoins des parents. Depuis, les maternelles sont ouvertes plus longtemps dans la journée et ont des horaires plus flexibles. Les parents qui travaillent ou qui étudient peuvent en outre rencontrer le personnel d'encadrement dans la soirée.
- En **Corée**, des garderies ouvertes tard le soir ont été mises en service dans les grandes villes du pays en mars 2010 afin de répondre aux besoins des parents, en particulier lorsqu'ils travaillent tous les deux. Après être restés toute la journée au jardin d'enfants, qui ferme à 19 heures, les enfants peuvent être pris en charge par le service de nuit, où l'on s'occupe d'eux jusqu'à 22 heures. À ce jour, 173 établissements au total – soit un dans chaque *gu* (quartier) – proposent ce service dans le cadre d'un projet pilote. Les jardins d'enfants ouverts tard le soir doivent accueillir des groupes de 15 à 20 enfants, et leurs services sont subventionnés par le gouvernement

central (à hauteur de 250 USD par groupe et par mois). Suite à la mise en place de ce service d'accueil en soirée, le degré de satisfaction des parents est passé de 58 % en 2009 à 97 % en 2010. Par ailleurs, des services de garde ouverts de 6h30 à 22 heures ont été créés à titre d'essai en mars 2011 dans 1 000 établissements répartis à travers le pays. Le gouvernement central déploie ces services sous différentes formes, selon les besoins locaux. Ainsi, dans une région où il existe une forte demande de services d'accueil de la part des parents, ces services sont proposés à la fois dans les jardins d'enfants et les écoles primaires grâce à un partenariat entre ces deux types d'établissements. Ces services d'accueil tout au long de la journée reçoivent une subvention du gouvernement central (50 000 USD). On espère qu'ils offriront des débouchés professionnels aux femmes qui ont quitté leur emploi à un moment de leur vie pour s'occuper de leur famille, et qui sont titulaires d'un permis d'enseigner : ces femmes sont prioritaires dans le processus de recrutement des professionnels de l'EAJE.

Amener les centres d'EAJE à proposer des horaires plus souples pour faciliter les contacts et la communication

- Au **Japon**, le personnel des structures d'EAJE s'efforce chaque jour d'adresser brièvement la parole aux parents au moment où ils viennent déposer ou reprendre leur enfant, car nombre d'entre eux n'ont pas le temps d'assister à de longues réunions. Ces moments où l'on explique ce que l'enfant va faire ou ce qu'il a fait et comment il se développe de façon générale sont une source d'information précieuse pour les parents mais aussi pour l'équipe d'encadrement qui peut en profiter pour glaner quelques renseignements sur les enfants. D'autre part, pour les parents qui ne peuvent assister aux réunions parents-enseignants dans la journée, les centres d'EAJE organisent des réunions d'information en soirée.
- En **Espagne**, les établissements d'éducation pré-primaire (ou préscolaires) sont incités à ouvrir tôt le matin et/ou tard en soirée ainsi que pendant les vacances scolaires générales, et à proposer des services complémentaires comme les repas, le transport et des activités extérieures au programme. Le but est de répondre aux besoins des parents en ce qui concerne l'élargissement des services en matière d'EAJE. Ces prestations et ces heures d'ouverture étendues accroissent les possibilités de communication entre le personnel et les parents.
- Dans l'État de **Thuringe** (**Allemagne**), les centres d'EAJE sont ouverts pendant au moins 10 heures par jour, ce qui correspond à une journée normale d'accueil et d'éducation préscolaire. Ces établissements sont autorisés et encouragés par la loi à ouvrir plus de 10 heures, et certains sont également ouverts le week-end et pendant les vacances. Les parents ont ainsi plus de liberté pour organiser leur vie professionnelle et familiale.
- Dans plusieurs pays comme la **Flandre** (**Belgique**), les **Pays-Bas** et la **Finlande**, les centres d'EAJE ou les fédérations de parents organisent des réunions d'information et des débats à des heures convenant mieux aux parents qui travaillent. Pour inciter ces derniers à participer, les réunions ont lieu en début de soirée (ou plus tard) car les parents concernés ne peuvent être présents pendant les heures de travail.

Enjeu 4 : Aggravation des inégalités

L'aggravation des inégalités économiques, sociales et culturelles entre les familles des jeunes enfants accueillis dans les centres d'EAJE commencent à poser problème dans de nombreux pays de l'OCDE. On constate souvent en effet chez les familles défavorisées – où les enfants ont pourtant le plus besoin de services d'EAJE de qualité – un manque d'intérêt, d'information et de temps à consacrer à l'EAJE.

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.

Accorder la priorité aux enfants issus de milieux immigrés ou peu instruits

- En **Flandre** (**Belgique**), les services d'accueil sont accessibles en priorité aux enfants vivant dans un foyer monoparental et/ou dont les parents ont un faible revenu (inférieur à un certain seuil) et sont incapables de s'occuper de leur enfant pendant la journée parce qu'ils travaillent ou étudient, ou pour qui la garde de leur enfant est un facteur important d'intégration et d'insertion socio-économique. La Flandre accorde également la priorité aux enfants dont on pense qu'il est important qu'ils reçoivent des soins et des conseils en dehors du cercle familial, par exemple ceux qui risquent d'avoir des retards d'apprentissage. La même réglementation prévoit la possibilité pour les parents d'apprendre la langue flamande, de suivre des études, de travailler ou de rechercher un emploi, ce qui accroît leur développement socio-économique.
- En **Slovénie**, les enfants issus de familles économiquement défavorisées ont un droit d'accès préférentiel aux établissements préscolaires ; un justificatif de ressources doit pour cela être fourni par les parents et l'organisme social dont ils relèvent.

Instaurer la gratuité des services d'EAJE pour les familles démunies

- En **Norvège**, dans les zones où il existe une forte proportion de familles issues de l'immigration, les maternelles sont accessibles gratuitement à temps partiel. Pour éviter toute stigmatisation, la mesure vaut pour tous les enfants de ces zones. Le fait pour les enfants de fréquenter ces établissements stimule leur développement social et linguistique et évite à ceux qui sont en difficulté de prendre du retard par rapport aux autres. Les responsables des maternelles espèrent aussi que cela poussera les parents à s'intéresser aux services d'EAJE.

- Dans la **Communauté française** de **Belgique**, plusieurs établissements d'accueil offrent volontairement aux familles à faible revenu des services de garde gratuits ou à tarif très réduit (2.19 EUR par jour pour les familles les plus démunies). Les centres accueillant un fort pourcentage d'enfants issus de familles à faible revenu reçoivent des subventions publiques supplémentaires pour parvenir à financer toutes leurs dépenses.

Mettre au point des interventions ciblées

- En **Australie**, le programme HIPPY (*Home Interaction Program for Parents and Youngsters*) est mis en œuvre dans 50 localités défavorisées du pays et subvient aux besoins financiers de quelque 3 000 familles. Centré sur la parentalité et l'éducation pré-primaire à la maison, ce programme d'une durée de deux ans vise à faire des parents les premiers éducateurs de leur enfant en les aidant à prendre confiance en eux et à développer les compétences nécessaires pour créer un environnement propice à l'apprentissage et préparer ainsi leur enfant à la scolarisation. Des tuteurs peuvent intervenir auprès des familles défavorisées pour les aider à mettre en œuvre le programme à la maison, et des jeux de rôle permettent de leur montrer comment organiser les activités proposées.
- En 1994, aux **États-Unis**, cinq programmes Head Start ont donné naissance à des projets modèles de prévention de la toxicomanie visant à renforcer les familles et l'entourage des enfants d'âge préscolaire issus de milieux défavorisés. Cette initiative, appelée « Free to Grow », ciblait les familles et l'entourage des enfants participant au programme Head Start afin de les protéger de la drogue et des problèmes qui y sont associés. Elle privilégiait les interventions collectives sous la forme de réunions de groupes, d'équipes chargées de créer des espaces sûrs à l'abri de la drogue pour les jeunes enfants, et de formation à la prévention de la toxicomanie. Différents acteurs locaux y ont participé, parmi lesquels les services de police, des associations de jeunes, des églises et de nombreuses associations. Les résultats obtenus sont notamment une participation accrue des parents à l'EAJE, l'assainissement et la sécurisation des écoles et des quartiers, l'amélioration des relations entre les habitants, ainsi qu'entre les professionnels de l'EAJE, les parents et la population locale, et le renforcement des normes collectives contre la consommation de drogue et d'alcool.
- La **Communauté française** de **Belgique** a mis en place, dans les zones où il existe une pénurie d'établissements d'accueil pour les enfants, un « Bébé Bus » : conduit par deux nourrices professionnelles, ce bus est équipé pour assurer l'accueil et l'éducation des jeunes enfants. Ces derniers sont emmenés sur des installations pour y effectuer des activités temporaires (par exemple du sport), et le coût est de 7 EUR par jour et par enfant. Un budget de 1.5 million EUR a été prévu par la région de Wallonie, la province et les partenaires locaux pour étendre le réseau des Bébé Bus et en ajouter 10 de plus d'ici à 2015. D'autre part, pour les enfants de migrants, des « classes-passerelles » ont été créées. Lorsqu'ils arrivent en Wallonie, ces enfants peuvent aller en classe pendant au maximum six mois pour apprendre le français et se familiariser avec le système éducatif belge, après quoi ils peuvent accéder aux services d'accueil ou d'éducation classiques.

- En **Colombie-Britannique** (**Canada**), le programme *Parent-Child Mother Goose*, s'adresse à toutes les familles ayant des enfants en bas âge (nourrissons et tout-petits). Fournissant un environnement rassurant – où les activités de chant et de lecture interactives entre parent et enfant renforcent les liens familiaux –, ce programme favorise également le développement du langage et l'alphabétisation précoce. Son autre but est de développer la confiance, l'estime de soi et la sociabilité chez l'enfant.
- En **Nouvelle-Zélande**, le *Manukau Family Literacy Programme* (MFLP) est un programme de formation s'adressant aux parents des enfants qui fréquentent les centres d'EAJE. Il vise plus particulièrement les catégories à faible revenu et les personnes peu instruites ou sans instruction. Dispensé de manière intégrée pendant les heures d'ouverture ordinaires du centre d'EAJE, à raison de 20 heures par semaine pour les parents, ce programme comprend quatre composantes : 1) éducation de base des adultes et formation à la communication interpersonnelle ; 2) éducation des enfants axée sur leur croissance et leur développement et sur la participation des parents à son éducation ; 3) expériences d'apprentissage partagé parents-enfants ; et 4) éducation à la fonction parentale et information sur d'autres questions en rapport avec la famille et la parentalité. À l'heure actuelle, 80 familles participent à ce programme.
- L'**Angleterre** (**Royaume-Uni**) a conclu avec la *National Academy of Parenting Research* un contrat de cinq ans (courant jusqu'en mars 2012) pour l'élaboration d'un programme de recherche sur la famille et la parentalité ; l'objectif est d'examiner et d'évaluer les méthodes d'éducation novatrices qui fonctionnent avec les familles vulnérables. Cela inclut un projet sur le « kit de mise en service », qui décrit bon nombre des programmes de parentalité proposés en Angleterre et met en lumière les plus efficaces.

Organiser des visites à domicile

- Pour les enfants ayant du retard dans leur apprentissage, les **Pays-Bas** et la **République slovaque** ont mis en place des programmes d'éducation préscolaire à la maison qui tablent sur la participation active des parents et comprennent des visites régulières à domicile par des professionnels de la petite enfance, dans le but notamment d'améliorer l'environnement éducatif à la maison.
- Aux **États-Unis**, le *Parent-Child Home Programme* est un programme d'initiation à la lecture et à l'écriture, de soutien à la parentalité et de préparation à la scolarisation à l'intention des familles ayant un faible niveau d'instruction. Il repose sur des visites à domicile effectuées par des professionnels qualifiés qui aident les parents à remplir leur rôle de premier éducateur – et le plus important – de leur enfant en mettant l'accent sur le plaisir de l'apprentissage et de la communication verbale au moyen de livres et de jeux visant à stimuler le développement de l'enfant. Les visites durent une demi-heure et ont lieu deux fois par semaine pendant deux ans jusqu'au quatrième anniversaire de l'enfant et son entrée dans une structure préscolaire ou dans le programme Head Start. Dans certains cas, les enfants peuvent être pris en charge par le programme dès l'âge de 16 mois (au lieu

de 2 ans) et parfois jusqu'à 4 ans, s'il n'y a pas d'autre service d'accueil préscolaire disponible au sein de la collectivité.

- Dans le **Bade-Wurtemberg** et à **Berlin** (**Allemagne**), il existe ce qu'on appelle les « visiteurs de famille » ou « agents d'accueil ». Travaillant à temps plein ou bénévolement, ces visiteurs ont reçu une formation et connaissent tous les services sociaux locaux (y compris en matière d'EAJE) mis à la disposition des familles et des enfants. Ils rendent visite aux familles à leur domicile et les informent des services disponibles dans leur quartier. Ils peuvent, le cas échéant, fournir ces renseignements dans une langue autre que l'allemand. Leur mission est d'inciter les parents à utiliser les services proposés (par exemple les services de garde) pour le plus grand bien de leur famille, et à se préoccuper/se tenir au courant du développement de leur enfant.
- L'**Île-du-Prince-Édouard** (**Canada**) propose aux familles un programme de visites à domicile, baptisé « Best Start », destiné à aider les parents à haut risque en leur fournissant des informations sur la parentalité ainsi que la croissance et le développement de leur enfant.
- Pour les enfants issus de familles défavorisées, il existe en **Corée** des programmes de visites à domicile qui visent à éduquer les parents et à les informer sur le développement de leur enfant, la fonction parentale, ainsi que les services sociaux et collectifs. Les visites sont effectuées par un travailleur social et un enseignant préscolaire. Elles permettent aux professionnels de mieux connaître l'environnement familial de leurs élèves, et aux parents le développement de leur enfant.

Aider les parents à créer un environnement pédagogique de qualité à la maison

- Au **Brésil**, les centres d'EAJE organisent des ateliers à l'intention des mères issues de milieux défavorisés. L'objectif est de fournir une démonstration des pratiques les mieux à même d'améliorer les échanges avec les enfants et de favoriser l'apprentissage par le jeu à la maison. Afin d'optimiser la formation, le nombre de participantes est limité à huit par atelier.
- En **Nouvelle-Zélande**, l'initiative *Early Reading Together* aide les parents de jeunes enfants (de la naissance à l'âge de 6 ans) à stimuler le développement du langage et des capacités de lecture/d'écriture de leur enfant à la maison, en particulier dans les familles provenant de différents horizons (sur le plan linguistique, culturel, éducatif et socio-économique). Cette initiative est mise en œuvre sur la base du volontariat par des enseignants du 2e cycle du primaire, des éducateurs préscolaires et des bibliothécaires, à raison de trois ateliers d'une durée de 1h15 chacun, répartis sur trois semaines, ce qui représente donc un faible investissement en termes de temps. L'un des résultats obtenus est une plus grande aptitude des parents à accompagner leurs enfants dans l'apprentissage de la lecture à la maison.
- En **Australie**, le projet national « Engaging Families in the Early Childhood Development Story » a élaboré, sur la base d'une étude neuroscientifique, toute une série de messages clés à l'intention des parents concernant l'importance de l'apprentissage et du développement des jeunes enfants. Le

but est de mettre au point un kit d'outils destiné à faciliter la mise en œuvre des programmes d'aide à la fonction parentale.

Proposer des formations aux parents

- En **Norvège**, les familles immigrées bénéficient à la fois de cours de langue pour les parents et d'une prise en charge des enfants au sein des structures d'accueil préscolaire. Les parents peuvent ainsi apprendre le norvégien pendant que l'on s'occupe de leurs enfants dans un centre d'EAJE. L'objectif est d'encourager les parents immigrés à apprendre la langue du pays et à préscolariser leurs enfants. Lorsque les parents font la démarche d'apprendre la langue, on pense aussi qu'ils ont plus de chances de s'intéresser à l'éducation préscolaire de leurs enfants et de s'y impliquer.
- En **Flandre** (**Belgique**), les centres d'EAJE dispensent des cours de néerlandais aux parents immigrés des enfants qu'ils accueillent. Des associations locales proposent aux immigrés et aux parents peu instruits des formations officielles sur l'EAJE. Ces programmes sont sanctionnés par une qualification certifiée et favorisent l'insertion des personnes concernées sur le marché du travail.
- Dans le **Bade-Wurtemberg** (**Allemagne**), le programme STÄRKE (qui veut dire « force ») a été mis en œuvre en 2008, dans le but de donner aux parents les moyens de s'occuper correctement de leurs enfants en leur fournissant des conseils professionnels et des idées sur l'organisation de la vie familiale. Toutes les familles reçoivent un bon/chèque cadeau d'une valeur de 40 EUR pour payer les cours sélectionnés par les parents pendant la première année de l'existence de leur enfant. Les familles ayant des difficultés à s'occuper de leur enfant (comme par exemple les parents très jeunes, issus de l'immigration ou élevant seuls leur enfant) peuvent recevoir un autre type de soutien : une formation leur est dispensée à domicile, et des conseils leur sont fournis pour apprendre à gérer leur situation personnelle. L'objectif est d'éviter qu'ils n'éprouvent un sentiment d'indifférence à l'égard des intérêts de leur enfant en matière d'accueil et d'éducation.
- En **Bavière** et en **Rhénanie-du-Nord-Westphalie** (**Allemagne**), des formations sont proposées aux parents d'enfants en bas âge (moins de 3 ans). L'objectif est de permettre aux parents d'en savoir plus sur l'éducation de leurs enfants et d'améliorer leurs relations avec eux. Des explications sur le processus de développement de leur enfant leur sont également fournies, ainsi que sur la manière dont ils peuvent stimuler ce développement chez les bébés et les tout-petits.
- En **Rhénanie-Palatinat** (**Allemagne**), le programme « In the beginning, it matters! – A course for young parents » vise à renforcer les compétences des parents en matière de collaboration, d'exercice de la fonction parentale et de gestion financière. Il s'adresse à tous les jeunes parents, et en particulier aux familles à faible revenu. Ce programme, qui a bénéficié de subventions pour cinq ans au moins, connaît beaucoup de succès dans ce *land* allemand, et de nombreuses familles souhaitent y participer.
- Au **Mexique**, le ministère de l'Éducation a demandé au Centre de recherche et d'études supérieures en anthropologie sociale (CIESAS) d'évaluer un

programme d'EAJE qui propose une formation de base aux parents et aux nourrices dans les régions rurales et peuplées de communautés indigènes. Comme le prévoit ce programme, les familles et les nourrices doivent participer à une réunion au cours de laquelle elles sont invitées à réfléchir à la façon dont elles s'occupent des enfants et à améliorer leurs pratiques en la matière. Il ressort de l'évaluation que les parents qui ont participé au programme ont acquis une plus grande capacité à s'occuper de leurs enfants que ceux du groupe témoin. La principale différence est une amélioration de l'autonomie, de la communication et du développement social. Les parents ont indiqué que cette formation de base, de même que l'autodiagnostic et les méthodes utilisées à cet effet, leur avaient permis d'améliorer leurs capacités à prendre en charge leurs enfants.

Offrir des soutiens en différentes langues

- Les **Pays-Bas**, la **Norvège** et la **Suède** proposent dans différentes langues de la documentation traitant des moyens de stimuler le développement du jeune enfant dans le contexte familial, des services d'EAJE disponibles, de l'importance de l'EAJE et de la façon dont les parents peuvent participer à l'éducation de leurs jeunes enfants. En Norvège, par exemple, une brochure consacrée à la stimulation du langage chez les enfants appartenant à des minorités linguistiques peut être utilisée soit par les professionnels en collaboration avec les parents, soit distribuée directement à ces derniers pour leur usage personnel.
- En **Colombie-Britannique** (**Canada**), des services de traduction sont mis à la disposition des familles qui souhaitent inscrire leurs enfants dans des structures d'EAJE ou demander des allocations pour la garde d'enfants.
- En **Espagne**, les familles issues de l'immigration bénéficient, lorsqu'elles participent à des réunions organisées par les établissements scolaires, de services de traduction et d'interprétariat fournis par les gouvernements régionaux.
- La **Corée** a publié à l'intention des parents un guide sur l'éducation des jeunes enfants, intitulé « *What every mother and father should know* », qui a été traduit en huit langues. L'objectif de ce guide est d'appeler l'attention sur l'importance de l'éducation des jeunes enfants et des mesures actuellement en vigueur en la matière, et d'informer les parents du rôle qu'ils ont à jouer dans le développement et l'apprentissage de leur enfant (par exemple, développement cérébral, alphabétisation, créativité, sociabilité, sensibilité artistique, santé et nutrition) et de la procédure à suivre pour sélectionner un jardin d'enfants et y inscrire leur enfant.
- Dans de nombreux *länder* d'**Allemagne**, tous les nouveaux parents reçoivent des fiches d'information – traduites en différentes langues – sur la manière d'éduquer et d'élever de jeunes enfants, ainsi que de stimuler leur développement. Ils sont également informés – dans différentes langues – des associations ou conseils auxquels ils peuvent participer en tant que parents, comme par exemple les conseils scolaires dans les établissements préscolaires.

PARTICIPATION DE LA COLLECTIVITÉ À L'EAJE

Enjeu 1 : Manque d'information et de motivation

Encourager la collectivité à participer à l'EAJE et, réciproquement, encourager les centres d'EAJE à impliquer la collectivité dans leurs activités n'a jamais été une priorité des pouvoirs publics dans de nombreux pays de l'OCDE. La notion de « collectivité » varie selon les pays et selon les établissements d'un même pays : elle peut désigner aussi bien l'environnement local dans lequel vit l'enfant que les partenaires locaux au sens large, c'est-à-dire les services publics de la petite enfance, les services éducatifs, les bibliothèques et les musées, les associations, les fondations privées et les organisations confessionnelles.

Les parents et les équipes qui dirigent et animent les centres d'EAJE n'ont pas toujours conscience du potentiel que recèle la collectivité à laquelle ils appartiennent en termes de ressources. De leur côté, les organisations locales ne savent pas non plus très bien comment elles peuvent collaborer avec les centres d'EAJE.

Faire de la participation de la collectivité une priorité d'action, une obligation ou un droit

- En **Finlande**, les municipalités sont tenues par la loi d'adopter un plan pour l'organisation et le déploiement des services d'aide à l'enfance (loi sur l'aide à l'enfance 2007/147). Elles doivent à ce titre prendre des dispositions pour favoriser la coopération entre les différentes autorités publiques et les organisations/institutions qui fournissent des services pour les jeunes enfants. De plus, selon le programme national de base pour l'éducation pré-primaire (de 2010), tout doit être mis en œuvre pour que le maximum de personnes participent à cette éducation et manifestent leur adhésion et leur engagement.
- En **Norvège**, la loi relative aux jardins d'enfants (articles 8, 21 et 22) précise que les municipalités ont la responsabilité de coopérer avec les services sociaux et d'aide à l'enfance, les maternelles, les écoles et les structures d'éducation spécialisée, et que l'information doit être partagée entre les divers acteurs. Le chapitre 5 du programme-cadre définissant la nature et les activités des maternelles décrit en détail les mécanismes de coopération entre ces établissements et les autres institutions et services. Par ailleurs, dans son projet de livre blanc n° 28 (2007-08) sur l'apprentissage du langage et le développement des jeunes enfants, le ministère de l'Éducation souligne l'importance de la participation de la collectivité à l'éducation préscolaire.
- En **Espagne**, la participation de la collectivité aux activités des établissements scolaires et préscolaires est régie par la Constitution espagnole de 1978 (article 27.7). La loi sur l'éducation n° 8 de 1985 établit par ailleurs le droit de la collectivité à participer aux organes décisionnels. La loi sur l'éducation de 2006 appelle également les établissements scolaires et préscolaires à encourager le personnel et la collectivité à participer à l'accueil et l'éducation des jeunes enfants. Le programme de base pour le second cycle de l'EAJE (éducation pré-primaire pour les enfants de 3 à 6 ans) insiste lui aussi sur l'importance de la participation de la collectivité.

- En **Turquie**, la loi n° 22 relative à l'enseignement primaire, qui couvre les programmes préscolaires, précise que les écoles primaires et les structures pré-primaires « doivent collaborer avec la collectivité ». Le plan national d'action pour l'éducation met aussi l'accent sur la participation de la collectivité.
- Le ministère de l'Éducation de la **Colombie-Britannique** (**Canada**) rappelle l'importance des relations avec les familles et la collectivité au chapitre 5 (« Kindergarten, Family, and Community ») de son guide de l'éducation préscolaire.
- Au **Manitoba** (**Canada**), le concept de « coalitions parents-enfants » a été inscrit à l'article 22 de la loi sur la stratégie « Enfants en santé Manitoba ». Les coalitions parents-enfants – qui regroupent les parents, éducateurs de la petite enfance, enseignants, professionnels de la santé et autres membres de la collectivité – visent, par leur travail de collaboration, à favoriser un développement sain des enfants de moins de 6 ans. Outre leur appui aux programmes collectifs mis en place pour les familles ayant de jeunes enfants, ces coalitions conçoivent de nouvelles initiatives en tenant compte de la diversité et des forces de chaque groupe de population. On compte actuellement au sein de la province 26 coalitions parents-enfants, qui bénéficient de subventions.
- L'**Australie** a inscrit le principe de la participation de la collectivité dans son *National Quality Standard Framework*, qui oblige les services d'EAJE à « mettre en place des dispositifs de collaboration avec les parents et la collectivité sous forme de partenariats ».
- Dans la province de l'**Île-du-Prince-Édouard** (**Canada**), le *Children's Secretariat* est composé de membres du gouvernement et de la collectivité qui travaillent ensemble au service des enfants et des familles. L'idée est que la collectivité doit être un partenaire clé dans les travaux et le fonctionnement de ce Secrétariat, sous la direction du gouvernement de la province.
- En **Corée**, la participation de la collectivité est l'un des indicateurs utilisés pour l'évaluation nationale des maternelles et l'accréditation des centres d'accueil. Cet indicateur examine surtout la manière dont ces établissements collaborent avec la collectivité et comment l'on peut échanger avec elle et utiliser ses ressources humaines et matérielles. La participation de la collectivité est également considérée comme un sujet de première importance dans le cadre de la formation initiale et en cours d'emploi du personnel de l'EAJE.
- En **Irlande**, la participation de la collectivité est l'une les 16 normes figurant dans le cadre national de qualité pour l'éducation de la petite enfance (*Síolta*), qui précise que « promouvoir la participation de la collectivité passe par la mise en place de réseaux et de liaisons étayés par des politiques, des procédures et des mesures qui favorisent et renforcent l'interaction de tous les adultes et tous les enfants avec la collectivité au sens large ; cela exige donc une démarche volontariste de partenariat transparaissant dans une série de processus, de politiques et de procédures clairement définis, accessibles et réellement mis en œuvre ».

- Au **Japon**, la participation de la collectivité est l'une des composantes du programme éducatif des maternelles. Comme le précise celui-ci, le jardin d'enfants doit s'efforcer de « mieux faire comprendre à la collectivité l'importance de l'éducation préscolaire, en créant des possibilités d'échange d'informations avec les membres de cette collectivité ».

Verser des subventions publiques aux collectivités qui participent

- Le **Japon** a institué une rémunération financière pour les membres des conseils pédagogiques des écoles associatives, afin d'encourager les parents et d'autres membres de la collectivité à en faire partie.
- L'**Australie** propose des incitations financières aux membres de la collectivité qui acceptent de faire du tutorat dans le cadre du programme HIPPY (*Home Interaction Program for Parents and Youngsters*) : une rémunération est versée aux tuteurs pour les encourager à jouer ce rôle.
- Aux **États-Unis**, une rémunération mensuelle a été versée aux membres de la collectivité qui ont participé à des projets de prévention de la toxicomanie. En 1994, cinq programmes Head Start ont donné naissance à des projets modèles de prévention de la toxicomanie auprès des familles et de l'entourage des enfants d'âge préscolaire issus de milieux défavorisés. Cette initiative, baptisée « Free to Grow », ciblait les familles et l'entourage des enfants participant au programme Head Start afin de les protéger de la drogue et des problèmes qui y sont associés. Les importantes subventions publiques dont ces projets ont bénéficié ont permis de verser chaque mois une somme de 100 USD aux parents et aux membres de la collectivité qui en étaient les principaux acteurs.
- En 2006-08, le gouvernement de la **Colombie-Britannique** (**Canada**) a financé la création d'espaces d'accueil officiels au domicile de particuliers, ce qui a permis d'étoffer l'offre de services d'EAJE dans la province. Il a également versé des subventions à une association locale d'aide aux familles, dans le but de mettre au point un programme de certification du niveau post-secondaire pour les personnes travaillant au service des familles dans le cadre de projets locaux.
- Dans la **Communauté française** de **Belgique**, les municipalités peuvent, si elles le souhaitent, créer des comités consultatifs sur l'accueil des enfants et bénéficier de subventions publiques pour employer un coordinateur chargé de veiller à la bonne organisation desdits comités et d'assurer leur coordination. D'autre part, le décret Culture-École de 2006 incite les établissements scolaires et préscolaires à coopérer avec les institutions culturelles pour élargir les expériences et les connaissances des enfants dans le domaine culturel. Pour encourager cette coopération, la Communauté française de Belgique verse des subventions.

Faire participer la collectivité aux instances de conseil ou de gestion chargées des politiques et des services d'EAJE

- La **Flandre** (**Belgique**) s'est dotée de forums consultatifs locaux pour l'accueil et les activités périscolaires des jeunes enfants. Ces forums réunissent des professionnels de l'EAJE, des directeurs de centre, des parents, des agents

des administrations locales, des membres de la collectivité, des représentants des centres d'intégration et des organisations d'immigrés, et d'autres acteurs. Ils servent d'instances de réflexion et de débat sur la petite enfance. Ils jouent aussi le rôle d'organe municipal de consultation et formulent aux administrations/autorités locales des avis sur l'accueil et l'éducation des jeunes enfants. Ils sont aujourd'hui au nombre de 301.

- Au **Japon**, un système de conseils de gestion a été mis en place en 2004 dans les écoles associatives. Il permet aux parents et à la population locale de participer à la gestion des établissements préscolaires en leur confiant certaines tâches et responsabilités en la matière. Ces conseils sont chargés d'examiner le contenu des programmes et les mécanismes de collaboration avec la collectivité, en veillant à ce que les points de vue des parents et des habitants du quartier soient pris en compte.
- Au **Portugal**, un organe de direction stratégique appelé *Conselho geral* (conseil général) réunit des représentants du personnel enseignant préscolaire, des parents, des autorités locales et de la collectivité. Cet organe approuve et vote le règlement intérieur, les orientations stratégiques et les projets. Le personnel des services d'EAJE, les parents et les acteurs locaux (centres de santé, fondations, conservatoires, entreprises, etc.) désignent leurs représentants au sein de ce conseil général.
- En **Colombie-Britannique** (**Canada**), un représentant des milieux d'affaires peut devenir membre du conseil provincial de la petite enfance, organisme officiel qui donne des avis et formule des recommandations au ministre des Enfants et du Développement familial sur les questions ayant trait à l'accueil des jeunes enfants. Cela permet d'associer les entreprises aux enjeux de la petite enfance et d'examiner les possibilités de les faire participer plus étroitement à l'organisation de ces services.
- En **Corée**, le comité sur la politique d'éducation de la petite enfance ou le comité sur la politique en matière d'accueil des enfants doit inclure un représentant de la collectivité, qui travaille en collaboration avec les gouvernements locaux.

Faire participer les membres de la collectivité en tant que prestataires de services d'EAJE

- En **Norvège**, les maternelles peuvent avoir des propriétaires venant d'horizons très divers. Les associations, les églises, les parents, les milieux d'affaires, le secteur privé ou les entreprises peuvent tous ouvrir et gérer une maternelle à condition de respecter les obligations légales et de recevoir l'agrément des autorités locales. À une époque où il n'y avait pas assez de places dans les maternelles, les entreprises ont été incitées à jouer un rôle dans l'offre et la gestion de services d'EAJE, ainsi qu'à coopérer avec les prestataires de ces services. La motivation qui a poussé les entreprises à participer a été la garantie que leurs employés obtiendraient des places pour leurs enfants dans les établissements d'accueil et d'éducation, et la stimulation de l'emploi continu des parents.
- En **Turquie**, les entreprises privées et les organisations de la société civile peuvent gérer des services d'EAJE et intervenir dans l'organisation d'activités

destinées aux jeunes enfants, par exemple des excursions ou des « cours » dans leur domaine de spécialité (environnement, santé, etc.).

Faire participer les membres de la collectivité en tant que bénévoles auprès des centres d'EAJE

- Au **Japon**, l'initiative « Un jour dans la vie d'un enseignant de maternelle » permet aux personnes qui le souhaitent de faire un « stage » d'une journée dans un centre d'EAJE afin de mieux comprendre le métier d'enseignant au niveau pré-primaire. L'objectif est aussi de promouvoir la confiance entre le personnel des centres et la population locale.
- Le **Mexique** offre aux membres de la collectivité la possibilité d'intervenir comme bénévoles dans les centres d'EAJE. Les séances interactives au cours desquelles les parents viennent parler aux enfants de leur métier et leur expliquer ou leur montrer en quoi il consiste sont particulièrement appréciées.
- En **Colombie-Britannique** (**Canada**), la plupart des établissements scolaires et préscolaires encouragent la participation de bénévoles à leurs activités. Il s'agit le plus souvent de lire aux enfants ou avec eux, d'animer des activités sportives et artistiques, et d'aider de diverses façons les enseignants. Les membres de la communauté aborigène sont souvent sollicités pour venir parler de leur mode de vie et de leur culture, dans un souci de respect et de compréhension mutuels.

Encourager les fondations privées à soutenir les centres d'EAJE

- En **Allemagne**, la fondation *Haus der kleinen Forscher* (« La maison des petits chercheurs ») a pour mission de développer l'enseignement des sciences naturelles et de la technologie dès les petites classes dans toutes les écoles du pays, et cherche en particulier à susciter un intérêt pour les phénomènes naturels chez les enfants de 3 à 6 ans. Son dispositif repose sur la conception d'ateliers et de matériel pédagogique à l'intention des éducateurs, l'organisation de journées annuelles de sensibilisation et la diffusion d'informations et d'expériences complètes sur Internet. La fondation a également créé des réseaux locaux pour proposer ses ateliers sur l'ensemble du territoire.
- Au **Japon**, la Fondation Sony pour l'éducation a créé un centre dédié au développement du jeune enfant, qui propose un vaste programme d'activités dont le but est de faire connaître la science à un large public, de favoriser le développement équilibré de la personnalité chez les enfants et de sensibiliser l'opinion à l'importance d'une relation saine entre parents et enfants. Les résultats des différents projets et les enseignements qui en sont tirés en matière d'éducation sont diffusés sous diverses formes et mis à la disposition des parents, de la collectivité et des professionnels de la petite enfance. Pour encourager les meilleures pratiques, la fondation décerne des récompenses aux centres d'EAJE. Elle aide par ailleurs les enseignants en leur fournissant des publications et en diffusant sur Internet des informations, expériences et enseignements. Enfin, son programme d'enseignement des sciences vise à promouvoir la science dans l'éducation de la petite enfance.

Offrir des possibilités de qualification et d'emploi au niveau local

- Afin de stimuler le développement local des personnes très peu instruites, en **Flandre** (**Belgique**), les centres locaux d'accueil des enfants leur proposent des formations et des possibilités d'emploi au sein de leur propre établissement. Les formations débouchent sur des qualifications officielles et peuvent être suivies tout en travaillant pour le centre.

Faire de la participation de la collectivité l'un des critères d'une évaluation plus globale

- Le **Japon** a commencé à évaluer les établissements scolaires en 2007. Les conseils d'évaluation se composent de personnes ayant un lien avec les maternelles, comme par exemple les parents et les habitants du quartier. Leur tâche consiste à examiner les auto-évaluations effectuées par le personnel des maternelles et à approuver ou non leurs conclusions à la lumière de leurs propres observations des activités quotidiennes des établissements en question et des informations fournies par les parents et les membres de la collectivité.
- En **Australie**, conformément aux normes nationales de qualité, les services d'accueil de jour à temps plein, d'accueil familial de jour ainsi que d'accueil préscolaire et périscolaire seront soumis à partir de 2012 à une évaluation de leurs partenariats et relations de collaboration avec les familles et la collectivité.
- En **Norvège**, le projet de développement du langage chez les jeunes enfants (Språkløftet), mis en œuvre par les centres d'EAJE en collaboration avec les services de santé, fera l'objet d'une évaluation en 2012.

Enjeu 2 : Communication et contacts

Dans de nombreux pays, la collectivité n'est pas bien informée de la façon dont elle pourrait participer à l'EAJE. Le public et les organisations locales ne sont pas suffisamment conscients de l'importance de cette participation et ne savent ni comment faire ni où trouver l'information. L'absence de canaux de communication bien établis entre les autorités nationales et locales, le personnel de l'EAJE et la collectivité est l'une des principales causes de la difficulté à faire passer l'information.

Former le personnel aux méthodes permettant d'inciter la collectivité à participer

- Les **Pays-Bas** ont engagé une réforme de la formation des professionnels de la petite enfance qui a pour but d'assurer à tous les personnels un minimum de qualifications, au lieu de faire travailler côte à côte des personnes qualifiées et des personnes non qualifiées. La nouvelle formation comprend un volet destiné à encourager la participation de la collectivité : comment communiquer et collaborer avec les autres services sociaux et sanitaires concernant les retards d'apprentissage et de développement.
- En **Corée**, en **Finlande** et au **Portugal**, l'amélioration de la communication et de la collaboration entre le personnel de l'EAJE et les services collectifs fait

l'objet de formations spécifiques et est l'un des thèmes abordés dans le cadre de la formation initiale des professionnels de l'EAJE.

Utiliser des formes de communication écrites

- En **Australie**, le Bureau chargé de l'accueil et de l'éducation des jeunes enfants (*Office of Early Childhood Education and Child Care*) propose sur son site Web des informations complètes sur l'EAJE à l'intention des parents. Ce bureau est rattaché au ministère de l'Éducation, de l'Emploi et des Relations professionnelles. Il a pour tâche de mettre en œuvre les priorités définies par le gouvernement dans le domaine de l'EAJE, de conduire les grandes réformes au niveau national et d'informer le public sur cet outil en ligne.

Créer un système d'information ou un point de contact centralisé

- En **Corée**, le ministère de la Santé et du Bien-être a créé en 2008 le portail *I-Sarang Child Care* (appelé autrefois *e-Childcare system*) pour mettre à la disposition des parents et de la collectivité des informations concrètes sur les différents centres d'accueil des enfants (par exemple le taux d'encadrement, les tarifs, les repas et l'environnement). En 2010, un autre système a été mis en place – *Early Childhood Education Comprehensive Information System* (*e-Kindergarten System)* – pour fournir aux parents et à la collectivité des informations sur la façon d'élever son enfant et sur l'éducation dans les jardins d'enfants.
- En **Australie**, le gouvernement a mis en place un numéro de téléphone gratuit pour répondre aux demandes de renseignements des parents, des familles et de la collectivité sur les services d'EAJE proposés dans le pays. Ce numéro peut également être utilisé pour déposer des réclamations sur les services d'EAJE ou faire part de préoccupations.

Organiser des réunions

- Aux **Pays-Bas** et à **Berlin** (**Allemagne**), les centres d'EAJE organisent une journée « portes ouvertes » au moins une fois par an à l'intention des parents, des familles, des membres de la collectivité et de toute personne intéressée par ces établissements. Ces journées sont l'occasion de présenter le centre et ses activités ainsi que la façon dont le personnel contribue au développement des enfants.

Enjeu 3 : Milieux dysfonctionnels

La collectivité au sein de laquelle vivent les familles peut jouer le rôle d'un réseau social rassurant pour les parents et compléter utilement les ressources mises à la disposition des enfants dans les centres d'EAJE. Toutefois, en présence de milieux dysfonctionnels ou de collectivités caractérisées par un manque de cohésion sociale, de contrôle social (informel) et d'efficacité collective, des efforts supplémentaires sont nécessaires pour entrer en contact avec les familles vulnérables.

Renforcer la coopération entre les services d'EAJE et d'autres services sociaux

- En **Norvège**, la collaboration avec les services de santé dans le cadre du projet de développement du langage Språkløftet permet de repérer et d'orienter vers les structures d'EAJE les enfants qui ont des besoins linguistiques particuliers. A Groruddalen (à la périphérie d'Oslo), tous les enfants de 4 et 5 ans inscrits en maternelle bénéficient de 20 heures de prise en charge gratuite par semaine. La coopération entre les services s'est traduite par une augmentation de la préscolarisation des enfants, et en particulier de ceux appartenant à des minorités linguistiques.
- En **Colombie-Britannique** (**Canada**), les centres d'aide aux immigrants fournissent toutes sortes de services aux nouveaux arrivants (notamment des renseignements sur le système d'EAJE), afin d'encourager la préscolarisation des jeunes enfants.
- En **Allemagne**, de nombreuses municipalités ont accueilli des centres parents-enfants qui coopèrent avec les différents services sociaux pour stimuler le développement des jeunes enfants et détecter au plus tôt les retards d'apprentissage. Une coopération régulière a lieu entre ces services et d'autres institutions œuvrant pour la vie de famille, l'éducation (des jeunes enfants) et le conseil aux familles ou aux parents. Ces centres fournissent par ailleurs aux familles (ayant de jeunes enfants) des informations sur la santé et coopèrent en cela avec les services sanitaires.
- En **Corée**, grâce à la coopération avec les hôpitaux et les centres de santé publics, les enfants inscrits dans des jardins d'enfants et des centres d'accueil subissent chaque année (ou en cas de besoin) un examen médical gratuit. Les établissements d'EAJE accueillant des enfants défavorisés issus de l'immigration ou de familles à bas revenus travaillent en collaboration avec les centres de soutien familial multiculturel, les centres de soutien médical aux familles et les centres Dream Start, afin de fournir à ces enfants et ces familles des services d'aide complets et intégrés en matière de santé, de nutrition, de soins et d'éducation.

Créer des centres d'EAJE dans les quartiers défavorisés

- La **Flandre** (**Belgique**) a ouvert des centres d'EAJE dans les quartiers socio-économiquement défavorisés. La particularité de ces centres est de s'adresser tout spécialement aux familles les plus fragiles. La spécificité de cette approche est que ces établissements sont implantés au cœur des quartiers et que le groupe cible y est fortement impliqué. Le personnel est recruté parmi les habitants du quartier, il travaille directement avec les enfants et leur réserve une égalité de traitement. Le personnel qui s'occupe des enfants est donc le reflet de la population locale, ce qui encourage cette dernière à participer. Le but est de stimuler le développement des enfants au sein de l'établissement, ainsi que celui des habitants du quartier en leur offrant des possibilités de formation.

Cibler les quartiers défavorisés

- En 1994, aux **États-Unis**, cinq programmes Head Start ont donné naissance à des projets modèles de prévention de la toxicomanie visant à renforcer les

familles et l'entourage des enfants d'âge préscolaire issus de milieux défavorisés. Cette initiative, appelée « Free to Grow », ciblait les familles et l'entourage des enfants participant au programme Head Start afin de les protéger de la drogue et des problèmes qui y sont associés. Elle privilégiait les interventions collectives sous la forme de réunions de groupes, d'équipes chargées de créer des espaces sûrs à l'abri de la drogue pour les jeunes enfants, et de formation à la prévention de la toxicomanie. Différents acteurs locaux y ont participé, parmi lesquels les services de police, des associations de jeunes, des églises et de nombreuses associations. Les résultats obtenus sont notamment une participation accrue des membres de la collectivité à l'EAJE, l'assainissement et la sécurisation des écoles et des quartiers, l'amélioration des relations entre les habitants, ainsi qu'entre les professionnels de l'EAJE, les parents et la population locale, et le renforcement des normes collectives contre la consommation de drogue et d'alcool.

- En **Bavière** (**Allemagne**), les services de protection et de développement des enfants se sont regroupés en réseau (*Koordinierende Kinderschutzstellen* [*KoKi*]). Le *KoKi* fait partie des bureaux d'aide à la jeunesse (qui bénéficient de subventions du ministère de la Jeunesse) et s'adresse aux familles connaissant des difficultés socio-économiques et à celles en situation de grand stress. Les membres du réseau fournissent à ces familles un soutien spécialisé, notamment des services professionnels pour les enfants, les jeunes et dans le domaine de la santé. Cela permet d'éviter que ces familles ne se retrouvent dans des situations difficiles, de réduire les tensions familiales, d'améliorer les compétences des parents et de promouvoir le développement et l'apprentissage des jeunes enfants.
- Dans le **Bade-Wurtemberg** (**Allemagne**), une cinquantaine de centres d'accueil des mères et des familles – regroupés au sein du « forum des mères de Bade-Wurtemberg » et travaillant en réseau – œuvrent pour l'intégration des familles au sein de la collectivité, ce qui permet d'améliorer la situation générale des familles. Ces centres d'accueil des mères et des familles privilégient les activités axées sur la sociabilisation des enfants et cherchent à développer les contacts et les échanges d'expériences de vie entre les parents. Les mères, qui sont le principal groupe visé par les activités, ont la possibilité, dans les centres d'accueil qui leur sont dédiés, d'approfondir et d'élargir leurs compétences relationnelles. Les parents isolés peuvent ainsi avoir des perspectives d'avenir durables. Les problèmes familiaux générateurs de crise peuvent être mis au jour, atténués et évités. Nombreux sont les établissements d'accueil pour enfants qui se sont progressivement transformés en centres d'accueil pour les familles, ce qui leur permet d'entrer en contact avec les parents et de leur donner les moyens de s'occuper de leurs enfants.

Enjeu 4 : Coopération avec d'autres services et d'autres niveaux du système éducatif

De nombreux pays ont du mal à promouvoir la collaboration entre leurs différents services dédiés à l'enfance, et ce malgré l'importance cruciale qu'elle revêt pour le développement global et continu de l'enfant. La raison de cette difficulté est souvent le fait que ces services ne sont pas gérés et administrés par les mêmes autorités.

Une autre raison est que les équipes qui dirigent et animent les structures d'EAJE ne savent pas toujours très bien quels autres services sont proposés ou mis à la disposition des enfants dont elles s'occupent et de leurs familles.

Regrouper les services d'accueil et d'éducation de la petite enfance au niveau municipal pour permettre une plus grande cohérence

- Dans la ville de **Sano/préfecture de Tochigi** (**Japon**), l'administration des services d'accueil et d'éducation des jeunes enfants a été confiée à la municipalité, et les jardins d'enfants privés sont encouragés à devenir des centres d'accueil intégrés (*Kodomo-en*). Les *Komodo-en* servent de points de contact pour les membres de la collectivité qui souhaitent se renseigner sur les questions de la vie familiale et de l'éducation des enfants. On dit souvent qu'ils ont permis d'améliorer le développement des enfants et de stimuler celui de la collectivité. À ce jour, les jardins d'enfants privés ne sont pas tous devenus des centres d'accueil intégrés, même si la ville de Sano s'y emploie pour plusieurs d'entre eux. C'est d'ailleurs dans ce but que le personnel suit actuellement une formation pour être en mesure de travailler dans ces centres d'accueil intégrés.

Encourager la coopération entre les centres d'EAJE et les écoles primaires pour faciliter la transition entre les deux

- En **Slovénie**, l'accueil des jeunes enfants est parfois organisé au sein même de l'école primaire. Dans ce cas, les deux structures ont la même direction et la même équipe de conseillers, et elles partagent aussi certains espaces comme les couloirs et les cuisines. Ce système intégré permet aux enfants des deux groupes d'âge (préscolaire et primaire) de se rencontrer fréquemment et d'apprendre à vivre ensemble. Chaque structure a sa propre équipe pédagogique responsable des activités et des contenus éducatifs dans son domaine. Du fait de cette organisation, certaines pratiques et méthodes de travail employées pour les tout-petits sont souvent reprises au début du primaire, où l'école devient obligatoire, ce qui facilite le passage d'un niveau à l'autre. Lorsque les services d'EAJE sont séparés de l'école primaire, les élèves du primaire font souvent des visites chez les plus petits et préparent à leur intention diverses activités comme des spectacles de marionnettes ou de danse. Ils organisent aussi ensemble des fêtes et partagent des espaces et des aires de jeux. Ces initiatives visent à faciliter la transition entre les structures d'EAJE et l'école primaire.
- En **Colombie-Britannique** (**Canada**), le nombre de structures d'EAJE adossées à des écoles primaires s'est rapidement accru. En 2009/10, on en dénombrait environ 800, pour un total de 27 000 places. Cette coopération entre les établissements scolaires et les services d'EAJE facilite la transition entre l'éducation préscolaire et primaire.
- En **Allemagne**, pour faciliter le passage des enfants de l'éducation préscolaire à l'école primaire, les deux types d'établissements concernés travaillent souvent en collaboration. Ils mettent ainsi en commun les activités scolaires et les méthodes pédagogiques, et essaient de se mettre d'accord sur la plupart des sujets et des thèmes pertinents. Par ailleurs, le développement des enfants fait l'objet de discussions entre les services, et

les parents sont informés à la fois par le personnel des établissements préscolaires et des écoles primaires du processus de transition et de ce que cela changera pour l'enfant. Le but est d'assurer la continuité du processus d'apprentissage et de développement des enfants, ainsi que de préparer l'école à l'enfant et vice versa.

Établir des passerelles entre les centres d'EAJE et d'autres services collectifs

- En **Norvège**, le projet BOKTRAS table sur la collaboration entre les bibliothèques publiques et les maternelles pour initier les jeunes enfants à la littérature. D'une durée de trois ans, ce projet consiste à créer des annexes de bibliothèques dans les maternelles. Les bibliothèques participantes élargissent ainsi le cercle de leurs usagers habituels. L'idée est de faciliter l'accès des familles aux livres pour enfants en atténuant les contraintes de temps, d'éloignement et d'horaires qui les empêchent d'ordinaire de fréquenter les bibliothèques. La maternelle est utilisée comme un espace de promotion de la littérature, en vue de contribuer au développement du langage et de la sociabilité chez l'enfant.
- En **Chine**, la Fondation pour la recherche sur le développement (CDRF) a mis en œuvre plusieurs projets de développement pour la petite enfance qui privilégient la santé et l'éducation préscolaire dans les centres d'éducation de la petite enfance. Pour contribuer au bon développement sanitaire des jeunes enfants, des compléments nutritionnels et des bilans médicaux gratuits sont proposés aux femmes enceintes. D'autre part, le personnel médical des hôpitaux municipaux dispensent aux femmes enceintes et aux mères d'enfants de moins de 2 ans des cours sur la nutrition et les compléments nutritionnels. Des sachets de compléments alimentaires sont également distribués pour les nourrissons de plus de 6 mois (et jusqu'à l'âge de 24 mois).
- Aux **Pays-Bas**, des services éducatifs et d'aide sociale à l'enfance sont régulièrement proposés au sein même des établissements scolaires généralistes. Les établissements de ce type sont très variés, mais tous s'appuient sur l'idée de l'intégration des services. Les installations (notamment éducatives et récréatives) et les services (de garde, de soins sanitaires, etc.) sont ainsi regroupés dans un même réseau local, voire dans un seul bâtiment multifonctions.
- En **Australie**, les centres d'EAJE invitent des représentants des services collectifs (de santé, par exemple) à venir expliquer leurs activités à des groupes de parents. Cela permet non seulement aux parents et au personnel de l'EAJE d'être mieux informés, mais aussi de renforcer la collaboration entre les services éducatifs et sociaux.
- Dans la province de l'**Île-du-Prince-Édouard** (**Canada**), le ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance comprend une division chargée du développement de la petite enfance. Cette dernière coopère avec les autres divisions du ministère, les administrations, les services et la collectivité dans des domaines du développement de la petite enfance où ils ont des engagements et des obligations mutuels.

- En **Colombie-Britannique** (**Canada**), les jardins d'enfants collaborent de plus en plus avec les services de santé pour le dépistage des troubles de la vue et de l'audition, la protection des enfants ayant des problèmes de santé ainsi que la formation et les aides spécifiques pour les enfants qui ont besoin d'une prise en charge médicale. Des séances d'orthophonie, de kinésithérapie et d'ergothérapie peuvent également être organisées dans les maternelles pour les enfants qui en ont besoin. Pour ce qui est des enfants ayant été retirés à leurs parents, les centres d'EAJE collaborent également avec les services d'aide à l'enfance.
- Dans le **Manitoba** (**Canada**), une unité d'éducation des jeunes enfants a été créée en avril 2011 au sein d'Éducation Manitoba dans le but de renforcer le lien entre l'accueil/l'éducation de la petite enfance et l'enseignement de la maternelle à la 12e année. Le travail de cette unité consiste à améliorer la collaboration intersectorielle via des partenariats avec des divisions du ministère de l'Éducation, d'autres administrations publiques (au niveau fédéral ou de la province), les secteurs de l'accueil et de l'éducation de la petite enfance, les parties prenantes du secteur de l'éducation et les parents. L'objectif est de promouvoir les programmes et les services qui sont propices au développement et aident à préparer les enfants à une entrée réussie à l'école et à un apprentissage optimal au cours des premières années. D'autre part, il arrive que les installations d'accueil des enfants soient regroupées avec d'autres services collectifs et d'aide sociale. Cette centralisation facilite l'accès des membres de la collectivité aux services et permet de mieux répondre à leurs besoins.
- En **Slovénie**, le projet « La santé à l'école maternelle » lancé à l'initiative des instituts régionaux de santé publique a été mis en œuvre dans un grand nombre d'établissements préscolaires. Il comporte diverses activités visant à encourager les enfants, les parents et les professionnels de l'EAJE à faire le choix de la santé dans tous les domaines de la vie quotidienne, par exemple pour les déplacements (pratiquer la marche) et l'alimentation (manger des fruits). Afin que tous les enfants slovènes aient un mode de vie sain, les centres d'EAJE font appel à des experts de la santé et de l'hygiène qui sont chargés de composer des menus nutritifs et de qualité et de prodiguer des conseils en matière d'hygiène et de sécurité. Des menus spéciaux sont préparés pour les enfants qui, pour des raisons de santé diverses, ont besoin d'un régime alimentaire particulier. Avant d'inscrire leur enfant dans une structure préscolaire, les parents doivent fournir un certificat de santé et de vaccinations délivré par le pédiatre et signaler tout problème de santé éventuel. L'objectif est de faire en sorte que le personnel et l'équipe de direction des établissements soient bien informés de l'état de santé de tous les enfants.
- L'**Allemagne** apporte son soutien à la mise en œuvre de 600 initiatives locales visant à améliorer les services d'EAJE. Ce soutien se manifeste par l'accompagnement, la médiation, le renforcement des capacités et la communication avec le public. Les centres d'EAJE et autres acteurs locaux – regroupés en réseaux – participent à un processus d'analyse et d'établissement du calendrier local. Ces réseaux sont composés des autorités et des acteurs indépendants locaux, ce qui permet de mettre au point des

concepts adaptables localement. Le programme est d'ampleur nationale ; les initiatives locales ont la possibilité de se réunir aux niveaux régional et national, et d'échanger leurs expériences. Le but ultime du programme est multiple : 1) améliorer la qualité et la quantité des services d'EAJE ; 2) stimuler le débat public et faire participer les décideurs à l'échelle locale et nationale ; enfin 3) créer des synergies entre les différentes initiatives menées dans le domaine de l'EAJE aux niveaux de l'État fédéral, des *länder* et des localités. Ce programme, baptisé *Anschwung* (qui signifie « pousser »), est une initiative conjointe du gouvernement fédéral, du ministère des Affaires familiales, des Séniors, des Femmes et des Jeunes, ainsi que de la Fondation allemande pour les enfants et les jeunes.

- En **Espagne**, les établissements préscolaires cherchent souvent à coopérer avec les services collectifs et entreprises locaux pour le financement des activités extrascolaires et pour les aider à organiser ou financer des activités éducatives et pédagogiques. Des services sanitaires locaux ou d'autres services collectifs peuvent en outre se rendre dans les établissements scolaires et préscolaires pour enseigner aux enfants l'hygiène, la santé, etc.

Créer un réseau pour promouvoir le développement et le bien-être des jeunes enfants

- Le réseau *European Network Cities for Children* a été créé initialement en 2007 par la ville de **Stuttgart** (**Allemagne**), avec le soutien de la fondation Robert Bosch. Ce réseau permet aux villes européennes d'échanger et d'élaborer au-delà des frontières nationales des concepts modernes axés sur la promotion du bien-être des enfants, des jeunes et des parents vivant en milieu urbain. La création de ce réseau est une réponse à la situation démographique en Europe, qui représente un énorme défi pour la viabilité à long terme des villes européennes. En 2008, la ville de Stuttgart, le réseau *Network Cities for Children*, la fondation Robert Bosch, le Congrès des pouvoirs locaux et régionaux du Conseil de l'Europe et le Conseil des communes et régions d'Europe ont imaginé le prix d'excellence européen « Villes pour les enfants », qui récompense les villes œuvrant efficacement pour le bien-être des enfants et des parents. Ce prix annuel est une manière d'inciter les villes à échanger des initiatives et des bonnes pratiques respectueuses des enfants et des familles.
- Dans la province de l'**Île-du-Prince-Édouard** (**Canada**), le gouvernement a manifesté son engagement en faveur des enfants et des familles en créant en 2000 le *Children's Secretariat*. Composé d'un ensemble de représentants de la collectivité et du gouvernement provenant de divers secteurs, groupes de population et administrations, ce Secrétariat parle d'une seule voix pour améliorer les résultats des enfants jusqu'à l'âge de huit ans. Il s'agit en substance d'un « réseau de réseaux » créant un lien avec les autres réseaux et groupes existants qui œuvrent au nom des jeunes enfants et de leurs familles. L'objectif est de définir ce qu'est le développement sain de l'enfant, de promouvoir l'échange de connaissances et l'information du public, de fournir des idées d'action et d'influer sur les politiques publiques. Le *Children's Secretariat* comprend des représentants de 7 administrations et 12 réseaux collectifs.

DOMAINE D'ACTION 4 – GÉRER LES RISQUES : APPRENDRE DE L'EXPÉRIENCE DES AUTRES PAYS

La présente section expose brièvement l'expérience des pays sous forme de leçons tirées de :

- l'amélioration de la participation des familles et de la collectivité

L'objectif est de donner un aperçu des enjeux et des risques à prendre en compte au moment de la mise en œuvre des actions publiques.

AMÉLIORATION DE LA PARTICIPATION DES FAMILLES ET DE LA COLLECTIVITÉ

Leçon 1 : Dépasser les frontières administratives et reconnaître que la participation des familles et de la collectivité concerne à la fois la politique sociale et de l'éducation

Les **Communautés française** et **flamande** de **Belgique,** la **Colombie-Britannique** (**Canada**), la **Corée**, le **Japon**, le **Mexique**, la **Norvège**, les **Pays-Bas** et la **Slovénie** reconnaissent qu'il est important d'encourager les bonnes relations avec les autres services (par exemple sociaux ou sanitaires) et de faciliter la communication ouverte avec eux. La principale raison est que cela permet d'accroître la détection précoce des retards d'apprentissage, mais aussi de mieux sensibiliser les parents dont les enfants ne fréquentent pas des services d'EAJE aux possibilités qui leur sont offertes en la matière. Le Japon a constaté que si l'on travaille avec les organismes d'aide sociale et de développement compétents, l'éducation des enfants peut être menée à bien par tous les membres de la société ; les garderies ont ainsi appris des autres services comment améliorer l'environnement d'apprentissage des jeunes enfants. De son côté, la Corée a pris conscience, grâce à son projet *Dream Start* pour les enfants et les familles défavorisés, que la collaboration multisectorielle est essentielle pour fournir des services complets incluant la santé, la nutrition, les soins et l'éducation. Le constat qui a été fait est que les secteurs d'activités peuvent faire appel à des professionnels d'autres secteurs pour intégrer certains contenus (à titre d'exemple, le secteur de l'éducation peut avoir recours à une personne du secteur médical pour intégrer dans les programmes de soutien familial des informations relatives à la santé, et vice versa).

La **Nouvelle-Zélande** s'est aperçue que la participation des parents peut devenir une composante non seulement des mesures relatives à l'EAJE, mais aussi des politiques sociales en faveur des familles, ce qui favorise à la fois l'instauration d'un environnement familial stable et le développement précoce des enfants. Il existe en Nouvelle-Zélande deux types de configurations des services : soit des activités d'émancipation des parents sont mises en place dans un centre d'éducation de la petite enfance préexistant, soit des services d'éducation de la petite enfance sont ajoutés à l'ensemble des prestations proposées par un centre de services sociaux. Dans l'un ou l'autre cas, les parents participent de près aux activités et à la mise en œuvre du programme. Ces initiatives ont lieu le plus souvent dans des zones où il existe une forte proportion de familles défavorisées.

Aux **États-Unis**, le programme *Early Head Start* intègre dans son approche des actions ayant trait à l'éducation de la petite enfance et d'autres à caractère social. Il est clair que l'intégration de ces différents types d'actions et la coopération avec les services sociaux permettent de mieux répondre aux besoins des familles ; celles-ci se sentent aussi plus concernées et plus intéressées par l'éducation de leurs enfants. Le programme *Early Head Start* aide les familles à accéder aux services dont elles ont besoin, soit directement, soit par l'intermédiaire des ressources collectives. Ses services prêtent assistance aux familles en cas d'urgence ou de crise, en leur procurant par exemple de la nourriture, un logement, des vêtements et des moyens de se déplacer. Le programme dispense également des cours sur la nutrition, sur la santé mentale ou sur la santé et les soins pré- et postnatals pour les femmes enceintes, ainsi que des cours d'alphabétisation pour les adultes.

Leçon 2 : Clarifier l'objectif de la participation des familles et de la collectivité, et s'assurer que les gouvernements ainsi que les responsables et le personnel de l'EAJE savent comment communiquer avec les familles et les membres de la collectivité et les faire participer

L'**Australie**, les **Communautés française** et **flamande** de **Belgique**, la **Finlande**, le **Japon**, le **Mexique**, la **Norvège**, les **Pays-Bas**, la **Slovénie**, la **Suède** et la **Turquie** considèrent que les dispositifs visant à informer les parents et les membres de la collectivité de leurs possibilités de participation doivent être prévus à la fois aux niveaux des établissements et de la politique publique. Ces pays se sont rendus compte qu'une communication bilatérale continue, sincère et ouverte avec les éducateurs aide les familles à se sentir concernées par ce que vivent leurs enfants dans les établissements d'accueil et d'éducation, et leur permet d'avoir plus de foi et de confiance dans le service fourni. À cet égard, il a été jugé utile que les informations sur les différentes possibilités de participation soient diffusées publiquement, par exemple par Internet. Ces pays ont également souligné que le fait d'expliquer au grand public les buts et finalités de la participation des parents et de la collectivité contribuait à sensibiliser l'ensemble de l'opinion sur les objectifs de chaque type de participation.

La **Colombie-Britannique** (**Canada**), la **Norvège**, les **Pays-Bas**, le **Portugal**, la **République slovaque**, la **Suède** et la **Turquie** reconnaissent qu'il est crucial d'encourager et de stimuler la mise en œuvre des activités de participation depuis l'équipe de direction jusqu'au personnel de terrain. Comme l'ont constaté ces pays,

lorsque le soutien n'est pas au rendez-vous au niveau de la direction, les familles et la collectivité participent moins à la vie des établissements.

Au **Japon**, les enseignants de maternelles et le personnel des centres d'accueil s'entretiennent quotidiennement avec les parents lorsqu'ils viennent chercher leurs enfants. Le constat est que cela stimule l'intérêt des parents pour le développement de leur enfant ainsi que pour les activités de l'établissement. La **Finlande** et la **Slovénie** ont indiqué qu'il était important qu'il y ait une bonne compréhension des relations entre parents et professionnels, chacune de ces parties ayant une influence tout aussi grande sur le développement de l'enfant. L'objectif de ces relations doit être le bien-être des jeunes enfants, car c'est là le but ultime. La **Norvège** a également souligné que ces relations participatives devaient être adaptées à une société multiculturelle, car il est fréquent que les familles soient issues de milieux culturels et linguistiques divers.

Leçon 3 : Diversifier les voies et les méthodes de communication selon le milieu et les besoins des familles (par exemple, langue utilisée, calendrier et moyens de diffusion du message)

Le constat de la **Norvège** est que le fait que des parents issus de milieux différents (par exemple ayant un faible niveau d'instruction ou appartenant à des minorités ethniques) participent aux conseils consultatifs créés dans les maternelles favorise la coopération entre ces établissements et les familles. Cette coopération contribue au nivellement des inégalités sociales. Pour faire participer les parents, la diversité linguistique et culturelle doit être prise en compte. Les **Pays-Bas** soulignent qu'il est important que les possibilités de participation existantes soient exposées de manière claire et compréhensible dans plusieurs langues. Les familles défavorisées et issues de minorités ethniques ont ainsi tendance à s'y intéresser davantage. La **Corée** s'efforce de mettre en place plusieurs techniques pour communiquer avec les familles multiculturelles : en 2010, près de 60 % des jeunes de moins de 18 ans recensés dans ces familles étaient des enfants de moins de 5 ans. Plusieurs supports d'information sont élaborés à partir des entretiens et de l'étude qui ont été réalisés auprès des familles multiculturelles pour évaluer leur degré de connaissance des activités quotidiennes et des programmes des établissements d'EAJE, les informations dont elles ont le plus besoin concernant l'éducation des enfants, etc. Par ailleurs – et ce ne sont que quelques exemples –, un guide à l'usage des parents a été traduit en huit langues, des assistants ont été déployés pour apporter une aide à l'éducation des enfants à domicile, des services de traduction ont été mis à disposition et une ligne téléphonique gratuite a été mise en service pour la fourniture de conseils.

L'**Australie** a indiqué que le programme HIPPY (*Home Interaction Programme for Parents and Youngsters*) était très utile – grâce à ses visites à domicile – pour faire participer les familles défavorisées et appartenant à des minorités ethniques. Les parents ont fait savoir que le programme avait un effet positif sur leur relation avec leur enfant et les résultats scolaires de ce dernier, et qu'il les avait conduits à s'intéresser aux programmes d'aide à la petite enfance. Le constat est que ce programme a permis aux enfants comme aux parents d'avoir une meilleure conscience de leur identité et une plus grande estime d'eux-mêmes. Pour certains parents, la participation au programme leur a également ouvert des perspectives en

matière de formation et/ou d'emploi. Le pays s'est aperçu qu'une communication bilatérale ouverte et continue donnait aux parents le sentiment d'avoir un lien avec l'établissement ou le programme, et qu'elle les aidait à acquérir de la foi et de la confiance envers le service et les éducateurs.

L'**Irlande** considère que l'information anticipée des parents et des membres de la collectivité est extrêmement importante et favorise leur participation. Bien qu'Internet connaisse un grand succès en Irlande, c'est par voie postale que les ménages concernés ont été informés de la mise en place d'un service d'éducation préscolaire accessible à tous. L'envoi de ce courrier s'est traduit par l'augmentation du nombre de familles ayant inscrit leurs enfants à des services d'EAJE.

La **Corée** a compris que le fait de répondre aux besoins des parents en ce qui concerne les horaires d'ouverture des établissements d'EAJE jouait un grand rôle dans leur satisfaction à l'égard du service. Depuis la mise en service de jardins d'enfants ouverts tard le soir, le degré de satisfaction des parents est passé de 58 % en 2009 à 97 % en 2010 ; les effets d'une garde de plus longue durée sur le développement des enfants sont toutefois difficiles à établir. Le degré de satisfaction accru des parents devrait entraîner une hausse de l'emploi chez les femmes.

La **Flandre** (**Belgique**), la **Colombie-Britannique** (**Canada**), le **Japon,** le **Mexique**, la **Norvège**, les **Pays-Bas**, le **Portugal**, la **République slovaque**, la **Slovénie** et la **Suède** considèrent qu'il est efficace d'offrir aux parents qui travaillent des possibilités de participation en dehors des heures normales de travail (c'est-à-dire pas uniquement pendant la journée, où la plupart des gens travaillent). Cela permet d'accroître la participation des parents, en particulier lors des réunions concernant le développement des enfants.

Leçon 4 : Mettre en avant les résultats à long terme et montrer qu'une participation précoce laisse présager une implication de longue durée dans l'apprentissage de l'enfant

En **Colombie-Britannique** (**Canada**), les évaluations qui ont été réalisées concernant les programmes d'éducation préscolaire StrongStart ont montré que les parents attachent une grande importance à leur participation et la jugent à la fois très bénéfique pour leurs enfants et pour le sentiment qu'ils ont eux-mêmes de pouvoir les accompagner dans leur développement et leur apprentissage. Cette province s'est rendue compte que les parents qui participent au programme d'EAJE sont plus susceptibles de continuer à s'impliquer dans l'apprentissage de leur enfant lors de la poursuite de sa scolarité, ce qui a des effets positifs sur les résultats scolaires de l'enfant.

DOMAINE D'ACTION 5 – RÉFLÉCHIR SUR LA SITUATION PRÉSENTE

Cette fiche, préparée à partir des tendances internationales, a pour but de faciliter la réflexion sur la situation de votre pays concernant :

- La participation des familles et de la collectivité

L'objectif est de sensibiliser les esprits à des questions nouvelles et d'identifier les domaines à améliorer. Le but n'est pas d'attribuer des notes aux pratiques constatées. Pour mener cette réflexion, veuillez entourer l'un des chiffres de 1 à 5.

PARTICIPATION DES FAMILLES ET DE LA COLLECTIVITÉ

Participation des familles	Pas du tout				Tout à fait
1. Une approche globale de la famille et de l'enfance est mise en œuvre conjointement dans les différents services d'aide sociale et d'éducation, dans le but de faire participer les familles aux services d'EAJE.	1	2	3	4	5
2. Les stratégies d'incitation à la participation des parents font l'objet d'une communication et d'une coopération suffisantes entre le gouvernement national et les autorités locales.	1	2	3	4	5
3. Les instances dirigeantes et les fournisseurs de services d'EAJE sont conscients de l'importance des « activités pédagogiques à la maison », c'est-à-dire la participation aux activités de la vie quotidienne, les discussions avec l'enfant, la lecture, etc.	1	2	3	4	5

4. Des efforts ont été mis en œuvre (par exemple la formation du personnel, l'élaboration du programme éducatif ou une campagne de relations publiques) pour aider les parents à créer un bon environnement d'apprentissage à domicile et ainsi permettre un développement efficace de l'enfant.	1	2	3	4	5
5. Le personnel de l'EAJE est formé pour apporter un soutien aux parents, par exemple à l'aide de lignes directrices ou d'une formation.	1	2	3	4	5
6. Des programmes de soutien aux parents (par exemple d'aide à l'exercice de la fonction parentale) sont utilisés par ceux qui en ont le plus besoin et sont conçus pour répondre à leurs besoins.	1	2	3	4	5
7. La participation des parents se manifeste non seulement par « l'utilisation » des services d'EJAE mais aussi de plusieurs autres manières (par exemple la fourniture de services d'EAJE, le bénévolat, la prise de décision au sein de comités et le partenariat).	1	2	3	4	5
8. Le degré de participation des parents fait l'objet d'un suivi de la part des services d'EAJE en vue d'une amélioration de la qualité.	1	2	3	4	5
9. Des visites à domicile sont organisées pour ceux qui en ont besoin.	1	2	3	4	5
Participation de la collectivité	Pas du tout				Tout à fait
10. Une coordination existe entre les services d'EAJE et les autres services conçus pour les familles (par exemple sanitaires ou sociaux).	1	2	3	4	5
11. Les stratégies d'incitation à la participation de la collectivité font l'objet d'une communication et d'une coopération suffisantes entre le gouvernement national et les autorités locales.	1	2	3	4	5

12. Les ressources disponibles au sein de la collectivité (bibliothèques, musées, associations, entreprises) sont passées en revue et utilisées.	1	2	3	4	5
13. Les personnalités influentes au sein de la collectivité participent à la planification et à la conception du programme éducatif et des supports qui l'accompagnent, afin de pouvoir adapter ce programme aux valeurs de la collectivité.	1	2	3	4	5
14. Les enfants et les parents appartenant à des milieux dysfonctionnels bénéficient d'une aide dans le cadre d'autres mesures ciblées pour ces mêmes milieux.	1	2	3	4	5

NOTES

1 Pour les besoins du présent document, le terme « parents » désigne toutes les personnes responsables au premier chef de l'éducation et de la garde d'un enfant.

2 Progress in International Reading Literacy Study, http://pirls.org.

3 Cette initiative insiste sur l'importance de la participation active des parents et de leur collaboration à l'EAJE. Il comporte cinq principaux aspects : a) la participation de spécialistes des mécanismes de la lecture et de l'écriture qui travaillent avec des enseignants préscolaires ; b) l'utilisation en classe de techniques et d'outils de fabrication des livres ; c) la rédaction de livres par les enfants avec le concours de spécialistes des mécanismes de la lecture et de l'écriture, d'éducateurs et de parents ; d) la présence des parents dans la structure lors de réunions parents/famille durant lesquelles les parents et les autres membres de la famille racontent leurs histoires familiales et produisent, ensemble, des livres inspirés de ces histoires ; et e) lecture fréquente, partage, exposition et diffusion des livres rédigés par les enfants en classe et à destination de la collectivité dans son ensemble. Au lieu de porter l'effort explicitement sur l'enseignement de la lecture et de l'écriture, on s'attache ici à la création et à la rédaction de textes qui ont un sens, dans l'idée que cette approche motivera les enfants, les enseignants et les familles à poursuivre des activités liées à la lecture et à l'écriture. Le programme *Early Authors* a fait l'objet d'évaluations pré- et post-test dont les conclusions se sont révélées positives : en matière de développement du langage et de la capacité de lecture et d'écriture, les résultats des participants (3 et 4 ans) se sont améliorés grâce aux activités du programme. Le programme semble avoir non seulement amélioré l'ensemble des compétences langagières des enfants, mais également stoppé le retard des enfants de familles pauvres par rapport aux niveaux nationaux par groupe d'âge. Tout porte également à penser qu'il s'est produit un changement d'ordre qualitatif dans les classes : les enseignants et les spécialistes des mécanismes de la lecture et de l'écriture notent que « les enfants s'expriment mieux, forment des phrases complètes et perçoivent les liens entre la lecture et l'écriture ». Les données qualitatives indiquent que le programme aide les enfants à développer leur identité et leur confiance en eux (Bernhard *et al.*, 2008).

4 L'acronyme HIPPY désigne le programme *Home Instruction for Parents of Preschool Youngsters* (Programme d'instruction préscolaire à la maison pour les parents de jeunes enfants) qui a vu le jour en Israël vers la fin des années 60 et a été mis en œuvre avec succès dans dans de nombreux pays. Pour plus d'informations, voir le site : www.hippy.org.il/ (en anglais).

5 L'approche préscolaire Perry de la Fondation *High/Scope* s'appuie sur un programme éducatif propre (le programme éducatif High/Scope). Elle est appliquée par les établissements préscolaires, les écoles maternelles, les programmes Head Start, les centres d'accueil de jour, les programmes d'accueil de jour à domicile et les programmes pour les enfants ayant des besoins spéciaux, qu'il s'agisse de structures privées ou publiques fonctionnant à mi-temps ou à plein temps. Conçue dans un premier temps pour les enfants de familles défavorisées et les enfants « à risque », l'approche préscolaire Perry de la Fondation High/Scope s'applique désormais à la totalité des enfants, et sa mise en œuvre a été couronnée de succès dans des milieux urbains comme ruraux, que ce soit aux États-Unis ou à l'étranger.

INSTRUMENT 5

DÉVELOPPER LA COLLECTE DE DONNÉES, LA RECHERCHE ET LE SUIVI

Les données et le suivi peuvent être un outil puissant pour encourager la qualité dans l'EAJE en mettant en lumière des faits, des tendances et des preuves montrant si les enfants ont un accès équitable à des services d'EAJE de haute qualité. Ces activités peuvent contribuer à une plus grande responsabilisation et/ ou à l'amélioration des programmes. Elles peuvent aider à analyser et à déterminer les réponses appropriées des pouvoirs publics, au moyen d'indicateurs adéquats. Elles peuvent aussi aider les parents à choisir en connaissance de cause parmi les services. Les pays utilisent divers outils de suivi, tels que les entretiens, observations, tests normalisés, portefeuilles, échelles de qualité ou enquêtes, appropriés au but visé.

La recherche peut aussi être aussi être un bon outil pour éclairer l'action gouvernementale et la pratique. Dans l'EAJE, la recherche joue un rôle essentiel pour expliquer le succès ou l'échec des programmes dans ce domaine, prioriser les domaines importants pour l'investissement et éclairer par ses constatations les pratiques d'EAJE. Les pays mentionnent des défis à relever pour l'avancée de la recherche, tels que : i) la nécessité de recueillir plus d'éléments sur les effets de l'EAJE et de réaliser des analyses coût-avantages ; ii) les domaines insuffisamment étudiés ou depuis peu à l'ordre du jour et iii) la diffusion.

DOMAINE D'ACTION 1 – UTILISER LA RECHERCHE POUR ÉTAYER LES POLITIQUES ET INFORMER LE PUBLIC

La présente section contient le résumé des recherches sur :

- l'importance de la collecte de données et du suivi
- l'importance de la recherche dans le secteur de l'EAJE

L'IMPORTANCE DE LA COLLECTE DE DONNÉES ET DU SUIVI

Qu'entend-on par collecte de données et suivi ?

La collecte de données dans l'EAJE consiste à rassembler des informations stratégiques sur les services d'EAJE (par exemple, offre, utilisation des fonds, besoins non satisfaits ou qualifications des enseignants) pour éclairer la prise de décision nationale et locale (OCDE, 2001).

Le suivi dans l'EAJE est l'évaluation continue des performances du système, ainsi que l'appréciation de la qualité des programmes, à des fins de responsabilisation et/ou d'amélioration, de manière à mettre en lumière les tendances dans le secteur de l'EAJE et à contribuer au choix parental (OCDE, 2006).

Quels sont les enjeux ?

La récente crise économique mondiale et la pression sur le financement de l'éducation soulignent la nécessité de la responsabilisation et de la rentabilité des dépenses dans le secteur de l'éducation, et en particulier de l'EAJE, et d'une élaboration des politiques fondée sur les faits. Pour une élaboration des politiques fondée sur les faits, les administrations publiques doivent organiser la collecte de données dans le domaine de l'EAJE en couvrant des aspects importants de la politique de l'EAJE comme la demande, l'offre et l'utilisation des places dans l'EAJE, le volume et l'affectation du financement public, la situation des enfants (démographie, santé, socioéconomie, etc.) à l'intérieur et à l'extérieur des services d'EAJE, et les niveaux de recrutement et de formation du personnel (OCDE, 2006).

Dans la recherche en matière d'éducation, on suppose souvent que les programmes financés par la même source ou destinés à la même catégorie d'âge sont équivalents dans leur mise en œuvre et pour leur niveau de qualité[1] (Patton, 2008). Les informations contribuant à la politique de la petite enfance sont souvent tirées d'ensembles de données créés pour d'autres catégories d'âge et à d'autres fins. Ce genre de limitations rend incertaine l'élaboration des politiques au niveau national et entraîne un manque de données comparatives fiables au niveau international (OCDE, 2006).

La cohérence et la coordination de la collecte des données et du suivi concernant l'EAJE restent problématiques, bien qu'un certain nombre de pays de l'OCDE modifient actuellement leurs systèmes d'information pour y inclure des données sur les jeunes enfants. Par exemple, la Data Quality Campaign aux États-Unis encourage et aide les responsables publics des États à accroître la disponibilité et l'utilisation de données de haute qualité concernant l'EAJE et d'autres niveaux de l'éducation. Cette initiative offre des outils et ressources qui aident les États à mettre en œuvre et utiliser des systèmes de données longitudinales (Laird, 2008). Malgré une amélioration de la collecte de données et des efforts de suivi, les données sur les très jeunes enfants (entre zéro et trois ans) restent d'accès difficile (OCDE, 2006). Ces lacunes des connaissances sur les jeunes enfants nuisent à l'élaboration des politiques dans le domaine de l'EAJE et elles ont des implications non seulement pour la comparabilité internationale mais aussi pour les questions nationales comme la protection de l'enfance (OCDE, 2006).

Pourquoi la collecte de données et le suivi sont-ils importants ?

Responsabilisation et amélioration des services

La collecte de données et le suivi peuvent aider à établir des faits et à recueillir des informations sur le secteur de l'EAJE, par exemple sur l'équité d'accès des enfants à des services de haute qualité et à instaurer une responsabilisation de la qualité des systèmes d'EAJE. Par exemple, le suivi financier et le suivi des résultats peuvent contribuer à éclairer la planification, permettre une allocation plus efficiente des ressources et accroître l'efficacité-coût (Bennett, 2002).

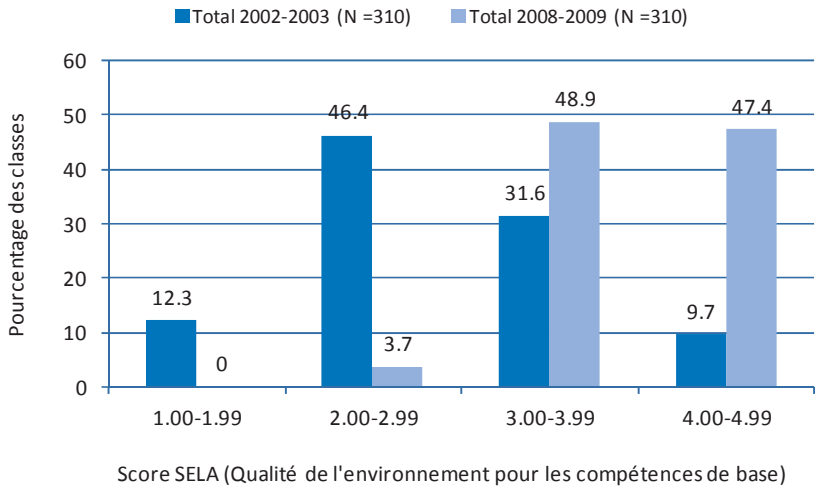
Il ressort de certaines études que la collecte et le suivi des données sur la qualité peuvent entraîner une amélioration des programmes, qui se manifeste par l'adoption de normes plus exigeantes, par la progression des scores d'environnement de la classe et par des enseignants plus qualifiés (Office of Child Development and Early Learning, 2010; RAND, 2008).[2]

Contribution à de meilleurs résultats des enfants

Les améliorations de la qualité des programmes peuvent avoir de forts effets positifs sur le développement de l'enfant (Pianta et al., 2008). Les pratiques de suivi et la collecte de données peuvent apporter un retour d'information sur ce qui marche et aider à mettre en lumière les domaines susceptibles d'amélioration. Dans le New Jersey, par exemple, l'introduction d'un score de qualité a permis aux praticiens et aux gestionnaires d'améliorer leurs pratiques et on a constaté des effets

statistiquement significatifs sur les éléments propices au développement des compétences de base des enfants (graphique 5.1) (Frede et al., 2007, Frede et al., 2011).

Graphique 5.1. Évolution des éléments de la classe propices au développement des compétences de base des enfants dans le New Jersey



Note : Le SELA (Supports for Early Literacy Assessment) est un instrument d'évaluation sur la base de l'observation conçu pour mesurer la qualité des éléments de la classe propices au développement du langage et des compétences de base des jeunes enfants dans le contexte des centres préscolaires (par exemple, centres d'accueil privés, publics, programme Head Start).

Source : Frede et al. 2011.

Quel aspect revêt la plus grande importance ?

Suivi de cibles

La collecte de données et le suivi peuvent contribuer à une élaboration des politiques fondée sur les faits et à l'amélioration des pratiques pédagogiques. Il faut d'abord déterminer ce que l'on doit suivre ou évaluer. Le plus souvent, on conduit un suivi des normales minimales (réglementations) ou des résultats des enfants (dans ce second cas, plus fréquemment dans les pays anglo-saxons) (OCDE, 2006). Le suivi des normes minimales aide à comprendre l'état présent du secteur de l'EAJE. Ces activités peuvent aussi aider à détecter les besoins d'apprentissage spéciaux, ce qui est essentiel pour l'offre d'une intervention et d'un soutien supplémentaires précoces.

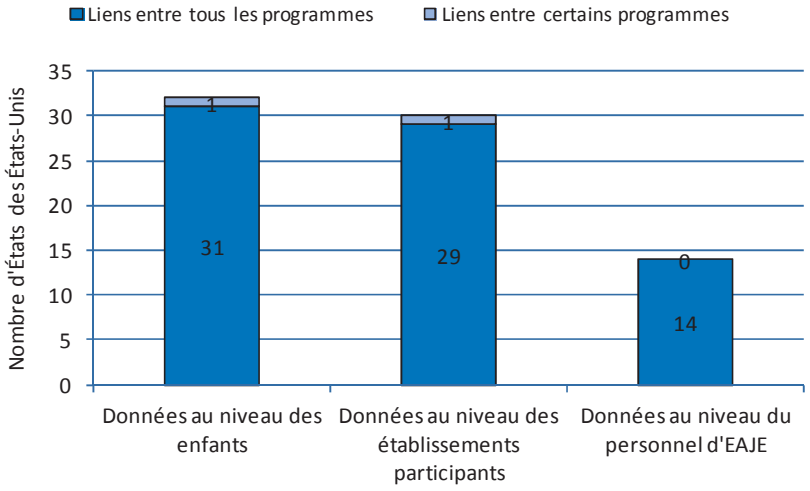
Pour mieux comprendre dans quelles conditions travaille le personnel de l'EAJE, quel est l'impact de différents facteurs, par exemple les taux de rotation du personnel, et déterminer si les conditions de travail satisfont aux réglementations, il importe de collecter des données et de suivre la situation au cours du temps. Le suivi de la mise en œuvre des programmes d'enseignement peut donner un aperçu de ce qui peut être amélioré dans le programme d'enseignement et dans les pratiques pédagogiques, ou dans la formation au programme d'enseignement, ce qui peut accroître la qualité et améliorer les résultats des enfants. En outre, la

satisfaction des familles fait souvent l'objet d'un suivi, par exemple au moyen d'enquêtes. Le suivi de ces aspects contribue à éclairer ce qui constitue l'EAJE de qualité (OCDE, 2006).

Coordination de la collecte de données

La collecte de données nécessite la capacité de coordonner de vastes efforts et de maintenir de hauts niveaux de fiabilité au cours du temps entre de multiples collecteurs de données et régions géographiques (Zaslow *et al*., 2009). La collecte de données appropriées sur l'EAJE est une entreprise difficile pour les pays. D'après une étude sur les systèmes de données sur l'EAJE aux États-Unis, les États collectent beaucoup de données concernant l'éducation préscolaire mais leurs efforts sont souvent non coordonnés. La plupart des systèmes de données des États ne sont pas en mesure de relier les données au niveau individuel des enfants ou des établissements avec les données sur le personnel (graphique 5.2). De ce fait, il est difficile pour les États d'étudier la relation entre leurs politiques du personnel ou leurs investissements dans le perfectionnement professionnel et l'apprentissage et le développement des enfants, en dépit du fait qu'un solide corpus de recherches indique que le personnel est un facteur de qualité critique pour un meilleur développement de l'enfant. En outre, presque tous les États sont dans l'incapacité de déterminer si des enfants participent simultanément à plusieurs programmes d'EAJE. Faute de cette information, il peut y avoir un chevauchement entre les services et les programmes d'EAJE qui travaillent avec les mêmes enfants ne peuvent coordonner et compléter mutuellement leurs efforts (Early Childhood Data Collaborative, 2011).[3]

Graphique 5.2. Manque de coordination de la collecte de données relatives aux différents programmes d'EAJE aux États-Unis



Source : Early Childhood Data Collaborative, 2011.

Choix des indicateurs

Une sélection soigneuse des indicateurs peut contribuer à faire progresser les programmes et le personnel, à ouvrir l'accès (notamment dans les localités mal desservies) et à améliorer la pratique et les résultats des enfants (Early Childhood Data Collaborative, 2011). Les données d'indicateurs de structure et de processus contribuent à accroître les connaissances sur le degré de qualité ; on peut inclure des informations sur les caractéristiques démographiques et l'environnement individuel des enfants participants afin de déterminer les effets des programmes sur des groupes cibles et la situation présente de l'EAJE.

Pour une étude d'efficacité approfondie, il faut mesurer les composantes des programmes, ainsi que les résultats des enfants, afin d'éclairer les parties prenantes sur la relation entre certains aspects ou caractéristiques (par exemple, les normes minimales ou le revenu de la famille) et le développement des enfants. Ces informations permettent aux chercheurs de déterminer plus clairement qui tire avantage des programmes et à quelles conditions. Des instituts de recherche aux États-Unis ont désigné un certain nombre d'indicateurs comme « fondamentaux » pour la collecte de données et le suivi dans l'EAJE (Early Childhood Data Collaborative, 2011):

- Un identifiant unique de l'enfant dans l'État ou la région considérés, permettant à l'administration de suivre les bénéficiaires de services d'EAJE au cours du temps s'ils changent d'école ou déménagent dans une autre ville
- Informations au niveau de l'enfant, de nature démographique et sur sa participation aux programmes, y compris les caractéristiques de l'environnement familial
- Données au niveau individuel et collectif sur le développement de l'enfant
- Capacité de relier les données au niveau de l'enfant avec les autres grands systèmes de données, notamment le système de données des établissements
- Attribution d'un identifiant unique à chaque établissement participant, avec la possibilité de le relier aux enfants et au personnel d'EAJE
- Données au niveau des établissements participants (structure, qualité et environnement de travail, comme le taux d'encadrement)
- Identifiant unique pour les membres du personnel d'EAJE avec la possibilité de le relier aux établissements participants et aux enfants
- Données démographiques individuelles sur le personnel d'EAJE, notamment sur la formation et le perfectionnement professionnel

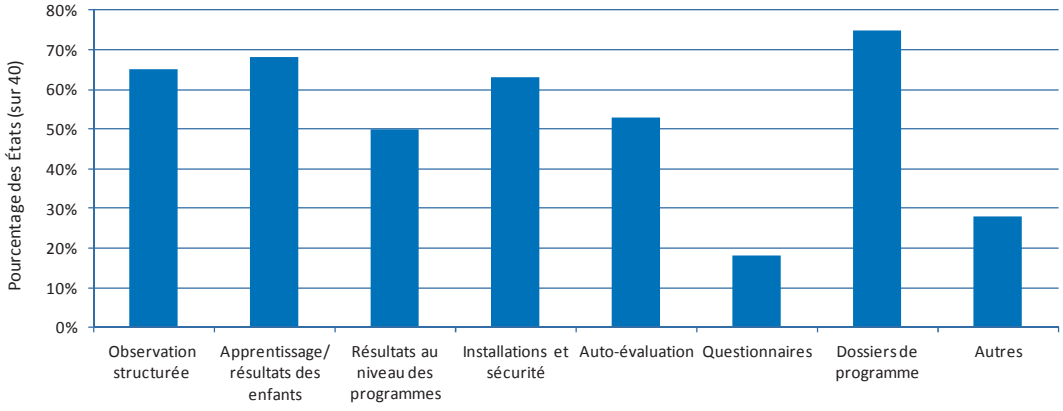
Méthodes de suivi

Même dans les programmes d'EAJE qui ont des buts objectifs et mesurables, le suivi de la qualité et la mesure de l'efficacité peuvent être d'une grande difficulté (OCDE, 2006). De nombreux systèmes d'appréciation et d'observation ont été élaborés pour juger de la qualité de l'EAJE, notamment les dossiers de programme,

l'observation structurelle du développement des enfants et les résultats d'apprentissage des enfants. Des outils comme les listes de contrôle et les questionnaires visant à évaluer la structure et la mise en œuvre des programmes dans des évaluations au niveau local sont de plus en plus répandus, bien qu'ils restent encore beaucoup moins utilisés que d'autres méthodes de suivi. Aux États-Unis, par exemple, les dossiers officiels des programmes constituent la source la plus courante d'informations de suivi (75%), tandis que le recours à un questionnaire est la méthode la moins souvent utilisée avec 18 % (graphique 5.3) (Barnett et al., 2010).

Toutefois, les méthodes peuvent avoir des buts différents et il convient de la choisir avec soin, étant donné que chacune peut fournir une information différente. Les rapports *Petite enfance, grands défis* indiquent l'importance d'adopter dans la collecte d'information et de données une approche plus consultative en faisant participer les parents au suivi en plus des administrations nationales ou locales, des centres d'EAJE et du personnel. Dans une telle approche, on peut collecter des informations sur de nombreuses variables, comme la facilité d'accès, les heures d'ouverture qui conviennent, l'efficience de l'administration et de la répartition des places, la sensibilité à l'environnement familial (socioéconomique, culturel, religieux, linguistique, etc.), la perception qu'ont les parents du bonheur et du bien-être des enfants, la fourniture de repas et de soins de santé courants aux enfants, et les relations avec les enseignants. Ces informations sont aussi utiles aux parents pour le choix du centre appropriés à leurs enfants (OCDE, 2001 ; 2006).

Graphique 5.3. Méthodes de suivi au niveau des États aux États-Unis



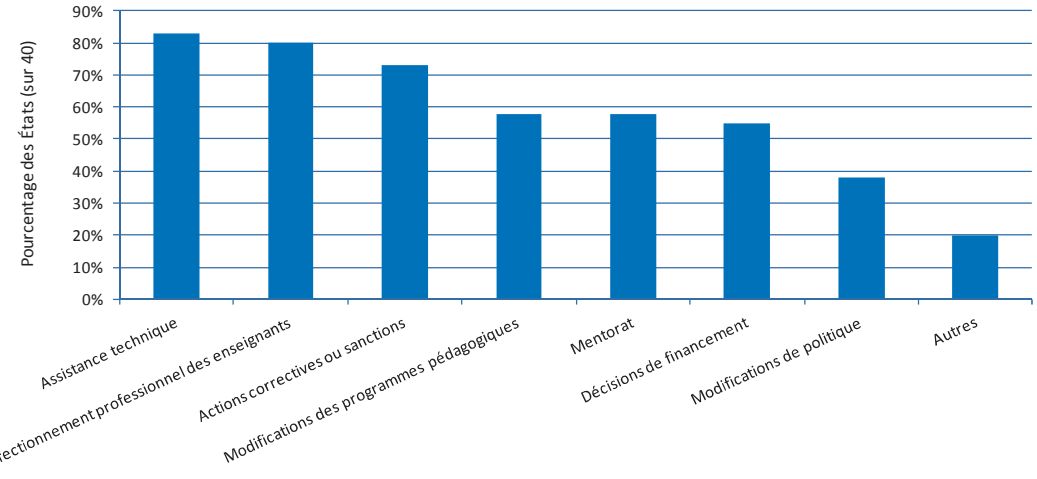
Source : Barnett *et al*., 2010.

Usage des données

Les données utilisées varient d'un pays à l'autre et il convient de considérer avec soin leur finalité avant de mettre en œuvre des mécanismes de collecte et de suivi (OCDE, 2006). L'application des données la plus courante est l'assistance technique (83 %), suivie de près par le perfectionnement professionnel des enseignants (80 %), les actions correctives ou sanctions (73 %) et les modifications de la politique de l'EAJE (38 %). Il ressort clairement de la graphique 5.4 que les données

et le suivi ne sont pas fréquemment utilisés pour des modifications de politique, alors que l'élaboration des politiques sur la base des faits pourrait contribuer à une efficacité et une efficience plus grandes dans ce domaine (Barnett et al., 2010).

Graphique 5.4. Usage des informations de suivi au niveau des États aux États-Unis



Source : Barnett *et al.*, 2010.

Quelles implications pour l'action publique ?

Définir le but et le champ de la collecte de données et les questions essentielles pour l'action publique

Sans une vue claire de la raison pour laquelle des données sont nécessaires, les administrations risquent de collecter des données de manière purement formelle sans exploiter les possibilités qu'offrent les données de contribuer à une amélioration continue. Des buts différents peuvent nécessiter des données et des méthodes de collecte différentes, en portant une attention rigoureuse à la conception des travaux de recherche, à ce qu'il faut mesurer et à la façon de le faire. Il est donc important de définir au préalable le but et le champ de la collecte de données (Patton, 2008).

Afin d'apporter une réponse aux questions qui, d'un avis commun, se posent pour l'action publique, il est utile de procéder à un inventaire des efforts de collecte de données existants, afin de déterminer si toutes les activités en cours à cet égard sont nécessaires, et de mettre en lumière les lacunes des données ainsi que les relations à établir entre les programmes d'EAJE. Les questions qui se posent à l'action publique déterminent le but du suivi et orientent les utilisations potentielles de l'information de suivi, par exemple (Barnett *et al.*, 2010) :

- Identifier les besoins afin de guider la formation et le perfectionnement professionnel des enseignants
- Identifier les programmes nécessitant des actions correctives ou des sanctions

- Prendre des décisions de financement concernant les programmes ou les bénéficiaires de subventions
- Modifier des programmes d'enseignement
- Apporter une assistance technique au personnel
- Apporter des services de mentorat au personnel
- Modifier la politique préscolaire

Le but assigné au suivi aidera à définir le champ de la collecte de données, mettant en relation différents aspects en fonction de cette finalité. La meilleure combinaison d'indicateurs doit être établie en concordance avec les objectifs nationaux de qualité de l'EAJE et avec le contexte politique, socioculturel et financier particulier du pays. La collecte et le suivi de ces données nécessiteront un haut niveau de coordination et de financement. Chaque pays doit procéder à un arbitrage entre les règles d'un programme et ses contraintes en ressources. Les liens entre les trois composantes (enfants, programmes, personnel) sont essentiels pour comprendre comment une politique créant un changement dans l'une d'entre elles (par exemple, le perfectionnement professionnel) interagit avec un autre domaine (par exemple, le développement de l'enfant).

Établir un système de données unifié et un suivi de la qualité au niveau national

Les systèmes de données doivent relier les données concernant les enfants, les caractéristiques des programmes et le personnel entre de multiples programmes et structures de gouvernance afin que les responsables publics, les fournisseurs de services et autres parties prenantes acquièrent une vue globale du système. Les pays qui adoptent des systèmes « duals » ou scindés où des autorités différentes ont compétence sur l'accueil des jeunes enfants et sur l'éducation préscolaire, ainsi que les pays qui maintiennent des procédures de suivi et de responsabilisation décentralisées, pourront avoir de plus en plus de difficulté à faire des comparaisons nationales et à s'assurer que l'accès de tous les enfants à des services d'EAJE de haute qualité soit une mesure universellement respectée. Il peut être bon de mettre en place un système de données unifié et un suivi de la qualité au niveau national.

Collecte et suivi de données financières

Les données suivantes seraient utiles : dépenses publiques et privées en services d'éducation et d'accueil des jeunes enfants (totales et/ ou séparées), allocations de congé parental et allocations familiales (transferts monétaires et crédits d'impôt). Ces informations peuvent aider à formuler les objectifs publics et les politiques pour les enfants dans les différents secteurs et à déterminer s'il convient d'établir une politique universelle ou ciblée dans le contexte socioéconomique et démographique particulier du pays (OCDE, 2001).

Mettre au point des données plurinationales sur la qualité dans l'EAJE

Dans une économie de plus en plus mondialisée, les pays ont plus intérêt que jamais à comparer mutuellement leurs progrès, à mettre en commun des pratiques

modèles et à améliorer l'EAJE à travers le monde. D'après une étude sur l'adaptation d'une même échelle d'appréciation en Corée du Sud et en Suède, la comparaison de la qualité de l'éducation préscolaire d'une culture à l'autre est à la fois réalisable et profitable (Sheridan et al*.,* 2009).

Les parents et les administrateurs locaux peuvent être une précieuse source d'information. Les parents peuvent donner un point de vue important sur leur perception du bien-être de leurs enfants et exprimer des préoccupations. La participation des administrateurs locaux aux processus de suivi peut encourager leurs efforts et elle apparaît comme particulièrement utile quand la responsabilité de l'EAJE est déléguée au niveau local (OCDE, 2006).

Que reste-t-il à apprendre ?

Données sur l'EAJE en général

Au niveau international, on manque d'information dans tous les domaines de la fourniture des services d'EAJE (Hustedt et Barnett, 2010), ce qui ne facilite pas les recherches sur les effets de la mise en œuvre et de l'entretien de bases de données bien conçues. On sait très peu de choses sur les bénéficiaires des services dans les divers secteurs de l'EAJE, sur les ressources consacrées aux programmes, sur les caractéristiques du personnel, sur les caractéristiques structurelles de nombreux programmes ou sur les caractéristiques d'évolution de la qualité. Alors que la possession de données détaillées sur les enfants et sur les programmes pourrait aider à répondre aux questions concernant des catégories particulières ou l'efficacité des programmes, on constate souvent que les autorités publiques ou organismes de financement ne réalisent pas d'études rigoureusement conçues et laissent ainsi beaucoup de questions sans réponse. Aux États-Unis, on a observé que la plupart des évaluations des services préscolaires fournis par les États étaient de conception tellement défectueuse que l'interprétation des résultats en devenait très problématique (Gilliam et Zigler, 2004). Ainsi, il nous faut non seulement élaborer et construire de vastes bases de données qui puissent connecter les informations entre les secteurs de l'EAJE, mais il faut aussi s'assurer qu'elles soient associées à des études de recherche rigoureusement conçues si l'on veut qu'elles soient utilisables pour guider l'amélioration des programmes de manière à accroître l'efficacité de nos efforts pour l'éducation des jeunes enfants dans le monde.

Données particulières sur la qualité, le financement et les coûts

Il est trop pour valider la théorie de l'action sous-jacente aux systèmes de données sur l'EAJE. S'il existe quelques études occasionnelles sur les profils d'utilisation de l'EAJE et quelques enquêtes sur certains aspects de l'accueil des jeunes enfants, la plupart des pays n'ont pas de source régulière d'information sur les divers programmes d'EAJE, notamment concernant le financement et les coûts (Cleveland et al., 2003).

Effets sur le développement et l'apprentissage des enfants

Bien qu'on commence à avoir des informations sur les effets de certains aspects de la collecte des données et du suivi, comme l'appréciation de la qualité, tendant à montrer une amélioration de la qualité des programmes et des classes, des recherches supplémentaires restent nécessaires sur la contribution que les données et les systèmes de données peuvent apporter à l'apprentissage et au développement des enfants.

Insuffisance des connaissances pour des études comparatives internationales

En l'absence de politiques de suivi cohérentes au niveau national, il est difficile pour les pays d'obtenir un tableau complet des services fournis dans le domaine de l'EAJE et il n'est guère possible de procéder à des comparaisons internationales des programmes et de leurs résultats.

RÉFÉRENCES

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

Bennett, J. (2002), « Renforcer les programmes destinés à la petite enfance. Cadre d'action », *Analyse des politiques d'éducation*, OCDE, Paris.

Cleveland, G., S. Colley, M. Friendly et D. S. Lero (2003), *The state of data on early childhood education and care in Canada*, Toronto : Childcare Resource and Research Unit, Université de Toronto.

Early Childhood Data Collaborative (2011), « 10 Fundamentals of Coordinated State Early Care and Education Data Systems », *Inaugural State Analysis*, Berkeley, disponible à : http://ecedata.org/files/DQC%20ECDC%20brochure%202011%20Mar21.pdf.

Frede, E. (2005), « Assessment in a continuous improvement cycle: New Jersey's Abbott preschool program », contribution invitée à la National Early Childhood Accountability Task Force avec le soutien de Pew Charitable Trusts, Foundation for Child Development et Joyce Foundation, disponible à : http://nieer.org/docs/?DocID=192.

Frede, E. et W. S. Barnett (2011), « New Jersey's Abbott Pre-k Program: A model for the nation », dans E. Zigler, W. Gilliam et W. S. Barnett (dir. pub.), *The pre-k debates: Current controversies and issues*, Baltimore, MD : Brookes Publishing.

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

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

Gilliam, W. S. et E. F. Zigler (2004): « State Efforts to Evaluate the Effects of Prekindergarten: 1977 to 2003 », Yale Univeristy Child Study Centeer, New Haven, disponible à : http://nieer.org/resources/research/StateEfforts.pdf.

Hustedt, J. T. et W.S. Barnett (2010), « Issues of Access and Program Quality », dans P. Peterson, E. Baker et B. McGaw (dir. pub.), *International Encyclopedia of Education*, Vol. 2, p. 110-119, Oxford: Elsevier.

Laird, E. (2008), « Developing and Supporting P–20 Education Data Systems: Different States, Different Models», *National Center for Educational Achievement, Data Quality Campaign*, disponible à : http://dqcampaign.org/files/meetings-dqc_quarterly_issue_brief_011508.pdf.

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, p. 313-331.

OCDE (2001), Petite enfance, grands défis I : Education et structures d'accueil, OCDE, Paris.

OCDE (2006), Petite enfance, grands défis II : Education et structures d'accueil, OCDE, Paris.

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

Patton, M. Q. (2008), « Utilization-Focused Evaluation - 4th Edititon », Saint Paul, Minnesota.

Perlman, M. et G. Zellman (2008), « Child-Care Quality Rating and Improvement Systems in Five Pioneer States: Implementation and Lessons Learned », RAND Corporation, Santa Monica.

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

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

Sheridan, S., J. Giota, Y. M. Han et J. Y. Kwon (2009), « A Cross-Cultural Study of Preschool Quality in South Korea and Sweden: ECERS Evaluations », *The Early Childhood Research Quarterly*, Vol. 24, p. 142-156.

Zaslow, M., K. Tout, T. Halle et N. Forry (2009), « Multiple Purposes for Measuring Quality in Early Childhood Settings: Implications for Collecting and Communicating Information on Quality », *OPRE Issue Brief*, Washington, DC : Office of Planning, Research and Evaluation, Administration for Children and Families, U.S. Department of Health and Human Services.

L'IMPORTANCE DE LA RECHERCHE DANS LE SECTEUR DE L'EAJE

Qu'entend-on par recherche dans le secteur de l'EAJE ?

La recherche dans l'EAJE correspond aux études et analyses sur toutes les questions liées à l'éducation des jeunes enfants et à l'environnement de développement des enfants dans les centres d'EAJE. Des recherches aussi bien qualitatives que quantitatives sont menées dans le domaine de l'EAJE avec différentes approches méthodologiques. On présente ci-dessous un bref survol qui sera détaillé dans les sections suivantes.

Recherche qualitative

La recherche qualitative permet d'analyser en détail un sujet dans le domaine de l'EAJE, souvent sur la base de petits échantillons étant donné que les études approfondies peuvent demander beaucoup de temps. Parmi les différentes approches de collecte de données pour les études qualitatives figurent les *études de cas, les témoignages, l'ethnographie*, etc., avec très souvent des *entretiens* ou des *techniques d'observation*. Dans le domaine de l'EAJE, les recherches sont souvent axées sur des sujets comme la facilitation du développement des enfants, l'interaction du personnel et des parents avec les enfants et la relation de ces différentes interactions avec le développement des enfants, les moyens de faciliter pour le personnel et les parents les interactions positives, les effets sur la satisfaction professionnelle du personnel ou la satisfaction des parents, etc.

Recherche quantitative

Dans la recherche quantitative, on utilise des mesures normalisées et autres variables que l'on peut coder numériquement, administrer à grande échelle et analyser statistiquement. Les méthodes de recherche quantitative comprennent par exemple :

La statistique descriptive dans le domaine de l'EAJE, qui peut aider à établir des faits et décrire des tendances, comme le nombre de places, le nombre d'heures, les dépenses en EAJE ou les types de communications verbales qui ont lieu dans différentes catégories de familles (bénéficiaires de prestations sociales, familles ouvrières, professions libérales, etc.).

Les études de corrélation dans l'EAJE peuvent mettre en lumière des relations en neutralisant dans une certaine mesure l'effet d'autres facteurs. Dans une étude de corrélation, on peut se poser par exemple la question suivante : si la participation à l'EAJE est positivement corrélée au développement de l'enfant quel que soit son environnement familial, quels sont les indicateurs de qualité qui influent le plus sur ce développement ? Les corrélations ne peuvent prouver une relation causale, c'est-à-dire le point de savoir ce qui cause ou a un impact/ effet direct prouvé sur le développement de l'enfant.

La recherche expérimentale est la plus apte à valider de fortes conclusions sur les relations causales, en neutralisant certains facteurs ou aspects qui peuvent influer sur les résultats, les autres variables restant constantes. Pour des questions causales (par exemple, « Cette politique ou ce programme améliore-t-il les résultats des enfants ? »), on donne habituellement la préférence à des essais randomisés à grande échelle ou des quasi-expériences avec au moins un certain suivi longitudinal. Toutefois, l'administration de ces recherches et l'analyse sont coûteuses en temps et en argent. Les *analyses d'efficacité-coût et de coûts-avantages* en particulier, comparent les politiques et les programmes pour évaluer leur efficience d'un point de vue économique. Pour être valides, les analyses économiques nécessitent une base d'études solides sur les impacts des programmes et des études de coûts, comme celles qui calculent le retour sur investissement de certains programmes d'EAJE.

Quels sont les enjeux ?

Les taux d'inscription dans l'EAJE ont notablement augmenté à travers le monde depuis les années 1960. En même temps, les dépenses consacrées aux programmes d'EAJE ont connu une forte croissance pour répondre à cette augmentation. En conséquence, les responsables publics (et les autres parties prenantes) ont de plus en plus besoin d'être informés sur l'efficacité des programmes.

Les politiques de l'EAJE sont conçues et mises en œuvre en vue de certains buts, par exemple : diminuer les inégalités d'apprentissage et de développement entre différentes catégories d'enfants (notamment les enfants d'immigrants ou autres catégories désavantagées) ; s'attaquer au problème de la pauvreté ; améliorer le développement, les acquis éducatifs et le succès de l'enfant en général ; favoriser la participation des femmes au marché du travail ; améliorer l'équilibre travail-vie privée ; accroître les taux de fécondité. Souvent, on ne sait pas dans quelle mesure la politique de l'EAJE contribue réellement à ces objectifs. Il est aussi de plus en plus nécessaire que la recherche éclaire la pratique, afin d'assurer et renforcer la qualité des services d'EAJE au profit des enfants, du personnel et des parents (OCDE, 2006). La recherche peut aider à mieux comprendre ces questions. Sans la recherche, l'élaboration des politiques sur la base des faits, qui peut améliorer l'efficacité et l'efficience de l'action publique, serait impossible et on saurait peu de choses sur les effets des politiques et programmes d'EAJE.

Pourquoi la recherche est-elle importante ?

Évaluer les programmes d'EAJE à des fins d'amélioration et de responsabilisation

La recherche peut aider à comprendre pourquoi certains programmes réussissent et d'autres non et à déterminer les améliorations susceptibles de les rendre plus efficaces. Avec l'augmentation du nombre des programmes d'EAJE au cours du dernier demi-siècle, les études d'évaluation sont devenues un moyen d'améliorer l'action publique et la pratique. Les recherches sur les avantages à court et à long

terme de l'EAJE pour les enfants, les familles et la société ont été un des moteurs des investissements publics dans ce secteur.

Justifier l'investissement pour l'amélioration de la qualité dans l'EAJE

Le soutien politique et public à l'EAJE dépend dans une certaine mesure des preuves apportées par la recherche que les programmes d'EAJE produisent des effets bénéfiques à grande échelle (OCDE, 2006). Dans le passé, les politiques de l'EAJE s'attachaient plus à améliorer la quantité que la qualité. On a besoin aujourd'hui de nouveaux travaux de recherche pour montrer l'intérêt de la qualité et pour mettre en lumière les investissements les plus productifs pour l'amélioration de la qualité de manière à accroître l'efficacité et le retour sur investissement des programmes d'EAJE.

Améliorer les pratiques de l'EAJE sur la base des faits

La pratique fondée sur les faits progresse en médecine, en psychologie, dans le travail social et dans l'éducation. Ces domaines s'efforcent d'éclairer la pratique par les résultats des meilleures recherches scientifiques du moment plutôt que de s'appuyer sur des théories et des croyances. L'expérience des praticiens, leur contexte et leurs valeurs jouent un rôle important dans les décisions concernant la pratique, mais la pratique fondée sur les faits s'appuie plus fortement sur les résultats de la recherche pour trouver l'efficacité (Slavin, 2002 ; Thomas et Pring, 2004).

Quelles sont les formes de recherche les plus courantes dans le domaine de l'EAJE ?

La Belgique, la Finlande, la France, les Pays-Bas, la Norvège, la Suède, le Royaume-Uni et les États-Unis, par exemple, ont mis sur pied des programmes de recherche bien coordonnés, associés à des systèmes de collecte de données et à des partenariats entre les pouvoirs publics et les universités. Bien que la recherche dans l'EAJE se développe rapidement, il y a beaucoup de progrès à faire (OCDE, 2006). Les types de recherche suivants sont les plus fréquents – mais les méthodologies et les thèmes de recherche favoris peuvent beaucoup varier d'un pays à l'autre.

Recherche à l'usage des politiques spécifiques du pays

La recherche pour les politiques spécifiques du pays étudie les questions qui intéressent les administrateurs nationaux. Ce type de recherche est souvent directement financé par les pouvoirs publics et porte fréquemment sur des évaluations de programmes ou de politiques. Dans certains pays, un certain nombre de départements d'université ou d'organismes privés mènent ce genre de recherches. Ce type de recherche dans le domaine de l'EAJE fait l'objet d'un intérêt croissant, bien qu'il faille être prudent quand on applique à d'autres pays ou cultures les résultats de ces recherches nationales spécifiques (OCDE, 2006).

Évaluations de programme à grande échelle

L'évaluation de programme vise à apprécier l'efficacité d'un programme. Elle a pour buts : 1) l'amélioration des programmes ; 2) la responsabilisation ; 3) l'évaluation de la rentabilité des dépenses ; et 4) l'appréciation de l'utilité de certains aspects d'un programme. On peut mentionner comme exemples les évaluations de Head Start (États-Unis), de Sure Start, du projet Effective Provision of Pre-School Education (EPPE) et la Neighbourhood Nursery Programme Evaluation (Angleterre, Royaume-Uni).

L'expérimentation et la quasi-expérimentation avec échantillonnage aléatoire sont les techniques les plus solides pour évaluer l'impact. Toutefois, des critiques ont été formulées : 1) difficultés techniques (c'est-à-dire, sélection d'échantillons sans biais), éthiques et politiques, à savoir la difficulté de constituer par tirage aléatoire un groupe témoin qui ne prend pas part au programme quand on pense que l'intervention aura un effet positif sur le développement des jeunes enfants ; 2) grandes quantités de ressources nécessaires ; 3) nécessité d'une mise en œuvre complète du programme ; 4) manque d'information sur la façon dont le programme a produit ses effets ; 5) attention portée à des résultats facilement mesurables plutôt qu'à des buts importants mais moins quantifiables (Meisels et al., 1996 ; Wortham, 2004).

Les résultats peuvent ou non avoir un impact direct sur les décisions, suivant les interactions entre la recherche, le monde politique et les processus d'élaboration de l'action gouvernementale. Quand il existe un suivi par une étude longitudinale, le niveau de confiance – niveau auquel les constatations sont statistiquement significatives – s'améliore et la possibilité augmente d'avoir un impact sur la prise de décision.

Études longitudinales

Des études longitudinales ont été lancées dans un certain nombre de pays de l'OCDE, mais c'est aux États-Unis qu'elles sont le plus fréquemment financées. Les études longitudinales, qui comportent des observations répétées d'un même échantillon sur de longues périodes, visent à étudier l'efficacité des programmes d'EAJE et leurs résultats à long terme (OCDE, 2006). Parmi les plus mentionnées figurent : aux États-Unis, la High/Scope Perry Preschool Study, le Chicago Parental Centre Programme, le North Carolina Abecedarian Programme, les études du National Institute of Child Health and Human Development, et la Cost Quality and Child Outcomes Study ; en Nouvelle-Zélande, Competent Children/Learners ; et en Angleterre (Royaume-Uni) l'étude EPPE. Ces études ont contribué à clarifier, par exemple, les indicateurs de qualité et leurs effets sur le développement de l'enfant, ou les relations entre l'environnement familial et les résultats des enfants (résultats sur le plan de l'éducation, de la santé ou du marché du travail et économiques). La dimension temporelle des recherches longitudinales permet la maturation à la fois des enfants et des programmes, montrant comment les résultats immédiats des programmes peuvent évoluer au cours du temps (Chatterji, 2004).

Recherche comparative internationale

La recherche comparative internationale met en lumière des politiques et pratiques particulières dont on peut s'inspirer dans d'autres pays. Elle ne vise pas à identifier des « modèles » à imiter ou à faire un championnat, mais à aider les responsables publics à adopter une perspective plus large et plus critique sur l'EAJE. Elle révèle d'importantes différences de gestion et de pratique, par exemple la forte variation du ratio de financement public ou du taux d'encadrement d'un pays de l'OCDE à l'autre. La connaissance de ces différences peut conduire à une réappréciation de la politique nationale et susciter des recherches supplémentaires sur des questions importantes, comme les profils de financement ou l'importance relative des pratiques d'apprentissage des nombres et de l'écrit entre les pays. La recherche comparative internationale comprend par exemple : des examens de politiques comme les examens thématiques de l'OCDE ; l'apprentissage mutuel, comme le Réseau de l'OCDE sur l'EAJE ; ou les analyses socioculturelles/ socioéconomiques. Les analyses socioculturelles et socioéconomiques visent à étudier le contexte de l'EAJE dans différents pays. Ce genre d'analyse aide les pays à comprendre l'environnement de leur systèmes d'EAJE en l'inscrivant dans le cadre plus général des structures socioéconomiques ou de l'organisation présente du marché du travail. Les études sous l'angle de la problématique hommes-femmes portant sur l'emploi des mères ou sur l'égalité des sexes dans le personnel de l'EAJE sont un exemple de ce genre d'analyse (OCDE, 2006).

Neurosciences et recherches sur le cerveau

Au cours des dernières décennies, la recherche sur les jeunes enfants, auparavant axée sur ce qui est fixé par la génétique, s'est orientée vers ce qui peut être influencé par les environnements. Des recherches récentes des neurosciences indiquent que le processus de développement de l'enfant est « dépendant de l'expérience » et nécessite des interactions sociales et des expériences structurées (OCDE, 2006).

Les constatations suivantes sont parmi les plus intéressantes (OCDE, 2006) :

- Les quatre premières années de la vie sont la période la plus sensible pour le développement de la capacité d'apprentissage de l'enfant
- Les environnements interactifs améliorent le développement du cerveau
- L'apprentissage est étroitement lié au développement socioaffectif et
- Les enfants construisent en permanence leur compréhension dans l'interaction, sur la base de leurs expériences antérieures et des nouvelles informations qu'ils reçoivent.

Quelles sont les recherches les plus importantes pour éclairer les politiques et la pratique ?

Approfondir les recherches concernant les effets des indicateurs de qualité sur les résultats des enfants

Il conviendrait d'approfondir suffisamment les impacts des facteurs structurels avant toute mise en œuvre, étant donné que cela peut apporter une grande contribution à l'élaboration de politiques sur la base des faits et être bénéfique au développement des enfants. Comme on l'a vu dans le dossier scientifique sur les normes minimales, les aspects structurels de la qualité comme, entre autres, le taux d'encadrement, les qualifications du personnel ou l'espace minimum, influent sur les résultats d'apprentissage des enfants ainsi que sur l'efficacité du praticien.

Si ces indicateurs de qualité peuvent influer sur les résultats des enfants, des études montrent que l'efficacité de l'EAJE dépend aussi en grande partie des compétences du personnel (voir le dossier scientifique sur l'importance des qualifications, de l'éducation et de la formation) et du soutien apporté par un programme d'enseignement (voir le dossier scientifique sur l'importance du programme d'enseignement).

Comparer différents types d'intervention

Il existe de multiples voies pour améliorer le développement et les résultats des enfants. La comparaison des différentes ampleurs d'effet suivant le type d'intervention pourrait aider les responsables publics à faire un choix éclairé et contribuer à l'accroissement des connaissances sur les effets de différents programmes. Le tableau 5.1 compare les ampleurs d'effet entre différentes interventions: 1) services liés à l'alimentation, 2) prestations en espèces et 3) EAJE. Pour les résultats cognitifs et de scolarité, l'EAJE a la plus forte ampleur d'effet, tandis que les services liés à l'alimentation ont un effet maximum sur les résultats sociaux. Pour l'amélioration des résultats de santé, les services liés à l'alimentation et les prestations en espèces ont de plus grands effets que l'EAJE.

Tableau 5.1. Ampleur d'effet par type de mesure en faveur du développement des jeunes enfants

Percent of 1 standard deviation

	Alimentation	Prestations en espèces	EAJE
Résultats cognitifs	.26	.17	.35
Résultats sociaux	.46*	.21	.27
Résultats de scolarité	.11	---	.41
Résultats de santé	.38	.38	.23

Note : *cette catégorie ne compte qu'une étude.

Source : Nores et Barnett (2010).

Comparer différentes stratégies pédagogiques et approches des programmes

Des projets de recherche tels que INCLUDE-ED, qui bénéficie d'un soutien de la Commission européenne, visent à promouvoir de meilleures pratiques en facilitant un échange de connaissances plus direct entre les praticiens et les autres parties prenantes. L'identification des établissements qui ont de bonnes performances et les entretiens avec les praticiens peuvent encourager une révision des pratiques et élargir les points de vue. Cela peut permettre de définir la qualité de manière à guider la pratique. Une approche consiste à équilibrer les activités dirigées par l'enseignant et les activités à l'initiative de l'enfant (voir le dossier scientifique sur l'importance du programme d'enseignement). Une autre consiste à assurer un taux d'encadrement des enfants raisonnablement élevé et à utiliser de petits groupes pour faciliter les interactions individualisées entre le personnel et les enfants (voir le dossier scientifique sur l'importance des objectifs de qualité).

Les recherches sur l'éducation spécialisée et sur les interventions précoces peuvent mettre en évidence des approches pédagogiques plus réactives pour empêcher l'aggravation de désavantages, et des programmes d'enseignement visant à répondre aux handicaps (OCDE, 2006). Pour réussir l'inclusion des enfants présentant des besoins spéciaux, il faut porter attention à l'organisation et à la gestion des environnements d'EAJE, notamment l'adaptation aux besoins des enfants, le recrutement ou l'affectation de personnel spécialisé et une organisation plus flexible de la taille des groupes et des salles pour les séances spécialisées. Une intervention précoce intense peut permettre d'inverser des effets défavorables ou de les empêcher à un coût très inférieur à celui de services spécialisés ultérieurs.

Approfondir les recherches sur les pratiques et les processus

La recherche sur les pratiques et les processus, quelquefois appelée « recherche-action » ou « recherche des praticiens », est un mode de recherche utile en ce qu'il permet au personnel de réfléchir de manière systématique à sa propre pratique. Certains chercheurs expriment des réserves sur ce type de recherche, en affirmant que ses méthodes sont rudimentaires et qu'elle manque de rigueur et de fiabilité. Cependant, si elle est réalisée par des praticiens avec le soutien de départements de recherche universitaires, la méthodologie et la fiabilité peuvent être confortées. En tant que pratique, elle illustre aussi un but majeur de l'EAJE, qui est d'encourager les participants à élaborer des théories et à soumettre leur environnement à des expérimentations et à une réflexion dans un esprit démocratique et d'entraide. La recherche des praticiens est un outil très précieux pour le développement professionnel, de par ses liens méthodologiques clairs avec la pédagogie, la réflexion et les processus d'amélioration de la qualité. Elle présente peut-être une faiblesse, à savoir le fait que nombre des conclusions et éclairages précieux qu'elle génère restent au niveau local, et ne remontent pas jusqu'aux ministères de façon systématique si ceux-ci ne mettent pas tous leurs soins à maintenir des canaux de communication (OCDE, 2006).

Quelles implications pour l'action publique ?

Établir des cadres de recherche avec un financement soutenu en vue des objectifs publics à long terme

Si l'on veut que la recherche guide les politiques et la pratique, il est important d'établir un cadre à long terme pour la recherche intéressant les politiques de l'EAJE (OCDE, 2001). Sans une infrastructure de recherche stable et un financement à long terme, il est difficile pour la recherche d'éclairer l'action publique et la pratique, notamment dans la perspective d'une progression à grande échelle des travaux nationaux ou internationaux. Il faut ainsi une volonté politique d'investir dans la recherche et de lui faire guider l'action publique et la pratique.

En outre, les possibilités qu'offre la recherche locale d'éclairer la pratique semblent aussi considérables. Dans les programmes d'EAJE, il existe un certain nombre de fortes traditions de recherche ou d'investigation par les praticiens, telles que Reggio Emilia, la pratique réflexive et d'autres formes d'auto-évaluation participative. Cependant, à quelques exceptions près, le soutien national à la recherche des praticiens est faible (OCDE, 2006). Pour être efficace, l'utilisation de la recherche pour éclairer la pratique doit s'accompagner d'une planification de la recherche, de possibilités de formation pour la conduite de recherches dans le domaine de l'EAJE, de l'élaboration d'instruments d'évaluation et de procédures adaptées aux contextes nationaux (OCDE, 2001).

Faire progresser la qualité de la recherche qualitative

La justification explicite (et les conséquences) du choix de conception et de méthodologie reste une difficulté de la recherche qualitative. Par exemple, les études de cas sur les interactions des enfants sont si riches d'exemples et de détails qu'elles offrent une base parfaite à la réflexion professionnelle et peuvent aider le personnel d'EAJE à améliorer le soutien qu'il apporte à l'apprentissage et au développement de l'enfant (Jensen et al., 2007). Cependant, faute de coordination de la recherche, le corpus des travaux publiés manque souvent de cohérence et il contient très peu d'essais randomisés ou autres méthodes propres à mettre clairement les effets en lumière, si bien qu'on ne sait pas encore grand chose sur les effets des différentes caractéristiques des programmes ou du comportement des praticiens.

Soutenir des travaux rigoureux de recherche quantitative et de méta-analyse

Les décisions devraient s'appuyer sur un vaste corpus de recherches plutôt que sur la dernière étude ou évaluation. Afin qu'il y ait assez d'études pour des synthèses utiles, il faut apporter un soutien à des études rigoureuses plus nombreuses. La qualité des recherches est cruciale : les études de mauvaise qualité sous-estiment fortement les effets des programmes dans certains cas ou les exagèrent considérablement dans d'autres (Camilli et al., 2010 ; Nores et Barnett, 2010). Il sera très utile d'intégrer la recherche et la pratique en menant des études longitudinales avec suffisamment de rigueur et sur des échantillons assez grands (Jenson *et al*., 2007). Une bonne synthèse d'études publiées remplit la fonction importante

d'évaluer la qualité des éléments présentés et d'indiquer dans quelle mesure les constatations diffèrent suivant la méthodologie employée.

Les pouvoirs publics devraient créer et entretenir des cadres de recherche systématiques portant sur les questions clés de l'action gouvernementale et de la pratique. Des programmes de recherche systématiques conçus pour accumuler au cours du temps des informations sur les politiques et les caractéristiques des programmes (notamment les plus coûteuses) seraient particulièrement utiles. Ces travaux privilégieraient l'étude des caractéristiques des politiques ou des programmes sur lesquelles les gouvernements peuvent agir facilement et pour lesquelles on possède déjà quelques preuves de relation avec l'efficacité. Il peut être plus efficient de tester des ensembles cohérents de mesures ou de caractéristiques des programmes que de les examiner individuellement.

Dans le domaine de l'EAJE, il conviendrait d'intégrer la recherche et la pratique en adoptant à l'égard de l'élaboration des politiques et des programmes une approche expérimentale où les innovations sont systématiquement testées dans des essais randomisés avec d'être adoptées dans l'ensemble du système. On enrichirait l'information recueillie en reliant ces études aux grands systèmes de données existants (études de cohortes de naissance ; dossiers de l'éducation, de la protection sociale et de l'administration fiscale ; enquêtes nationales – voir le dossier scientifique sur « L'importance de la collecte de données et du suivi »). On peut quelquefois recourir à des essais randomisant des lieux quand il n'est pas souhaitable de randomiser individuellement des enfants ou des familles. Par exemple, au niveau national, on peut déployer dans un certain nombre de localités tirées au hasard un nouveau programme ou une nouvelle approche de l'EAJE, avant de prendre la décision d'une mise en œuvre nationale. Au niveau local, on peut comparer différents programmes d'enseignement en choisissant de manière aléatoire les quartiers ou les structures éducatives locales auxquels on appliquera tel ou tel programme, avant de décider de la nouvelle approche à adopter dans toute une ville ou toute une région.

Élargir la planification de la recherche pour y inclure des disciplines ou méthodes sous-représentées

Petite enfance, grands défis (OCDE, 2001) note la prédominance, dans les recherches concernant l'EAJE, de préoccupations et de méthodologies trouvant leur origine dans les simples évaluations de programme et dans la psychologie du développement. Cette orientation est certes importante pour l'EAJE, mais la recherche a aussi besoin d'une perspective plus large faisant intervenir d'autres disciplines. L'anthropologie, la sociologie, l'action publique, la problématique homme-femme et la théorie de l'apprentissage sont citées parmi les bases à approfondir pour élaborer ensuite des politiques et des pratiques pertinentes. Les études plurinationales sont aussi considérées comme utiles pour apprécier l'impact de différentes initiatives.

Rendre les recherches accessibles aux responsables publics et aux praticiens

Il est important de former les responsables publics, les administrateurs et les enseignants à l'interprétation des recherches et des résumés de recherches et aussi

de former les chercheurs pour qu'ils soient capables d'expliquer leurs résultats dans un langage non technique. Il est particulièrement important de convertir les résumés de recherches et les comptes rendus des études sous des formes plus facilement accessibles aux praticiens. Il importe aussi de diffuser largement la recherche afin d'en améliorer la contribution théorique et méthodologique par une critique et des commentaires constructifs (Jensen et al., 2007).

Les résultats récents de la recherche, s'ils sont bien compris et étayés, peuvent contribuer à guider le comportement des praticiens. La qualité des services d'EAJE dépend à la fois d'aspects structurels et de l'aptitude des praticiens à mettre à l'œuvre leurs propres connaissances de manière à faciliter et stimuler le développement des enfants dans les différents domaines d'apprentissage. Le personnel doit aussi avoir une bonne connaissance des contenus dans des domaines variés, savoir attirer l'attention de l'enfant sur un objet d'apprentissage commun, et communiquer tout cela à l'enfant de manière réflexive (Pramling et Pramling, sous presse ; Sheridan 2001 ; Sheridan et al., 2009).

Promouvoir et diffuser la recherche dans la communauté internationale

La coopération internationale peut beaucoup faciliter la production de résumés de recherches utiles pour guider la pratique. L'inclusion d'outils de mesure communs et l'emploi de conventions de compte rendu communes seraient particulièrement bienvenus, de même que la traduction des études et des résumés de recherches dans de multiples langues.

Que reste-t-il à apprendre ?

Recherche sur l'espace et l'environnement entourant les enfants

Le niveau d'investissement dans les bâtiments et dans les environnements d'apprentissage des jeunes enfants, et la mesure dans laquelle ces espaces, aussi bien intérieurs qu'extérieurs, sont appropriés, sont un indicateur important de la qualité. On l'admet couramment quand il s'agit de la santé et de l'hygiène mais ce n'est pas toujours compris du point de vue éducatif.

L'étude des espaces et des environnements d'apprentissage des enfants est un domaine de recherche qui se développe de plus en plus aussi bien aux États-Unis qu'en Europe (Finlande, Italie, Pays-Bas, Norvège, Royaume-Uni, etc.). Les comparaisons entre pays ont permis d'attirer l'attention sur ce sujet, par exemple en mettant en question l'idée selon laquelle l'apprentissage et l'éducation des jeunes enfants ne peuvent se faire « sérieusement » qu'à l'intérieur de locaux, par opposition à l'approche des pays nordiques fortement axée sur l'espace extérieur. L'intégration croissante des enfants handicapés a attiré l'attention des architectes et concepteurs des écoles sur le fait que, dans de nombreux pays, peu de bâtiments ont un accès adapté à ces enfants et qu'ils sont souvent mal conçus pour le travail de groupe et les activités des enfants (OCDE, 2006).

Optimiser l'efficacité de l'EAJE

Pour éclairer l'action gouvernementale et la pratique, on a besoin d'un corpus suffisant d'études rigoureuses et pertinentes. Une grande partie des travaux les plus rigoureux jusqu'à présent essaient de déterminer si la participation à l'EAJE a ou non des effets positifs, plutôt que de se pencher sur la qualité et son impact. On ne sait pas encore très bien dans quelle mesure la recherche pourra fournir des recommandations précises au sujet de la qualité. Il reste encore beaucoup à apprendre sur la façon d'optimiser l'efficacité de l'EAJE.

L'efficacité comparée des interventions universelles et des interventions ciblées

Les enfants d'immigrants ou autres catégories désavantagées semblent tirer de l'EAJE un plus grand bénéfice que les autres mais on constate aussi que l'avantage est plus grand quand ils y participent avec le reste de la population. De nouvelles recherches pourraient permettre de déterminer si les programmes ciblés ou bien universels offrent le plus d'avantages par rapport à leur coût.

Recherches sur les interventions efficaces pour les enfants d'origines diverses

L'augmentation des flux de migration peut avoir des conséquences profondes sur le fonctionnement quotidien des établissements (Jensen et al., 2006). Malgré leur importance cruciale, il existe trop peu de recherches sur les moyens d'intégrer des populations variées. L'approche optimale à l'égard du développement langagier des enfants d'immigrants est une question connexe qu'il conviendrait d'éclaircir, notamment la façon d'assurer une double immersion linguistique à un coût raisonnable. De manière générale, en dehors de l'Amérique du Nord, on a relativement peu d'informations sur les coûts des politiques et des programmes et moins encore sur le rendement économique de ces dépenses. Ces informations sont pourtant indispensables pour les décisions des responsables publics au niveau national et pour la conception des programmes au niveau local.

RÉFÉRENCES

Camilli, G., S. Vargas, S. Ryan et W. S. Barnett (2010), « Meta-analysis of the effects of early education interventions on cognitive and social development », *Teachers College Record*

Chatterji, M. (2004), « Evidence on "What Works": An Argument for Extended-Term Mixed-Method (ETMM) Evaluation Designs », *Educational Researcher*, Vol. 33, n° 3, disponible à : http://edr.sagepub.com/content/33/9/3

Jensen, B. (2007), « Action Competencies in Social Pedagogical Work with Socially Endangered Children and Youths – Intervention and Effects (The ASP Project): an introduction to the daycare study », document présenté à l'*Eurochild Conference: Policy and Practice for Social Inclusion of Children and Young People*, Berlin, Allemagne, 14-16 novembre, 2006.

Meisels et al. (1996), Assessment of Social Competence, Adaptive Behaviour and Approaches to Learning with Young Children, Washington, NCES.

Nores, M. et W. S. Barnett (2010), « Benefits of Early Childhood Interventions Across the World: (Under) Investing in the Very Young », *Economics of Education Review*, Vol. 29, p. 271-282.

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

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

Sheridan, S., J. Giota, Y. M. Han et J. Y. Kwon (2009), « A cross-cultural study of preschool quality in South Korea and Sweden: ECERS evaluations », *The Early Childhood Research Quarterly*, Vol. 24, p. 142-156.

Siraj-Blatchford, I., K. Sylva, S. Muttock, S. Gilden et D. Bell (2002), *Researching Effective Pedagogy in the Early Years*, University of London, Londres.

Slavin, R. E. (2002), « Evidence-based education policies: Transforming educational practice and research », *Educational Researcher,* Vol. 31(7), p. 15-21.

Thomas, G. et R. Pring (2004), *Evidence-based practice in Education*, Open University Press, Royaume-Uni : McGraw-Hill Education.

Wortham, S. 2004, *Assessment in Early Childhood Education* (4ème éd.), Prentice Hall.

DOMAINE D'ACTION 2 – ÉLARGIR LA PERSPECTIVE AU MOYEN DE COMPARAISONS INTERNATIONALES ACTION

Cette section présente des comparaisons internationales des :

- Pratiques de suivi
- Études longitudinales

PRATIQUES DE SUIVI[4]

Constatations

- Sur la base des réponses des pays à l'Enquête concernant la boîte à outils pour la qualité et le portail de l'EAJE, on distingue sept catégories de pratiques de suivi, selon l'objet ou la cible visés (Tableaux 5.2 à 5.8).
    1. Développement ou résultats des enfants
    2. Performances du personnel
    3. Qualité des services
    4. Conformité à la réglementation
    5. Mise en œuvre du programme d'enseignement
    6. Satisfaction des parents
    7. Disponibilités en personnel et conditions de travail
- Tous les sujets énumérés ci-dessus font l'objet d'un suivi dans tous les environnements d'EAJE – maternelles/ établissements préscolaires, centres d'accueil et garde en milieu familial – à l'exception du fait qu'on ne signale pas l'existence de pratiques de suivi pour la « mise en œuvre du programme d'enseignement » ni pour les « disponibilités en personnel et conditions de travail » dans la garde en milieu familial.
- Parmi les sept cibles, les pays mentionnent le plus souvent le « développement ou résultats des enfants », les « performances du personnel » et la « qualité des services ».

Développement ou résultats des enfants

- Un grand nombre de pays ont un suivi du développement ou des résultats des enfants ; ils sont plus nombreux à déclarer des pratiques de suivi pour les maternelles/ établissements préscolaires que pour les centres d'accueil. Très peu de pays – c'est-à-dire les pays nordiques, la Communauté flamande de Belgique et l'Île du Prince-Édouard (Canada) – ont un suivi du développement ou des résultats des enfants pour la garde en milieu familial.
- La plupart des pays recourent soit à l'évaluation interne soit à une combinaison d'évaluation externe et interne. L'évaluation externe n'est presque jamais employée seule ; les exceptions sont l'Écosse (Royaume-Uni) et l'Irlande pour le suivi des centres d'accueil.
- Les outils de suivi couramment utilisés sont les échelles d'appréciation, les listes de contrôle, les observations et les portefeuilles pour l'évaluation internet et les inspections, listes de contrôle et questionnaires pour l'évaluation externe. Des tests normalisés sont utilisés pour l'évaluation interne en Irlande pour les maternelles et pour l'évaluation externe en Finlande pour les centres d'accueil.

Performances du personnel

- Les pays sont plus nombreux à déclarer des évaluations externes pour les performances du personnel que pour le développement ou les résultats des enfants.
- Ils sont plus nombreux à déclarer une utilisation combinée d'évaluations externes et internes quel que soit l'environnement d'EAJE – maternelles/ établissements préscolaires, centres d'accueil ou garde en milieu familial.
- Les outils couramment employés pour les évaluations externes sont les inspections, les enquêtes statistiques et les observations ; pour les évaluations internes, ce sont les auto-évaluations et les échelles d'appréciation.

Qualité des services

- Un grand nombre de pays ont un suivi de la qualité des services dans différents environnements d'EAJE ; ils sont plus nombreux à mentionner l'évaluation externe que l'évaluation interne pour la qualité des services, à la différence du développement ou résultats des enfants. Beaucoup d'autres combinent l'évaluation externe et interne.
- Dans le cas de la garde en milieu familial, les pays sont plus nombreux à suivre la qualité des services que le développement de l'enfant ou les performances du personnel, mais moins que la conformité à la réglementation.
- Un large éventail d'outils sont mentionnés pour le suivi de la qualité des services par évaluation externe : inspections, observations, enquêtes, questionnaires, échelles d'appréciation et listes de contrôle. Pour l'évaluation

interne, ce sont les échelles d'appréciation, les listes de contrôle, les auto-évaluations et les portefeuilles.

Conformité à la réglementation

- Les pratiques de suivi pour la conformité aux réglementations en vigueur revêtent principalement la forme d'inspections externes par les autorités nationales ou par un organisme d'inspection indépendant.
- Les pays sont plus nombreux à déclarer un suivi de la conformité à la réglementation pour les centres d'accueil que pour les maternelles/ établissements préscolaires. Dans les deux cas, l'évaluation externe est plus souvent mentionnée que l'évaluation interne. Pour la garde en milieu familial, seule l'évaluation externe ou une combinaison d'évaluation externe et interne est mentionnée ; aucun pays n'indique seulement l'évaluation interne.

Mise en œuvre du programme d'enseignement

- Les pays sont plus nombreux à déclarer une combinaison d'évaluation externe et interne pour la mise en œuvre du programme d'enseignement, aussi bien pour les maternelles/ établissements préscolaires que pour les centres d'accueil.
- Les outils couramment employés pour suivre la mise en œuvre du programme d'enseignement sont, pour l'évaluation externe, les inspections et observations, l'échange d'opinions et les échelles d'appréciation et, pour l'évaluation interne, les auto-évaluations, les échelles d'appréciation et les portefeuilles. La réponse du Japon, « échange d'opinions » comme évaluation externe peut impliquer que l'évaluation est susceptible de faciliter le dialogue pour des améliorations.
- On ne mentionne pas de suivi pour la garde en milieu familial. Cela peut résulter du fait qu'il n'y a pas de programmes d'enseignement ou autres cadres ou normes d'apprentissage pour la garde en milieu familial dans la plupart des pays.

Satisfaction des parents

- Un certain nombre de pays font état d'un suivi de la satisfaction des parents, géré par les établissements d'EAJE.
- Le Danemark, la Norvège, la Slovénie et la Suède indiquent qu'ils ont un suivi de la satisfaction des parents pour les maternelles et pour les centres d'accueil.

Disponibilités en personnel et conditions de travail

- Seulement quelques pays ont un suivi des aspects relatifs au personnel. Ce suivi est principalement réalisé par évaluation externe, par exemple par les autorités nationales ou régionales ou les organismes statistiques, comme en Finlande, en Nouvelle-Zélande et en Norvège ; le Danemark recourt quant à

lui à l'évaluation interne par les employeurs et gestionnaires de l'EAJE. La République slovaque recourt à une combinaison de suivi externe par les autorités nationales et régionales et de listes de contrôle par les gestionnaires de l'EAJE.

Pour plus de détails, voir le Tableau des réponses à l'enquête pour le « Suivi » (fichier Excel™) dans la Boîte à outils pour la qualité en ligne à **www.oecd.org/edu/earlychildhood/toolbox**.

Tableau 5.2. Pratiques de suivi pour le développement ou les résultats des enfants

Partie A. Maternelles

Type d'évaluation	Méthode de suivi	Administrateur/ Évaluateur	Fréquence	Pays
Évaluation interne	Échelles d'appréciation, liste de contrôle, auto-évaluation	Personnel de l'EAJE	toutes les 6 semaines	Géorgie (E-U)
			2 fois par an	Massachusetts (É-U)
			tous les 2 ans	Manitoba (CAN)
			n.d.	France, Hongrie
	Tests normalisés, portefeuilles, liste de contrôle	Personnel de l'EAJE	chaque année (tests normalisés), continue (portefeuilles) et liste de contrôle (dépend des établissements)	Irlande
	Observation, portefeuilles	Personnel et/ ou gestionnaires de l'EAJE	continue	Île du Prince-Édouard (CAN), Irlande, Norvège, République slovaque, Espagne, Suède, Norvège
		Acteurs locaux	chaque année	Comm. française (BEL), Portugal
		Autorités nationales, régionales et locales	2 fois par an	Massachusetts (É-U)
		Inspection de l'Éducation	3 fois par an	Israël
Combinaison d'évaluation externe et interne	Observation	Parents, personnel et gestionnaires de l'EAJE	continue	Angleterre (R-U)
	Tests normalisés, observation, liste de contrôle, portefeuilles	Autorités locales (tests normalisés, liste de contrôle, questionnaire) et parents et personnel de l'EAJE (portefeuilles)	continue	Finlande
		Experts de l'éducation préscolaire certifiés (tests normalisés), personnel de l'EAJE (observation et portefeuilles)	entre tous les 5 mois et tous les ans	Turquie
		Autorités nationales, personnel de l'EAJE	n.d.	Pays-Bas

Partie A. Maternelles (suite)

Combinaison d'évaluation externe et interne (suite)	Échelles d'appréciation, liste de contrôle, portefeuilles	Autorités locales et personnel de l'EAJE	tous les 2 ans	Danemark
		Autorités nationales, personnel et gestionnaires de l'EAJE	tous les 5 ans (échelles d'appréciation et liste de contrôle), 2 fois par an (portefeuille)	République slovaque
		n.d.	chaque année	Italie
	Inspection et échelles d'appréciation	Autorités nationales, régionales et locales (inspection) et personnel de l'EAJE (échelles d'appréciation)	tous les 10 ans (inspection) ; n.d. (échelles d'appréciation)	Comm. flamande (BEL)
	Inspection et portefeuille	Autorités nationales, régionales et locales (inspection) et personnel et/ ou gestionnaires de l'EAJE (portefeuille)	n.d. (inspection); chaque année (portefeuille)	Estonie
	Inspection, enquête, observation, échelle d'appréciation	Surintendance régionale (inspection, enquête, observation, échelle d'appréciation), personnel et gestionnaires de l'EAJE (observation, diverses méthodes d'évaluation interne)	chaque année (interne) ; dépend des établissements (externe)	Pologne

Partie B. Centres d'accueil

Type d'évaluation	Méthode de suivi	Administrateur/ Évaluateur	Fréquence	Pays
Évaluation externe	Inspection	Care Commission	n.d.	Écosse (R-U)
	n.d.	Autorités nationales, régionales et locales	tous les 1 à 2 ans	Irlande
Évaluation interne	Liste de contrôle	Personnel de l'EAJE	continue	Île du Prince-Édouard (CAN), Turquie
			dépend des *Länder*	Allemagne
			n.d.	Hongrie
	Observations / portefeuilles	Personnel et/ou et gestionnaires de l'EAJE	continue	Île du Prince-Édouard (CAN), Norvège, Espagne, Suède
			chaque année	Pays-Bas, Turquie
	Auto-évaluation (SICS)	Personnel de l'EAJE	n.d.	Comm. flamande (BEL)
Évaluation externe et interne	Échelles d'appréciation	Autorités locales et personnel de l'EAJE	tous les 2 ans	Danemark
	Portefeuilles	Personnel et gestionnaires de l'EAJE et parents	continue	Angleterre (R-U)
	Tests normalisés, liste de contrôle, questionnaire, portefeuilles	Autorités locales (tests normalisés, liste de contrôle, questionnaire) et parents et personnel de l'EAJE (portefeuilles)	continue	Finlande
	Inspection et observations/ portefeuilles	Organe externe (inspection) ; personnel et/ou gestionnaires de l'EAJE (observations/ portefeuilles)	tous les 1 à 3 ans (inspection); chaque année (observations/ portefeuilles)	Japon

Partie C. Garde en milieu familial

Type d'évaluation	Méthode de suivi	Administrateur/ Évaluateur	Fréquence	Pays
Évaluation interne	Observations, portefeuilles, échelles d'appréciation	Personnel/ gestionnaires de la garde en milieu familial	continue	Île du Prince-Édouard (CAN), Norvège, Suède
	Auto-évaluation (SICS)	Personnel de la garde en milieu familial	n.d.	Comm. flamande (BEL)
Combinaison d'évaluation externe et interne	Échelles d'appréciation	Autorités locales et personnel de l'EAJE	tous les 2 ans	Danemark
	Tests normalisés, liste de contrôle, questionnaire, portefeuilles	Autorités locales (tests normalisés, liste de contrôle, questionnaire) et parents et personnel (portefeuilles)	continue	Finlande

Notes : Pour l'Angleterre (Royaume-Uni), au moins une fois dans les trois ou quatre ans qui suivent la mise en œuvre de l'Early Years Foundation Stage. Pour la Communauté flamande (Belgique), SICS désigne l'auto-évaluation dans le domaine de l'accueil des jeunes enfants. Pour le Portugal, seules les organisations sans but lucratif effectuent une évaluation chaque année ; les organisations privées le font tous les trois ans.

Source : Réseau de l'OCDE sur l'éducation et l'accueil des jeunes enfants, Enquête concernant la boîte à outils pour la qualité et le portail de l'EAJE, juin 2011.

Tableau 5.3. Pratiques de suivi pour les performances du personnel

Partie A. Maternelles

Type d'évaluation	Méthode de suivi	Administrateur/ Évaluateur	Fréquence	Pays
Évaluation externe	Inspections	Autorités nationales, régionales et locales	au moins une fois	Angleterre (R-U)
		Haute inspection et Inspection de l'éducation	dépend des Communautés	Espagne
	Échelles d'appréciation/ liste de contrôle	Inspecteurs de l'éducation externes	n.d.	Pays-Bas
	Enquête	Parents	n.d.	République slovaque
	Auto-évaluation	Personnel et/ou gestionnaires de l'EAJE	chaque année	Portugal
			n.d.	Pays-Bas
	Auto-évaluation et échelles d'appréciation	Personnel (auto-évaluation) et gestionnaires (échelles d'appréciation) de l'EAJE	chaque année	Finlande
Combinaison d'évaluation externe et interne	Échange d'opinions externe et auto-évaluation interne	Parents et acteurs locaux (échange d'opinions externe) ; personnel et/ou gestionnaires de l'EAJE (auto-évaluation)	non réglementé (évaluation externe) ; chaque année (auto-évaluation)	Japon
	Observation	Autorités régionales et locales, personnel de l'EAJE	tous les 3 mois/ chaque année	Mexique
	Observation et auto-évaluation	Autorités des États/ territoires et personnel et gestionnaires de l'EAJE	n.d.	Australie
		Organe externe (observation) et personnel de l'EAJE (auto-évaluation)	tous les 1 à 2 ans pour les établissements préscolaires ; tous les 4 à 8 ans pour les classes dans les écoles primaires (observations externes), dépend des services (auto-évaluation)	Irlande
	Enquête	Personnel et gestionnaires de l'EAJE et parents	1 à 2 fois par an	Suède
	n.d.	Autorités nationales, personnel et gestionnaires de l'EAJE et parents	n.d.	Slovénie
	Inspection, enquête, observation, échelle d'appréciation, liste de contrôle	Surintendance régionale (inspection, enquête, observation, échelle d'appréciation, liste de contrôle), personnel et gestionnaires de l'EAJE (diverses méthodes d'évaluation interne)	chaque année (interne) ; dépend des établissements (externe)	Pologne

Partie B. Centres d'accueil

Type d'évaluation	Méthode de suivi	Administrateur/ Évaluateur	Fréquence	Pays
Évaluation externe	Inspections	Organe externe	tous les 1 à 3 ans	Japon
		Autorités nationales, régionales et locales	au moins une fois	Angleterre (R-U)
		Haute inspection et Inspection de l'éducation	dépend des Communautés	Espagne
		Care Commission	n.d.	Écosse (R-U)
	Enquête	Autorité nationale	chaque année	Nouvelle-Zélande
	n.d.	Autorités nationales, régionales et locales	tous les 1 à 2 ans	Irlande
Évaluation interne	Auto-évaluation	Personnel et/ou gestionnaires de l'EAJE	chaque année	Japon
	Auto-évaluation et échelles d'appréciation	Personnel (auto-évaluation) et gestionnaires (échelles d'appréciation) de l'EAJE	chaque année	Finlande
Combinaison d'évaluation externe et interne	Échelles d'appréciation/ liste de contrôle, auto-évaluation	Inspecteurs de l'éducation externes (évaluation externe) ; personnel et/ou gestionnaires de l'EAJE (auto-évaluation)	n.d.	Pays-Bas
	Observation et auto-évaluation	Autorités régionales et locales et personnel de l'EAJE	tous les 3 mois/ chaque année	Mexique
		Autorité nationale et personnel et gestionnaires de l'EAJE	n.d.	Australie
	Enquête	Personnel et gestionnaires de l'EAJE et parents	1 à 2 fois par an	Suède
	n.d.	Parents, personnel et gestionnaires de l'EAJE	continue	Norvège
		Autorités nationales, personnel et gestionnaires de l'EAJE et parents	n.d.	Slovénie

Partie C. Garde en milieu familial

Type d'évaluation	Méthode de suivi	Administrateur/ Évaluateur	Fréquence	Pays
Évaluation externe	Inspections	Autorités nationales, régionales et locales	au moins une fois	Angleterre (R-U)
	Échelles d'appréciation, observation	Autorités régionales	continue	Mexique
	Auto-évaluation et échelles d'appréciation	Personnel (auto-évaluation) et gestionnaires (échelles d'appréciation) de la garde en milieu familial	chaque année	Finlande
Combinaison d'évaluation externe et interne	Observation et auto-évaluation	Autorité nationale et personnel/ gestionnaires de la garde en milieu familial	n.d.	Australie
	n.d.	Parents, personnel et gestionnaires de la garde en milieu familial	continue	Suède

Notes : Pour l'Australie, la fréquence du suivi dépend des résultats des évaluations précédentes. Pour l'Angleterre (Royaume-Uni), au moins une fois dans les trois ou quatre ans qui suivent la mise en œuvre de l'Early Years Foundation Stage. Pour le Portugal, seules les organisations sans but lucratif effectuent une évaluation chaque année ; les organisations privées le font tous les trois ans.

Source : Réseau de l'OCDE sur l'éducation et l'accueil des jeunes enfants, Enquête concernant la boîte à outils pour la qualité et le portail de l'EAJE, juin 2011.

Tableau 5.4. Pratiques de suivi pour la qualité des services d'EAJE

Partie A. Maternelles

Type d'évaluation	Méthode de suivi	Administrateur/ Évaluateur	Fréquence	Pays
Évaluation externe	Inspections	Autorités nationales, régionales et locales	tous les 4 ans	Hongrie
			tous les 10 ans	Comm. flamande (BEL)
			au moins une fois	Angleterre (R-U)
		Autorité nationale	tous les 3 ans	Nouvelle-Zélande
		Organe externe	sur demande	Italie
		Inspection de l'Éducation	lorsque nécessaire	Écosse (R-U)
		Autorités régionales et locales	n.d.	Norvège
		Autorités régionales	dépend des *Länder*	Allemagne
		Autorités régionales et locales	n.d.	Caroline du Nord (E-U)
		Inspecteurs de l'éducation externes	n.d.	Pays-Bas
	Questionnaire/ enquête	Institut d'évaluation	chaque année ou tous les 2 ans	Espagne
Évaluation interne	Rapports d'évaluation	Personnel et gestionnaires de l'EAJE	chaque année	Suède
	Liste de contrôle, observation, portefeuilles	Personnel et gestionnaires de l'EAJE	continue	Suède
			chaque année	Géorgie (É-U)
			tous les 2 ans	République tchèque
			tous les 3 ans	Estonie
			n.d.	Hongrie, Slovénie
Combinaison d'évaluation externe et interne	Évaluation externe, auto-évaluation, observation et portefeuilles	Autorités nationales, régionales et locales (externe); personnel de l'EAJE (auto-évaluation, observation et portefeuilles)	tous les 1 à 2 ans pour les établissements préscolaires et tous les 4 à 8 ans pour les classes dans les écoles primaires (évaluations externes) ; l'auto-évaluation dépend des services (personnel de l'EAJE)	Irlande
	Échelles d'appréciation et auto-évaluation	Autorités nationales, régionales et/ou locales (échelles d'appréciation) et personnel et gestionnaires de l'EAJE (auto-évaluation)	chaque année	Portugal
	Questionnaire/ enquête	Autorités locales et personnel de l'EAJE et parents	tous les 2 ans	Danemark
		Autorités nationales et locales, personnel et gestionnaires de l'EAJE et parents	suivant les besoins et les ressources	Finlande
	Observation	Autorités régionales et locales, personnel de l'EAJE	tous les 3 mois/ chaque année	Mexique
		Parents, personnel et gestionnaires de l'EAJE	n.d.	Angleterre (R-U), Italie

Partie A. Maternelles (suite)

Type d'évaluation	Méthode de suivi	Administrateur/ Évaluateur	Fréquence	Pays
Combinaison d'évaluation externe et interne (suite)	Observation/ inspection et auto-évaluation/ enquête	Autorité nationale (inspection) et personnel de l'EAJE (auto-évaluation) et parents (enquête)	chaque année	Japon
		Autorités nationales et locales (inspection) et personnel et gestionnaires de l'EAJE (auto-évaluation)	tous les 3 ans (inspection) ; continue (auto-évaluation)	Corée
		Organe externe (observation) et personnel de l'EAJE (auto-évaluation)	dépend des services	Irlande
		Inspection scolaire tchèque (inspection) et personnel et gestionnaires de l'EAJE (auto-évaluation)	tous les 4 ans (inspection) ; tous les 2 ans (auto-évaluation)	République tchèque
		Autorité nationale (inspection) et gestionnaires de l'EAJE (auto-évaluation) ; Ministères des États/ territoires (inspection) et personnel et gestionnaires de l'EAJE (auto-évaluation)	tous les 5 ans (inspection) ; 2 fois par an (auto-évaluation)	République slovaque
			n.d.	Australie
	Auto-évaluation et enquête	Personnel et/ou gestionnaires de l'EAJE (auto-évaluation) ; parents (enquête)	1 à 2 fois par an	Suède
	Inspection, enquête, observation, échelle d'appréciation	Surintendance régionale (inspection, enquête, observation, échelle d'appréciation), personnel et gestionnaires de l'EAJE (observation, diverses méthodes d'évaluation interne)	chaque année (interne); dépend des établissements (externe)	Pologne

Partie B. Centres d'accueil

Type d'évaluation	Méthode de suivi	Administrateur/ Évaluateur	Fréquence	Pays
Évaluation externe	Inspection	Autorité nationale	chaque année	Nouvelle-Zélande
		Organe externe	chaque année	Italie
		Organisme indépendant	tous les 5 ans pour les environnements subventionnés, tous les 18 mois pour les services indépendants	Comm. flamande (BEL)
		Autorités locales	tous les 1 à 3 ans	Portugal
		Autorités nationales, régionales et locales	au moins une fois	Angleterre (R-U)
		Care Commission	n.d.	Écosse (R-U)
	Échelles d'appréciation/ Liste de contrôle	Autorités nationales, régionales et locales	tous les 2 ans	Manitoba (CAN)
			dépend des *Länder*	Allemagne
			n.d.	République tchèque
		Autorités locales	tous les 1 à 3 ans	Portugal
			n.d.	Île du Prince-Édouard (CAN)
		Inspecteurs de l'éducation externes	n.d.	Pays-Bas

Partie B. Centres d'accueil (suite)

Type d'évaluation	Méthode de suivi	Administrateur/ Évaluateur	Fréquence	Pays
Évaluation externe (suite)	Questionnaire/ enquête	Institut d'évaluation	chaque année ou tous les 2 ans	Espagne
	Échelles d'appréciation/ liste de contrôle, questionnaire/ enquête	Autorités nationales, régionales et locales	n.d.	République slovaque
	n.d.	Autorités nationales, régionales et locales	tous les 1 à 2 ans	Irlande
Évaluation interne	Rapports d'évaluation, portefeuille	Personnel et gestionnaires de l'EAJE (rapports d'évaluation) ; personnel de l'EAJE (portefeuilles)	chaque année (rapports d'évaluation) ; continue (portefeuille)	Suède
Combinaison d'évaluation externe et interne	Inspection et auto-évaluation	Organe externe (inspection); personnel et gestionnaires de l'EAJE (auto-évaluation)	tous les 1 à 3 ans (inspection) ; chaque année (auto-évaluation)	Japon
	Observation	Autorités nationales, régionales et locales ; personnel de l'EAJE	tous les 3 mois/ chaque année	Mexique
		Personnel de l'EAJE et parents	chaque année	Norvège
	Questionnaire/ enquête	Autorités locales et personnel de l'EAJE et parents	tous les 2 ans	Danemark
		Autorités nationales et locales, personnel et gestionnaires de l'EAJE et parents	suivant les besoins et les ressources	Finlande
	Observation/ inspection et auto-évaluation	Autorité nationale (observation) et personnel et gestionnaires de l'EAJE (auto-évaluation)	n.d.	Australie
		Autorités nationales et régionales (inspection) et personnel et gestionnaires de l'EAJE (auto-évaluation)	tous les 3 ans (inspection) et continue (auto-évaluation)	Corée
		Autorités nationales, régionales et locales (inspection) et personnel/ gestionnaires de l'EAJE (auto-évaluation)	tous les 4 ans pour l'inspection	Hongrie
	Auto-évaluation et enquête	Personnel et/ou gestionnaires de l'EAJE et parents (enquête)	1 à 2 fois par an	Suède

Partie C. Garde en milieu familial

Type d'évaluation	Méthode de suivi	Administrateur/ Évaluateur	Fréquence	Pays
Évaluation externe	Inspection/ échelles d'appréciation/ liste de contrôle	Autorités locales	n.d.	Pays-Bas
				Norvège
		Autorités nationales, régionales et locales	tous les 18 mois	Comm. flamande (BEL)
			au moins une fois	Angleterre (R-U)
	Observation	Autorités régionales et locales	tous les 3 mois/ chaque année	Mexique
			tous les 1 à 3 ans	Portugal
Évaluation interne	Échelles d'appréciation/ liste de contrôle	Personnel et gestionnaires de l'EAJE	volontaire	Manitoba (CAN)
	Fiche d'auto-évaluation	Personnel et gestionnaires de l'EAJE	n.d.	Slovénie
Évaluation externe et interne	Questionnaire/ enquête	Autorités locales et personnel de l'EAJE	tous les 2 ans	Danemark
		Autorités nationales et locales, personnel et gestionnaires de l'EAJE et parents	suivant les besoins et les ressources	Finlande
	Observation et auto-évaluation	Autorité nationale (observation) et personnel et gestionnaires de l'EAJE (auto-évaluation)	n.d.	Australie

Notes : Pour l'Australie, la fréquence du suivi dépend des résultats des évaluations précédentes. Pour l'Angleterre (Royaume-Uni), au moins une fois dans les trois ou quatre ans qui suivent la mise en œuvre de l'Early Years Foundation Stage. Pour le Portugal, seules les organisations sans but lucratif effectuent une évaluation chaque année ; les organisations privées le font tous les trois ans.

Source : Réseau de l'OCDE sur l'éducation et l'accueil des jeunes enfants, Enquête concernant la boîte à outils pour la qualité et le portail de l'EAJE, juin 2011.

Tableau 5.5. Pratiques de suivi pour la conformité à la réglementation

Partie A. Maternelles

Type d'évaluation	Méthode de suivi	Administrateur/ Évaluateur	Fréquence	Pays
Évaluation externe	Inspection	Autorité nationale	tous les 3 ans	Nouvelle-Zélande
		Autorités nationales, régionales et locales	chaque année	Italie
			tous les 4 ans	Hongrie
			au moins une fois	Angleterre (R-U)
		Haute inspection et Inspection de l'éducation	dépend des Communautés	Espagne
		Inspection de l'éducation	n.d.	Pays-Bas
Évaluation interne	Fiche d'auto-évaluation	Personnel et gestionnaires de l'EAJE	n.d.	Hongrie
Combinaison d'évaluation externe et interne	Questionnaire/ enquête	Autorités locales et personnel de l'EAJE	tous les 2 ans	Danemark
		Autorités nationales et personnel de l'EAJE	n.d.	Finlande
	Échelles d'appréciation et auto-évaluation	Autorités nationales, régionales et/ou locales (échelles d'appréciation) et personnel et gestionnaires de l'EAJE (auto-évaluation)	chaque année	Portugal
	Observation/ inspection et auto-évaluation	Inspection scolaire tchèque et personnel et gestionnaires de l'EAJE	tous les 4 ans pour l'inspection et tous les 2 ans pour l'auto-évaluation	République tchèque
		Ministères de l'éducation des États/ territoires et personnel et gestionnaires de l'EAJE	n.d.	Australie
		Autorités nationales et régionales (inspection) et personnel et gestionnaires de l'EAJE (auto-évaluation)	tous les 3 ans pour l'inspection et continue pour l'auto-évaluation	Corée
		Autorité nationale (inspection) et gestionnaires de l'EAJE	tous les 5 ans pour l'inspection, auto-évaluation 2 fois par an	République slovaque
	Inspection, liste de contrôle, entretiens et auto-évaluation	Autorités locales (inspection, liste de contrôle et entretiens), autorités régionales (inspection) et gestionnaires de l'EAJE (auto-évaluation)	dépend des niveaux locaux	Norvège
	Inspection, enquête, observation, échelle d'appréciation	Surintendance régionale, autorités locales (inspection, enquête, observation, échelle d'appréciation), personnel et gestionnaires de l'EAJE (observation, diverses méthodes d'évaluation interne)	chaque année (interne) ; dépend des établissements (externe)	Pologne

Partie B. Centres d'accueil

Type d'évaluation	Méthode de suivi	Administrateur/ Évaluateur	Fréquence	Pays
Évaluation externe	Inspection	Autorité nationale	tous les 3 ans	Nouvelle-Zélande
		Autorités nationales, régionales et locales	au moins une fois	Angleterre (R-U)
			chaque année	Colombie-Britannique (CAN)
		Autorités locales	n.d.	Île du Prince-Édouard (CAN), Portugal
			dépend des établissements	Pologne
		Haute inspection et Inspection de l'éducation	dépend des Communautés	Espagne
		Gouverneur de comté, Commission de la santé	n.d.	Estonie
		Care Commission	n.d.	Écosse (R-U)
		Organisme indépendant	n.d.	Comm. flamande (BEL)
	Échelles d'appréciation / Liste de contrôle	Autorités nationales, régionales et locales	n.d.	République tchèque
		Inspection de l'éducation	n.d.	Pays-Bas
	Inspection et échelles d'appréciation/ liste de contrôle	Autorités régionales	chaque année pour l'inspection et tous les 2 ans pour les échelles d'appréciation	Manitoba (CAN)
		Autorités locales	services publics : chaque année et tous les 3 ans pour les services privés	Portugal
	Observation et enquête	Autorités nationales, régionales et locales	n.d.	République slovaque
Évaluation externe et interne	Questionnaire / enquête	Autorités locales et personnel de l'EAJE	tous les 2 ans	Danemark
	Enquête et auto-évaluation	Autorités nationales et personnel de l'EAJE (enquête) ; personnel et gestionnaires de l'EAJE (auto-évaluation)	n.d.	Finlande
	Observation / inspection et auto-évaluation	Organe externe (inspection) ; personnel et gestionnaires de l'EAJE (auto-évaluation)	tous les 1 à 3 ans	Japon
		Autorités nationales et régionales (inspection) et personnel et gestionnaires de l'EAJE (auto-évaluation)	tous les 3 ans pour l'inspection et continue pour l'auto-évaluation	Corée
		Autorité nationale et personnel et gestionnaires de l'EAJE	n.d.	Australie
	Inspection, liste de contrôle, entretiens et auto-évaluation	Autorités locales (inspection, liste de contrôle et entretiens), autorités régionales (inspection) et gestionnaires de l'EAJE (auto-évaluation)	dépend des niveaux locaux	Norvège

Partie C. Garde en milieu familial

Type d'évaluation	Méthode de suivi	Administrateur/ Évaluateur	Fréquence	Pays
Évaluation externe	Inspection	Autorités locales	n.d.	Île du Prince-Édouard (CAN), Italie, Norvège
			dépend des établissements	Pologne
		Autorités nationales, régionales et locales	au moins une fois	Angleterre (R-U)
			chaque année	Manitoba (CAN)
		Autorité nationale	tous les 3 ans	Nouvelle-Zélande
		Gouverneur de comté, Commission de la santé	n.d.	Estonie
	Liste de contrôle	Autorités locales (Services de santé municipaux)	n.d.	Pays-Bas
	Observation	Autorités locales	n.d.	Portugal
Évaluation externe et interne	Questionnaire/ enquête	Autorités locales et personnel de garde en milieu familial	tous les 2 ans	Danemark
		Autorités nationales, personnel de garde en milieu familial	n.d.	Finlande
	Observation et auto-évaluation	Autorité nationale et personnel et gestionnaires de la garde en milieu familial	n.d.	Australie
	Inspection et auto-évaluation (auto-évaluation seulement pour la garde en milieu familial subventionnée)	Inspection et personnel de garde en milieu familial	tous les 18 mois pour l'inspection	Comm. flamande (BEL)

Notes : Pour l'Australie, la fréquence du suivi dépend des résultats des évaluations précédentes. Pour la Colombie-Britannique (Canada), des inspections supplémentaires ont lieu si l'inspection annuelle a mis en évidence des problèmes de conformité. Pour l'Angleterre (Royaume-Uni), au moins une fois dans les trois ou quatre ans qui suivent la mise en œuvre de l'Early Years Foundation Stage. Pour le Portugal, seules les organisations sans but lucratif effectuent une évaluation chaque année ; les organisations privées le font tous les trois ans.

Source : Réseau de l'OCDE sur l'éducation et l'accueil des jeunes enfants, Enquête concernant la boîte à outils pour la qualité et le portail de l'EAJE, juin 2011.

Tableau 5.6. Pratiques de suivi pour la mise en œuvre du programme d'enseignement

Types de services	Type d'évaluation	Méthode de suivi	Administrateur/ Évaluateur	Fréquence	Pays
Maternelles	Évaluation externe	Inspection	Autorités nationales, régionales et/ou locales	n.d.	Comm. française (BEL)
			Haute inspection et Inspection de l'éducation	dépend des Communautés	Espagne
	Évaluation interne	Auto-évaluation	Personnel et gestionnaires de l'EAJE	tous les 3 ans	Estonie
	Combinaison d'évaluation externe et interne	Inspection et auto-évaluation	Autorités nationales, régionales et/ou locales (inspection) ; personnel et gestionnaires de l'EAJE (auto-évaluation)	tous les 3 ans (inspection) ; continue (auto-évaluation)	Corée
		Observations et échelles d'appréciation externes, échelles d'appréciation et portefeuille internes	n.d. (évaluation externe) ; personnel de l'EAJE (échelle d'appréciation et portefeuille internes)	n.d. (évaluation externe) ; tous les 5 mois (échelle d'appréciation interne) ; chaque année (portefeuille interne)	Turquie
		Observations	Autorités nationales, parents, personnel de l'EAJE	continue	République slovaque
			Personnel de l'EAJE et parents	chaque année	Norvège
		Échange d'opinions externe et auto-évaluation	Acteurs locaux et parents (échange d'opinions externe) ; personnel et gestionnaires de l'EAJE (auto-évaluation)	n.d. (évaluation externe) ; tous les 1 à 3 ans (auto-évaluation)	Japon
		Inspection, enquête, observation, échelle d'appréciation	Surintendance régionale (inspection, enquête, observation, échelle d'appréciation), personnel et gestionnaires de l'EAJE (observation, diverses méthodes d'évaluation interne)	chaque année (interne) ; dépend des établissements (externe)	Pologne
		n.d.	Personnel de l'EAJE et parents	continue	Finlande
Centres d'accueil	Évaluation externe	Inspections	Haute inspection et Inspection de l'éducation	dépend des Communautés	Espagne
	Combinaison d'évaluation externe et interne	Inspection et auto-évaluation	Organe externe (inspection) ; personnel et gestionnaires de l'EAJE (auto-évaluation)	tous les 1 à 3 ans (inspection) ; chaque année (auto-évaluation)	Japon
			Autorités nationales, régionales et locales (inspection) et personnel et gestionnaires de l'EAJE (auto-évaluation)	tous les 3 ans pour l'inspection et continue pour l'auto-évaluation	Corée
		Observations	Personnel de l'EAJE et parents	chaque année	Norvège
			Personnel de l'EAJE et parents	continue	Finlande

Source : Réseau de l'OCDE sur l'éducation et l'accueil des jeunes enfants, Enquête concernant la boîte à outils pour la qualité et le portail de l'EAJE, juin 2011.

Tableau 5.7. Pratiques de suivi pour la satisfaction des parents

Enquêtes administrées par les centres d'EAJE

Types de services	Fréquence	Pays
Maternelles	1 à 2 fois par an	Suède
	tous les 2 ans	Danemark
	tous les 3 ans	Corée
	n.d.	Norvège, Slovénie
Centres d'accueil	chaque année	Italie
	1 à 2 fois par an	Suède
	tous les 2 ans	Danemark
	au moins une fois au cours de la période où un enfant fréquente le centre	Comm. flamande (BEL)
	n.d.	Île du Prince-Édouard (CAN), Norvège, Slovénie

Source : Réseau de l'OCDE sur l'éducation et l'accueil des jeunes enfants, Enquête concernant la boîte à outils pour la qualité et le portail de l'EAJE, juin 2011.

Tableau 5.8. Pratiques de suivi pour les disponibilités en personnel et conditions de travail

Types de services	Type d'évaluation	Méthode de suivi	Administrateur/ Évaluateur	Fréquence	Pays
Maternelles	Évaluation externe	Rapports d'évaluation	Autorités nationales, régionales et locales	continue	Finlande
		Enquête	Autorité nationale	chaque année	Nouvelle-Zélande
		Dossiers administratifs	Organisme statistique national	chaque année	Norvège
	Évaluation interne	Auto-évaluation	Employeurs et gestionnaires de l'EAJE	tous les 3 ans	Danemark
	Évaluation externe et interne	Inspections, enquête, liste de contrôle	Autorités nationales et régionales (inspections et enquête) et gestionnaires de l'EAJE (liste de contrôle)	continue pour la liste de contrôle	République slovaque
		Auto-évaluation, dossiers administratifs	Système d'information de l'éducation géré par l'autorité nationale (dossiers administratifs), gestionnaires de l'EAJE (auto-évaluation)	chaque année	Pologne
Centres d'accueil	Évaluation externe	Rapports d'évaluation	Autorités nationales, régionales et locales	continue	Finlande
		Enquête	Autorité nationale	chaque année	Nouvelle-Zélande
		Dossiers administratifs	Organisme statistique national	chaque année	Norvège
	Évaluation interne	Auto-évaluation	Employeurs et gestionnaires de l'EAJE	tous les 3 ans	Danemark

Source : Réseau de l'OCDE sur l'éducation et l'accueil des jeunes enfants, Enquête concernant la boîte à outils pour la qualité et le portail de l'EAJE, juin 2011.

Définitions et méthodologies

On entend par « **suivi** » l'évaluation continue des performances d'un système à des fins de responsabilisation ainsi que pour juger de la qualité des programmes, mettre en lumière les tendances et éclairer les choix des parents. Dans l'EAJE, il peut jouer un rôle essentiel en vue d'améliorer les services d'EAJE et les résultats des enfants, assurer la conformité aux normes et aux réglementations, faire en sorte que les enfants bénéficient d'un accueil et d'une éducation appropriés, suivre les disponibilités en personnel et les conditions de travail ou enquêter sur la satisfaction des parents.

- **Un test normalisé** est un test administré et noté de manière constante ou « standard ». Les tests normalisés sont conçus de manière à ce que les questions, les conditions d'administration, les procédures de notation et les interprétations soient constantes et ils sont administrés et notés d'une manière standard prédéterminée.
- **L'inspection** est le processus consistant à apprécier la qualité et/ ou les performances des établissements, services ou programmes, effectué par des personnes (inspecteurs) qui ne participent pas directement à ces objets d'inspection et qui sont généralement affectées spécifiquement à cette fonction.
- **Une échelle d'appréciation** est un outil de suivi ou d'évaluation utilisé pour attribuer une note sur une échelle donnée. Dans l'EAJE, on l'utilise souvent pour noter la qualité des services et/ ou des environnements entourant les enfants, au regard d'un ensemble de critères de qualité.
- **Une liste de contrôle** est une liste d'éléments, tâches ou mesures à prendre dans un ordre précis, à vérifier ou à consulter. Dans l'EAJE, elle peut servir à apprécier ou évaluer l'état développemental des enfants, les performances du personnel ou la qualité des services d'EAJE en vérifiant la conformité à la réglementation.
- **L'observation** est un outil direct ou une méthode de collecte de données employant des instruments scientifiques ou des méthodes de recherche qualitatives afin d'étudier le sujet du point de vue objectif d'une personne extérieure. Dans l'EAJE, elle peut servir à collecter des données sur le développement et les résultats des enfants, sur les compétences du personnel et sur leur interaction avec les enfants, sur les interactions au sein du personnel, sur l'interaction des gestionnaires avec leur personnel, etc.
- **Un portefeuille** est une collection de documents ou de documentations tenue par une personne – enfant, membre du personnel, etc. Dans l'EAJE, il peut servir d'outil d'appréciation, de collecte de données ou de suivi pour examiner la qualité des services d'EAJE en observant ce qu'un enfant ou un membre du personnel a produit.
- **Un questionnaire/ enquête** est un instrument consistant en une série de questions avec un moyen efficient de collecter les données auprès d'enquêtés qui peuvent être nombreux. Dans l'EAJE, on l'emploie souvent

pour recueillir des informations sur la satisfaction du personnel ou des parents.

- **L'auto-évaluation** correspond à la façon dont une personne se voit elle-même. C'est le processus consistant à déterminer son propre développement et progrès personnel. Une fiche d'auto-évaluation est un papier que la personne doit remplir à son propre sujet, passant en revue ses connaissances, compétences, performances ou capacités.
- **Le rapport d'évaluation** correspond au processus consistant à publier régulièrement un rapport reposant sur les résultats de suivi et d'évaluation. Dans la pratique il peut servir à informer le personnel d'EAJE, les parents et les commissions ou associations concernées sur un ensemble de données variées, comme l'offre de services d'EAJE, le taux d'encadrement, les profils et qualifications des emplois, la coopération avec d'autres établissements, etc.

Les constatations présentées ici reposent sur des données de l'enquête du Réseau de l'OCDE pour l'EAJE concernant la Boîte à outils pour la qualité et le portail de l'EAJE (2011) et sur des recherches documentaires de l'OCDE. Toutefois, en raison de l'insuffisance des réponses à l'enquête, il n'a pas été possible d'effectuer des comparaisons internationales concernant les pratiques de suivi des services d'EAJE en milieu familial ou à domicile.

ÉTUDES LONGITUDINALES

Constatations

- Depuis une vingtaine d'années, un nombre croissant de pays conduisent des études longitudinales (tableau 5.9).
- Les études longitudinales les plus anciennes sont celles des États-Unis. La première étude longitudinale mesurant l'impact de la participation aux services préscolaires sur les résultats des enfants remonte au projet américain High/Scope Perry Preschool Project, qui a débuté en 1962. Cette étude reposait sur un petit échantillon de seulement 123 enfants. Une autre étude ancienne fréquemment citée est l'Abecedarian Programme, aux États-Unis, qui a commencé au début de la décennie 1970.
- De plus en plus, des pays d'Europe et d'Asie comme le Royaume-Uni, la Corée, la Norvège et les Pays-Bas, ainsi que l'Australie et la Nouvelle-Zélande, conduisent des études longitudinales concernant l'EAJE et ses effets sur le développement des enfants. Cela donne de nouveaux aperçus sur les effets des différents types de programmes d'EAJE dans le monde et permet d'accroître les connaissances sur les services et les politiques propres à chaque pays en matière d'EAJE.
- Parmi les exemples récents, on peut mentionner l'Enquête longitudinale nationale sur les enfants et les jeunes (1994-) du Canada, l'enquête longitudinale sur les enfants (1995-) du Danemark, « Competent Children: Competent Learners » de la Nouvelle-Zélande, le projet « Effective Provision of Pre-school Education » (1997-) en Angleterre (Royaume-Uni), la « Cost, Quality and Outcomes Study » (1993-) des États-Unis, etc. Ces études commencent à révéler de nouveaux faits concernant le développement des jeunes enfants ou l'EAJE ou renforcent des connaissances existantes.

Pour plus de détails, voir le Tableau des réponses à l'enquête pour la « Recherche » (fichier Excel™) dans la Boîte à outils pour la qualité en ligne à **www.oecd.org/edu/earlychildhood/toolbox**.

Tableau 5.9. Liste des études longitudinales

Pays	Titre	Période	Taille de l'échantillon (cohorte)	Administrée par	Financée par
Allemagne	Nubbek (Étude nationale sur l'éducation et l'accueil des jeunes enfants)	2009-2012	2 006 enfants	Paedquis HU Berlin, DJI München, IFP München, Forschungsgruppe Verhaltenbiologie (groupe de recherche en biologie du comportement), Nubbek-Arbeitsgruppe (Groupe de travail Nubbek) Université de Bochum/Osnabrück	Ministère fédéral des Affaires familiales, Länder de Bavière, Rhénanie du Nord-Westphalie, Brandebourg et Basse-Saxe. Jacobs Foundation, Robert-Bosch-Stiftung.
	European Child Care and Education Study	1993-1998	Environ 400 enfants allemands sur un total de 1 244 enfants d'Allemagne, Autriche, Portugal et Espagne.	Université libre de Berlin, Université de Lüneburg, Université de Salzbourg (Autriche), Université de Porto (Portugal) et Université de Séville (Espagne).	Länder et Union européenne
	KiDZ Kindergärten der Zukunft in Bayern (Maternelles du futur en Bavière)	2004-2010	191 enfants	Université Otto-Friedrich de Bamberg	
	BiKS : Processus éducatifs, développement des compétences et procédures de sélection à l'âge de l'éducation préscolaire et primaire	2005-2012	547 enfants pour la cohorte de maternelle	Université Otto-Friedrich de Bamberg	DFG (Fondation allemande pour la recherche)
	NEPS (Étude de panel nationale sur l'éducation et la scolarisation des jeunes enfants)	2011-en cours	3 000 enfants	Coordination par l'Université de Bamberg, 150 chercheurs de différentes institutions	Ministère fédéral de l'Éducation et de la Recherche
Australie	Growing Up in Australia: Longitudinal study of Australian Children (LSAC)	2004-2018	5 000 enfants pour chacune des deux cohortes (1, 2)	Department of Families, Housing, Community Services and Indigenous Affairs, Australian Institute of Family Studies et Australian Bureau of Statistics, avec les conseils d'un consortium de chercheurs éminents	Gouvernement australien : Department of Families, Housing, Community Services and Indigenous Affairs
	Footprints in Time - The Longitudinal Study of Indigenous Children (LSIC)	En cours depuis 2008	1 687 enfants autochtones dans la vague 1	Department of Families, Housing, Community Services and Indigenous Affairs	Gouvernement australien : Department of Families, Housing, Community Services and Indigenous Affairs
Belgique (Communauté flamande)	Centre de recherche « Études et parcours scolaires » (Steunpunt Studie- en Schoolloopbanen)	2006-2012	6 000 enfants	n.d.	Ministère de l'Éducation et de la Formation, Ministère de l'Économie, de la Science et de l'Innovation

Tableau 5.9. Liste des études longitudinales (suite)

Pays	Titre	Période	Taille de l'échantillon (cohorte)	Administrée par	Financée par
Belgique (Communauté française)	Grandir en l'an 2000	1989-2009	387 enfants	Recherche réalisée par l'Université de Liège	Ministère de la Communauté française de Belgique
Canada	Enquête longitudinale nationale sur les enfants et les jeunes (ELNEJ)	1994 - cycle 8 en cours (tous les 2 ans)	6 685 enfants dans le cycle 8	Statistique Canada et Ressources humaines et Développement des compétences Canada	Statistique Canada et Ressources humaines et Développement des compétences Canada
Corée	Étude de panel sur les enfants coréens (Panel Study of Korean Children, PSKC)	2008-2020	2 078 ménages avec un nouveau-né en 2008	Korea Institute of Child Care and Education	Ministère de l'Éducation, de la Science et de la Technologie, Ministère de la Santé et de la Protection sociale
Danemark	Enquête longitudinale sur les enfants	1995-en cours	5 000 enfants dans tout le pays, de catégories sociales et origines culturelles différentes (Danois et autres origines ethniques)	SFI – Centre national de recherche sociale	Ministère des Affaires sociales et de l'Intégration
États-Unis	Abecedarian Programme	1972-1985	107 enfants de familles à bas revenus	FPG Child Development Institute, University of North Carolina-Chapel Hill	Mental Retardation and Developmental Disabilities Branch des National Institutes of Child Health and Human Development, Department of Human Resources de l'État de Caroline du Nord
	Chicago Child Parent Centres	1986- en cours	1 539 enfants	Waisman Center	National Institute of Child Health and Human Development et National Institute for the Education of At-Risk Students de l'Office of Educational Research and Improvement, Ministère de l'Éducation des États-Unis
	Cost, Quality, and Outcomes Study	1993-1997	826 enfants	National Center for Early Development and Learning	Carnegie Corporation of New York, William T. Grant Foundation, JFM Foundation, A. L. Mailman Family Foundation, David and Lucile Packard Foundation, Pew Charitable Trusts, USWEST Foundation, Smith Richardson Foundation et programme des Educational Research and Development Centers, administré par l'Office of Educational Research and Improvement, PR/Award Number R307A60004, ministère de l'Éducation des États-Unis

Tableau 5.9. Liste des études longitudinales (suite)

Pays	Titre	Période	Taille de l'échantillon (cohorte)	Administrée par	Financée par
États-Unis (suite)	Early Childhood Longitudinal Studies - Birth cohort (ECLS-B)	2006- en cours	environ 14 000 enfants	National Center for Education Statistics	Institute of Education Sciences du ministère de l'Éducation des États-Unis
	Head Start Impact Study	2002-2006	4 667 enfants	Westat (entreprise de recherche)	Ministère de la Santé et des Services sociaux des États-Unis, Administration for children and families, Office of Planning, Research and Evaluation
Irlande	Growing up in Ireland	2006-2012	*Cohorte de jeunes enfants :* 11 100 *Cohorte d'enfants de 9 ans :* 8 500	Département de la Santé et des Enfants par le biais du Bureau du ministre des enfants	Département de la Santé et des Enfants par le biais du Bureau du ministre des enfants
Norvège	Étude norvégienne mère et enfant	1999 - en cours * partie EAJE 2011-2016	108 599 naissances, enfants, mères et pères	Institut norvégien de la santé publique (MOBA)	La partie EAJE est financée par le Ministère de l'Éducation et de la Recherche
	Behaviour Outlook Norwegian Development Study (BONDS)	2006 - en cours (partie EAJE 2008-2011)	1 159 enfants, les deux parents, 135 centres d'accueil	Centre norvégien sur le développement comportemental des enfants (BONDS)	La partie EAJE est financée par le Centre norvégien sur le développement comportemental des enfants et le ministère de l'Éducation et de la Recherche
Nouvelle-Zélande	Competent Children: Competent Learners	1994 à 2009	500 enfants dans leur année préscolaire finale, en 1994	n.d.	Ministère de l'Éducation de Nouvelle-Zélande
	Growing Up In New Zealand	2009-2014	7 000 enfants nés entre 2008 et 2010	n.d.	Le ministère du Développement social est le chef de file, avec le financement d'un grand nombre d'autres organismes.
Pays-Bas	Pre-COOL	2009-2020	environ 2 000 enfants dans 150 écoles primaires et 450 services d'EAJE de 50 municipalités	Organisation néerlandaise de la recherche scientifique	Ministère de l'Éducation, de la Culture et de la Science
Pologne	Prédicteurs de l'efficacité scolaire – Étude longitudinale des enfants polonais II	2012-2015	10 000 enfants (y compris 2ème cohorte d'enfants de 6 et 7 ans)	Institut de recherche sur l'éducation	Ministère de l'Éducation nationale
Slovénie	Effets de l'éducation préscolaire sur le développement et les résultats scolaires des enfants	2001-2006	430 enfants	Agence de la recherche en République de Slovénie	Ministère de l'Éducation et des Sports

Tableau 5.9. Liste des études longitudinales (suite)

Pays	Titre	Période	Taille de l'échantillon (cohorte)	Administrée par	Financée par
Turquie	Effets durables à l'âge adulte de l'intervention précoce	1982-2005	133 enfants	Fondation pour l'éducation mère-enfant (AÇEV)	Fondation pour l'éducation mère-enfant (AÇEV)
Royaume-Uni	National Child Development Study (NCDS)	1958- en cours	17 634 enfants	National Children's Bureau, Social Statistics Research Unit (City University), Centre for Longitudinal Studies (Institute of Education)	National Birthday Trust Fund et divers autres
	1970 British Cohort Study (BCS70)	1970- en cours	environ 17 200 enfants	Department of Child Health, Bristol University, International Centre for Child Studies, Social Statistics Research Unit (City University), Centre for Longitudinal Studies (Institute of Education), National Centre for Social Research	National Birthday Trust Fund en association avec le Royal College of Obstetricians and Gynaecologists
	Millennium Cohort Study (MCS)	2000- en cours	19 000 enfants	Economic and Social Research Council	Consortium de ministères et Wellcome Trust
Angleterre	Projet EPPE (Effective Provision of Pre-School Education)	1997-2003 * 2008-2013 en cours	3 000 enfants	Institute of education, University of London	Department for Education
Écosse	Étude GIS (Growing up in Scotland)	2005- en cours	Cohorte 1 : 8 000 enfants Cohorte 2 : 6 000 enfants	Scottish Centre for Social Research en collaboration avec le Centre for Research on Families and Relationships de l'Université d'Édimbourg et la Social and Public Health Sciences Unit du MRC à Glasgow	Scottish Executive Education Department, gouvernement écossais
	Avon Longitudinal Study of Parents and Children (ALSPAC)	1991- en cours	Plus de 14 000 mères	Department of Social Medicine, University of Bristol	University of Bristol, Wellcome Trust, Medical Research Council et divers autres
Irlande du Nord	Projet EPPNI (Effective Pre-School Provision in Northern Ireland)	1998-2004	Plus de 800 enfants	Northern Ireland Statistics and Research Agency	Department for Education, Irlande du Nord

Source : Réseau de l'OCDE sur l'éducation et l'accueil des jeunes enfants, Enquête concernant la boîte à outils pour la qualité et le portail de l'EAJE, juin 2011.

Définitions et méthodologies

Une **étude longitudinale** est une étude de recherche comportant des observations répétées des mêmes variables sur une certaine période. Ces données itératives, collectées à différents intervalles sur un échantillon national représentatif ou sur une cohorte de population d'un certain type, permettent aux chercheurs d'étudier – de manière approfondie et au cours du temps – des questions importantes pour les enfants dans la société contemporaine, comme les paramètres de qualité et leurs effets, ou la relation entre les caractéristiques de la famille et les résultats des enfants en matière de santé, d'éducation ou d'emploi.

Les constatations présentées ici reposent sur des données de l'enquête du Réseau de l'OCDE pour l'EAJE concernant la Boîte à outils pour la qualité et le portail de l'EAJE (2011) et sur des recherches documentaires de l'OCDE.

DOMAINE D'ACTION 3 – CHOISIR UNE OPTION STRATÉGIQUE

La présente section contient des listes d'options stratégiques pour agir sur les plans suivants :

- Collecte de données et suivi
- Recherche

COLLECTE DE DONNÉES ET SUIVI

Enjeu 1 : Manque de données sur l'offre et la demande de places dans les services d'EAJE

Beaucoup de pays de l'OCDE ont des difficultés à accéder à des informations fiables sur la demande et l'offre de places dans les services d'EAJE. En l'absence de données suffisantes dans ces domaines, les responsables publics et les fournisseurs de services ne sont pas en mesure de planifier une offre correspondant aux besoins présents et futurs. Faute d'informations transparentes sur l'offre, les parents qui travaillent ont des difficultés à trouver des services d'EAJE et ceux qui souhaiteraient reprendre une activité risquent d'en être découragés.

Il peut être difficile de collecter des données au niveau national s'il n'existe pas un cadre uniforme pour les autorités locales et/ ou les fournisseurs de services.

Établir un système de données unifié pour l'EAJE, concordant avec les objectifs nationaux ou régionaux

– En **Australie**, le gouvernement et les autorités des États/ territoires se sont engagés, dans le cadre du Partenariat national en faveur de l'éducation des jeunes enfants (National Partnership for Early Childhood Education), à publier des rapports annuels sur les progrès de la mise en œuvre de ce partenariat national, qui a pour objectif l'universalité d'accès aux services d'éducation des jeunes enfants à l'horizon 2013. Une base de données nationale (National Minimum Data Set) regroupera des données harmonisées à l'échelle nationale sur la préscolarisation pour l'ensemble du secteur de l'EAJE.

- En **Allemagne**, les efforts au niveau fédéral, des Länder et municipal menés pour accroître le nombre de places pour l'accueil des enfants de moins de 3 ans jusqu'en 2013 font l'objet d'une évaluation et d'une documentation dans un rapport annuel. Pour ce rapport, le ministère de la Jeunesse interroge les parents, les centres d'accueil et les bureaux de protection de la jeunesse sur leurs besoins et attentes spécifiques et sur les progrès éventuellement observés.

Créer une base de données globale sur l'enfance

- En **Flandre** (**Belgique**), un ensemble complet de statistiques sur la petite enfance, intitulé *The Child in Flanders,* est publié chaque année. Il couvre un large spectre de données démographiques (taux de natalité, nombre d'enfants par cohorte d'âge, nombre d'enfants appartenant à des minorités ethniques, nombre d'enfants adoptés, etc.) ainsi que des données sur le contexte familial (composition de la famille, origine ethnique, revenu familial par exemple), sur le recours aux services de garde et d'accueil périscolaire, sur les enfants qui ont des besoins spéciaux ou sur la santé et le développement physique des jeunes enfants.
- En **Norvège**, toutes les écoles maternelles remplissent une déclaration annuelle au moyen d'un outil Internet. Ce rapport comprend des informations détaillées sur le nombre de places et d'enfants (par âge) dans l'EAJE, y compris le nombre d'enfants de minorités linguistiques et d'enfants handicapés, sur les taux de présence, la qualité des services d'EAJE (effectif du personnel, postes, qualifications, sexe, etc.), sur l'organisation de la maternelle (appartenance au public ou au privé, heures d'ouverture, etc.) et les tarifs payés par les parents, les réductions pour les fratries et les réductions visant les familles à bas revenu.
- La **Corée** produit des *Annual Statistics on Child Care*, disponibles sous forme imprimée et en ligne. Ces rapports fournissent des informations détaillées sur les enfants inscrits dans les services d'accueil (nombre d'enfants par âge et par sexe, taux de participation à différents types de centres d'accueil par région, estimation du nombre d'enfants dans l'avenir). Chaque centre d'accueil est tenu de déclarer et mettre à jour ses informations au moyen d'un outil Internet. Par souci de fiabilité, les données sont confirmées par les autorités locales. Les données sur le secteur de l'éducation des jeunes enfants sont collectées dans le cadre des *Annual Statistics on Education*, qui fournissent des données sur l'enseignement élémentaire et secondaire. Les rapports, rédigés par le ministère de l'Éducation, de la Science et de la Technologie et par le Korean Educational Development Institute, sont accessibles en ligne.

Faire l'inventaire des micro-enquêtes existantes en rapport avec l'EAJE

- En **Autriche**, l'institut statistique national a réalisé en 1995 et en 2002 un micro-recensement comportant une rubrique intitulée « gestion du ménage, garderie et soins ». De même, la fédération des crèches parentales autrichiennes recueille des données au moyen de questionnaires renseignés par les crèches parentales, notamment pour déterminer dans quelle mesure

les différences de contexte entre les provinces influent sur l'offre de services, la législation et le financement de l'EAJE.

Réviser le cadre légal pour obliger les systèmes nationaux et régionaux à conduire un suivi de l'EAJE

- En **Corée**, en vertu de la Loi sur l'accueil des enfants, une enquête nationale doit être réalisée tous les cinq ans afin d'obtenir des données et informations détaillées sur l'état présent des services d'accueil des enfants, telles que le nombre d'enfants, d'enseignants et de centres d'accueil, les coûts et les heures d'ouverture. En 2010, malgré le coût élevé de réalisation de l'enquête nationale, sa fréquence est devenue triennale de manière à disposer d'informations plus récentes.

Enjeu 2 : Manque de données sur la qualité et les conditions de travail du personnel

Les pays de l'OCDE ne collectent pas de manière rigoureuse des données sur la qualité et les conditions de travail du personnel. La raison en est principalement que les questions relatives au personnel n'ont pas été désignées par les responsables publics comme une composante importante dans le cadre des activités générales de collecte de données sur l'EAJE.

À cela s'ajoute un manque de compréhension de la nécessité de disposer de données collectives couvrant les différents types de fournisseurs de services d'EAJE, tels que les établissements préscolaires et écoles maternelles, les centres d'accueil et la garde en milieu familial. Dans tous les pays de l'OCDE, les profils, niveaux de qualification et conditions de travail du personnel d'EAJE varient d'un type de service à l'autre. Il est difficile, pour des raisons à la fois techniques et politiques, de faire comprendre l'importance de la collecte de données dans ce domaine et de parvenir à un consensus.

Établir un système de suivi du personnel d'EAJE en concordance avec les objectifs de qualité nationaux

- L'**Irlande** établit actuellement un système destiné à suivre les profils de qualifications du personnel d'EAJE et la disponibilité des programmes de formation théorique et pratique : ce système sera harmonisé avec le Plan de développement national du personnel pour le secteur de l'éducation et de l'accueil des jeunes enfants.
- En **Norvège**, l'organisme statistique national collecte des données sur les personnes employées dans différents secteurs, parmi lesquels l'EAJE, concernant les conditions de travail et les disponibilités en personnel. En outre, les maternelles déclarent chaque année l'effectif et les qualifications de leur personnel. Un suivi régulier de ces informations a permis de constater un manque de personnel suffisamment qualifié et, plus précisément, de mettre en évidence les régions rencontrant des difficultés de recrutement. Ces constats ont conduit le ministère de l'Éducation et de la Recherche à lancer

un plan d'action pour le recrutement d'enseignants du secteur préscolaire dans certaines régions.

- Au **Royaume-Uni**, le projet Effective Provision of Pre-School Education a collecté des informations sur le personnel de divers fournisseurs de services d'EAJE et ses conditions de travail, concernant notamment les horaires de travail, l'accès à des possibilités de perfectionnement professionnel, la proportion de personnel à temps plein et à temps partiel et leur âge. Il en ressort que le personnel à temps plein a accès à de meilleures de possibilités de perfectionnement que le personnel à temps partiel. Plus spécifiquement, le personnel qui travaille dans les haltes-garderies a moins de possibilités, de moyens et de matériel de formation et moins de chances que sa formation soit financée par son employeur.
- La **Corée** a déployé une « Évaluation des compétences des enseignants » pour le personnel des maternelles, qui renforce la pratique de l'auto-évaluation. Cette initiative évalue les compétences des enseignants, y compris par leur auto-évaluation, afin qu'ils améliorent leurs compétences d'enseignement et d'interaction et, de ce fait, la qualité globale des services. En outre, le bureau chargé de gérer la certification du personnel des centres d'accueil des jeunes enfants, dans le cadre du Korea Childcare Promotion Institute, a créé une base de données sur la certification de ce personnel.

Suivre la qualité du personnel d'EAJE en utilisant le renouvellement des certificats ou autorisations d'exercice

- En **Nouvelle-Zélande**, les enseignants agréés doivent demander le renouvellement de leur certificat d'exercice (licence). Ils doivent apporter la preuve qu'ils satisfont aux conditions requises pour obtenir un agrément complet dans le cadre d'une procédure d'évaluation qui a lieu tous les trois ans. La procédure comporte un contrôle réalisé par le Licensing and Vetting Service Centre « afin de réduire le risque que les membres les plus fragiles de la société (enfants, personnes âgées et personnes ayant des besoins spéciaux) ne soient mis en danger par des individus qui auraient pu avoir un comportement préjudiciable à la sécurité et au bien-être d'autrui ».
- Dans l'**Île du Prince-Édouard** (**Canada**), les éducateurs de la petite enfance doivent soumettre au comité d'autorisation un dossier de formation continue, exigé pour le maintien de leur certification. Cette documentation, soumise tous les trois ans pour re-certification, doit attester de la formation qui a été suivie. Cela permet de suivre la qualité du personnel.

Enjeu 3 : Manque de données sur le financement et les coûts

La crise économique mondiale pèse de plus en plus sur le financement de l'éducation et crée une obligation de résultats et de responsabilité, ce qui suppose un suivi financier et un suivi des résultats. Or, il est difficile de chiffrer globalement l'ensemble des dépenses publiques au niveau national.

Premièrement, il peut être difficile de calculer le total des dépenses couvrant l'éducation et l'accueil des jeunes enfants dans les pays dotés d'un système scindé

où le financement de ces deux secteurs est administré par des ministères différents. Deuxièmement, les coûts de l'EAJE sont souvent partagés entre les autorités nationales et locales. Le financement provenant du gouvernement national étant souvent inclus dans les comptes des collectivités locales, on risque, en additionnant les chiffres, de compter deux fois une même source. Troisièmement, le financement comprend souvent une part du secteur privé, apportée par les offreurs de services d'EAJE ou par les employeurs des parents. Cet élément est souvent omis dans les chiffres.

Collecter des données fiables sur les dépenses en faveur de l'enfance et de la famille

- En **Australie**, le gouvernement a analysé l'évolution des dépenses publiques consacrées à l'EAJE. Ce financement s'est traduit par une augmentation sensible du nombre d'enfants bénéficiaires de services d'accueil, qui est passé de 1 078 710 en 2006-2007 à 1 158 690 en 2009-2010. Ces services sont aussi devenus nettement plus accessibles pour le budget des familles après l'introduction de subventions publiques. Alors qu'en 2004, les frais laissés à la charge d'une famille dont l'enfant fréquente un service d'accueil à temps plein et ayant un revenu annuel de 55 000 AUD représentaient environ 13 % de son revenu disponible, cette proportion n'était plus que d'environ 7 % en 2010.

Évaluer un programme afin d'explorer les effets d'un financement accru

- Sous la conduite du gouvernement actuel, l'**Île du Prince-Édouard** (**Canada**) a connu la plus forte augmentation du financement public pour l'éducation et l'accueil des jeunes enfants de son histoire récente. L'Initiative préscolaire d'excellence a été mise en œuvre en mai 2010 et, en même temps, le ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance élaborait un processus d'évaluation conjointement avec deux établissements universitaires locaux. Ces derniers devraient terminer l'évaluation en 2012, qui informera le gouvernement sur les changements possibles à apporter à l'Initiative préscolaire d'excellence. L'évaluation fournira aussi des informations sur les réussites du programme ainsi que sur l'impact que l'augmentation du financement a eu sur le système de la petite enfance.

Enjeu 4 : Manque de données sur le développement de l'enfant

Beaucoup de pays n'ont pas de connaissances suffisantes pour définir des indicateurs et mesurer le développement de l'enfant. En la matière, les partisans de la mesure des résultats de l'enfant s'opposent aux tenants du suivi des processus de développement. Les controverses portent sur des considérations idéologiques, de respect de la vie privée et d'éthique.

Les partisans de la mesure des résultats de l'enfant jugent difficile d'apprécier l'efficacité d'actions menées dans le cadre d'une politique ou d'un programme sans mesurer leurs effets sur les résultats de l'enfant. Ils estiment que cette évaluation est indispensable à l'élaboration de politiques fondées sur des données probantes. Ils

avancent aussi qu'il est particulièrement important d'aider les enfants qui ont besoin d'un soutien particulier en identifiant précocement leurs déficiences.

Les tenants du suivi du développement de l'enfant et de ses expériences pensent de leur côté qu'on ne sait pas clairement quels types de résultats il faut mesurer à tel ou tel âge. Ils préconiseraient aussi d'autres buts que l'enregistrement du développement de l'enfant.

Les résultats mesurables ne sont pas nécessairement ceux qu'il importe le plus de considérer chez les jeunes enfants. Ils avancent également que la mesure des résultats de l'enfant est une démarche prématurée qui risque, même en tant qu'outil diagnostique, de stigmatiser de jeunes apprenants.

Rendre obligatoires des systèmes nationaux et/ ou régionaux

- Au **Royaume-Uni**, la loi de 2004 relative à l'enfance (Children Act) a introduit les réformes juridiques nécessaires à la réalisation d'une collecte de données centralisée et commune, de nature à alléger la tâche des différents fournisseurs de services locaux.
- Aux **États-Unis**, le National Center for Education Statistics, sous l'égide de l'Institute of Education Sciences (IES), aide les États à élaborer et à mettre en œuvre à l'échelle de leur territoire des systèmes de données longitudinales. Dans le cadre légal de l'American Recovery and Reinvestment Act de 2009, l'IES a attribué des subventions à 20 États pour relier les données dans le temps et entre les bases de données, de la petite enfance à la vie professionnelle, y compris en reliant les enseignants aux élèves.

Lancer une étude longitudinale

- En **Angleterre** (**Royaume-Uni**), le projet Effective Provision of Pre-School Education a collecté un large éventail d'informations sur plus de 3 000 enfants, leurs parents, leur environnement domestique et les établissements préscolaires afin d'étudier les effets de l'éducation préscolaire pour les enfants de trois et quatre ans. Les établissements ont été sélectionnés parmi divers types de services, tels que les garderies municipales, les centres intégrés, les haltes-garderies, les garderies privées, les écoles maternelles et les classes maternelles. Il en est ressorti que l'on trouvait des services de qualité dans tous les types de structures accueillant des jeunes enfants, mais que les enfants tendaient à progresser davantage sur le plan intellectuel dans les établissements intégrés et les écoles maternelles, où le niveau de qualité était globalement plus élevé.
- Dans la **Communauté française** de **Belgique**, on a constaté que les enfants retenus en troisième année de maternelle, non obligatoire, et qui entraient ainsi avec retard en première année de l'école primaire n'en tiraient pas un effet bénéfique pour le reste de leur scolarité. Une étude a été entreprise sur ce phénomène. Depuis 2009, une étude longitudinale sur une cohorte d'enfants a été lancée afin de mieux comprendre les parcours éducatifs et mettre en lumière les aspects à corriger dans le système éducatif.

Élaborer des instruments ou outils de suivi

- En **Australie**, l'indice de développement des jeunes enfants (Australian Early Development Index, AEDI) est une mesure démographique du développement des enfants au moment où ils entrent à l'école. Il mesure cinq aspects du développement des jeunes enfants enregistrés au moyen de listes de contrôle remplies par les enseignants sur la base de leur savoir et de l'observation des enfants en classe, et avec des renseignements démographiques. Ces cinq aspects sont : 1) la santé physique et le bien-être ; 2) l'aptitude sociale ; 3) la maturité affective ; 4) le langage et les capacités cognitives (à caractère scolaire) ; 5) les capacités de communication et les connaissances générales.
- En **Flandre** (**Belgique**), pour le secteur de l'accueil, une équipe du Centre de recherche pour l'apprentissage expérientiel de l'Université de Louvain a élaboré le SICS, outil d'auto-évaluation du personnel des centres d'accueil orienté vers les processus. Cet outil est axé sur l'enfant et son vécu dans l'environnement d'accueil et il est conçu pour favoriser une prise de conscience des conditions optimales du développement de l'enfant. La procédure d'auto-évaluation comprend trois étapes. Premièrement, on évalue le niveau de bien-être et de participation de l'enfant. Deuxièmement, on analyse les observations. Troisièmement, on identifie et on met en œuvre des actions pour améliorer la qualité. Un manuel a été rédigé pour aider les utilisateurs à se familiariser avec le SICS. Pour le secteur de l'éducation, un système de suivi des élèves, *Leerlingvolgsysteem voor Vlaanderen*, est à la disposition des écoles agréées. Il permet aux enseignants de suivre le développement et les progrès de chaque élève à travers une série de tests. Il permet aussi d'apprécier le bien-être de l'élève et/ou son degré d'implication dans les activités scolaires. L'évaluation repose sur plusieurs tests qui mesurent la maîtrise du langage et des nombres dans les classes de maternelle et la maîtrise de l'orthographe et de la lecture chez les enfants dans le primaire.
- La province de **Colombie-Britannique** (**Canada**) subventionne un institut de recherche qui collecte des données en population. Cet institut mesure le développement de l'enfant à l'entrée en maternelle au moyen de l'Instrument de mesure du développement de la petite enfance (IMDPE), qui est conçu pour mesurer la maturité scolaire au niveau d'un groupe – ce n'est pas un outil d'évaluation individuelle. L'IMDPE évalue le développement dans cinq domaines : 1) santé physique et bien-être ; 2) aptitude sociale ; 3) maturité affective ; 4) développement langagier et cognitif ; 5) capacités de communication. Il reflète les points forts et les besoins de la collectivité entourant les enfants quant à la façon dont elle les prépare à l'école.
- Le **Manitoba** (**Canada**) utilise lui aussi l'Instrument de mesure du développement de la petite enfance (IMDPE), en collectant des données sur une base biennale dans chacune de ses 37 divisions scolaires (et certaines écoles indépendantes). Les enseignants de maternelle remplissent pour chacun de leurs élèves le questionnaire IMDPE, qui est collecté assez tard au cours de l'année scolaire de manière à ce que les enseignants aient assez de temps pour bien connaître chaque enfant. Les parents sont informés de la

collecte IMDPE et ils peuvent demander à en retirer leur enfant. L'IMDPE ne peut donner à lui seul une image complète de l'enfance ; d'autres données doivent accompagner l'IMDPE, comme le recensement des ressources, les performances scolaires, les données prénatales, les données d'enquête des parents ou les données de recensement au niveau local.

- L'**Île du Prince-Édouard** (Canada) a commencé à intégrer la maternelle au système scolaire public en 2010 et a décidé d'expérimenter un examen des enfants universel visant à évaluer leur développement à leur entrée en maternelle. Le gouvernement utilise l'Évaluation de la petite enfance (ÉPE), aussi bien l'Appréciation directe (AD) que l'Appréciation de l'enseignant. Il a achevé la deuxième année de l'ÉPE-AD avec la deuxième cohorte d'enfants entrant en maternelle. L'ÉPE-AD évalue quatre aspects du développement : 1) conscience de soi et de son environnement ; 2) capacités cognitives ; 3) langage et communication ; et 4) motricité globale et fine. Le gouvernement étudie les résultats de la première et de la deuxième année pour voir quelles sont les informations que produit l'ÉPE et comment utiliser au mieux ces informations ainsi que l'évaluation. L'Île du Prince-Édouard envisage aussi d'utiliser l'Instrument de mesure du développement de la petite enfance à partir de février 2012 en l'appliquant tous les trois ans.
- En **Allemagne**, le Consortium *NUBBEK*, qui associe un certain nombre d'instituts et de chercheurs à titre individuel, a entrepris les tâches suivantes dans le cadre d'une étude : offrir des connaissances fondamentales, empiriques et pratiques fiables ; examiner scientifiquement la situation et les problèmes existants ou naissants ; et utiliser ces connaissances empiriques pour étendre les bases de la conception de bonnes pratiques pour l'éducation, l'accueil et le développement des jeunes enfants et pour apporter un meilleur soutien aux familles dans leur action parentale. Les recherches revêtent la forme d'une étude nationale dans huit Länder menée dans différent lieux. La principale collecte de données a eu lieu au premier semestre 2010. Plus de 2 000 enfants de deux à quatre ans et leurs familles (dont un tiers issus de l'immigration) ont participé à l'étude.
- Au **Mexique**, le test *Excale – Tercer año de preescolar* évalue les résultats de l'enfant au cours de sa troisième année de préscolarisation. En 2007, 10 300 élèves au total, fréquentant 1 091 établissements, ont été évalués dans les domaines du langage et de la communication et de la pensée mathématique. Outre ces tests, des questionnaires ont été administrés pour afin d'apprécier d'autres aspects des activités éducatives et de recueillir l'avis des élèves, des parents, des enseignants et des responsables d'établissement.
- En **Turquie**, le ministère de l'Éducation nationale a institué pour les établissements préscolaires des formulaires d'évaluation des résultats et des rapports d'évolution. Le formulaire d'évaluation porte sur quatre aspects du développement : le développement psychomoteur, socioaffectif, langagier et cognitif, ainsi que sur les capacités d'autonomie des enfants âgés de 36 à 72 mois. Les rapports d'évolution consistent en une série de comptes rendus sur les acquisitions des enfants, notamment leurs connaissances, leurs capacités, leurs comportements et leurs habitudes.

- La **Nouvelle-Zélande** a établi le cadre *Kei Tua o te Pae* (évaluation pour l'apprentissage) dans lequel on attend des enseignants qu'ils adoptent de bonnes pratiques d'évaluation qui répondant aux aspirations du programme *Te Whāriki*. Le gouvernement national offre au personnel d'EAJE une formation sur ces pratiques d'évaluation. Le programme pédagogique est lui aussi évalué sous l'angle de sa capacité à favoriser des activités et des relations de nature à stimuler le développement des jeunes enfants. Les enfants et les parents peuvent contribuer au choix de ce qui doit être inclus dans ces processus d'évaluation.

Enjeu 5 : Manque de données et d'informations sur la qualité des services d'EAJE

Beaucoup de pays déclarent rencontrer d'importantes difficultés pour assurer le suivi de la qualité des services d'EAJE et vérifier leur conformité à la réglementation, notamment en ce qui concerne les fournisseurs de services indépendants. Premièrement, il n'y a pas de consensus parmi les différents acteurs concernés et les parents sur les indicateurs de qualité qu'il faudrait recueillir, même si l'on cerne de mieux en mieux la notion de qualité des services d'EAJE. Deuxièmement, il n'est pas envisageable, pour des raisons politiques et financières, de recueillir des données sur la qualité à proprement parler ; il faudra les élaborer à partir des systèmes de données existants. Pour recueillir des informations sur la qualité d'une manière compatible avec les systèmes de données existants dans le domaine de l'EAJE, il faudra une réflexion stratégique, un soutien politique et financier et l'adhésion des différents acteurs concernés.

Faire concorder la collecte de données sur les indicateurs de qualité structurels avec les objectifs de qualité nationaux

- En **Colombie-Britannique** (**Canada**), la législation régit les effectifs des classes de maternelle depuis 2001. Les conseils de l'éducation sont tenus de veiller à ce que l'effectif moyen, dans leur circonscription scolaire, ne soit pas supérieur à 19 et à ce qu'aucune classe ne compte plus de 22 élèves. Un contrôle est effectué chaque année pour vérifier si cette règle est respectée. En 2010, l'effectif moyen des classes de maternelle en Colombie britannique était inférieur à 18.
- Aux **États-Unis**, les buts ou normes des programmes publics dans les différents États dérivent essentiellement des recommandations du National Education Goals Panel, du Head Start Child Development and Early Learning Framework ou de la « pratique appropriée au développement » de la National Association of the Education of Young Children, qui couvrent un large champ. Les domaines considérés sont le développement du langage et de l'aptitude à lire et à écrire, la cognition et les connaissances générales (y compris les mathématiques et le développement scientifique précoces), les approches à l'égard de l'apprentissage, le bien-être physique et le développement moteur (y compris les aptitudes d'adaptation) et le développement social et affectif. Beaucoup d'États adoptent également des normes pour les programmes de manière à garantir la mise en œuvre d'une pédagogie adaptée. Ces normes peuvent porter sur le taux d'encadrement, la qualification du personnel,

l'espace par enfant et/ou le matériel pédagogique requis pour répondre aux besoins des jeunes enfants. Des inspecteurs sont chargés de vérifier que tous les établissements respectent ces normes et mettent tout en œuvre pour offrir une pédagogie de qualité.

- En **Suède**, une évaluation nationale des établissements préscolaires réalisée en 2003 par l'Agence nationale pour l'éducation a offert aux décideurs nationaux et locaux des éclairages précieux sur la manière dont le programme pédagogique préscolaire national est compris et appliqué dans la pratique. Cette évaluation a aussi révélé d'importantes disparités de la qualité de l'enseignement préscolaire (effectif des classes par exemple) entre les municipalités. Elle montre que le manque de soutien financier et d'aide à la gestion a une incidence sur les structures préscolaires dans des régions défavorisées. Une deuxième évaluation nationale réalisée en 2008 montre que, dix ans après sa mise en place, le programme pédagogique a gagné en importance. Il en ressort que des évaluations approfondies sont réalisées au niveau municipal et au niveau des établissements préscolaires. Un large éventail de modèles d'évaluation est utilisé (auto-évaluation, évaluation par les collègues, enquêtes auprès des parents ou évaluations faisant intervenir les enfants).
- Le décret de mars 2002 de la **Communauté française** de **Belgique** sur la gestion du système éducatif charge une Commission de produire un système cohérent d'indicateurs de l'éducation. Chaque année, un rapport présente une ensemble d'informations objectives et structurées qui, eu égard aux données statistiques disponibles, contribue à une réflexion riche et cohérente sur le système éducatif.

Publier régulièrement des rapports et communiquer sur la qualité

- En **Australie**, le National Childcare Accreditation Council, organisme national chargé de l'accréditation des services de garde d'enfants, publiait tous les six mois sous le titre « Quality Trend Report » un rapport sur la qualité destiné à informer les familles, les bailleurs de fonds et les services des progrès réalisés et des principales évolutions. Le National Childcare Accreditation Council cesse ses activités le 31 décembre 2011. À partir du 1er janvier 2012, l'Australian Children's Education and Care Quality Authority (ACECQA) sera chargée de guider la mise en œuvre du cadre national de qualité pour l'éducation et l'accueil des jeunes enfants au niveau national et de veiller à la cohérence de son application. L'ACECQA rendra compte au Conseil ministériel sur l'Éducation, le Développement de la petite enfance et la Jeunesse et le conseillera au sujet du cadre national de qualité.
- En **Corée**, le ministère de l'Éducation, de la Science et de la Technologie a chargé le Korea Institute of Child Care and Education de publier *The Annual Report on Early Childhood Education* à partir de 2009. Ce rapport est une sorte de « Regards sur l'éducation » des jeunes enfants pour la Corée. Il fournit des informations sur l'état présent de l'éducation des jeunes enfants dans les villes et les provinces. Il contient aussi des indicateurs de qualité comme le taux d'encadrement, la taille des groupes, la proportion de maternelles à plein temps, la proportion des enseignants titulaires d'un

diplôme de licence et le nombre de superviseurs spécialisés dans l'éducation des jeunes enfants dans les Offices de l'éducation des provinces, ainsi que des indicateurs de résultats comme les taux de participation dans les différents types d'établissements. Le rapport donne des informations sur les tendances de certains indicateurs ainsi que des informations comparatives sur la qualité. Il est distribué aux Offices de l'éducation des provinces.

- Aux **États-Unis**, l'Institut national de recherche sur l'éducation préscolaire (National Institute of Early Education Research, NIEER) publie depuis 2003 un rapport annuel intitulé *The State of Pre-School*. On y trouve des informations sur les investissements des États dans l'éducation préscolaire, les taux d'inscription, l'effectif des classes et les taux d'encadrement, les qualifications des enseignants et sur d'autres indicateurs de qualité importants. Le NIEER coopère aussi avec les responsables publics au niveau des États et à l'échelon fédéral et avec d'autres organisations pour définir des stratégies de recherche et de communication afin de combler les lacunes des connaissances et de permettre une réelle application du savoir scientifique aux politiques de l'éducation des jeunes enfants.
- Dans la **Communauté française** de **Belgique**, les coordinateurs de l'accueil responsables de l'accueil des enfants durant leur temps libre et de l'accueil extrascolaire doivent rédiger des « états des lieux », qui offrent un instantané du secteur et mettent en lumière les points nécessitant une action. L'Observatoire de l'enfance, de la jeunesse et de l'aide à la jeunesse est chargé de faire une synthèse de ces rapports tous les cinq ans. La première synthèse a été publiée en 2004 et la deuxième paraîtra en 2012.
- En **Espagne**, le ministère de l'Éducation a réalisé en 2007 une étude pilote d'évaluation sur l'éducation préprimaire, portant sur les aspects suivants : résultats d'apprentissage des enfants, satisfaction des parents à l'égard de la gestion de l'école, degré de consensus à l'intérieur de l'organisation scolaire, services supplémentaires, différents types de programmes et de bénéficiaires, profils des enseignants et évaluation du personnel. Le ministère communique les résultats de ces travaux d'évaluation qui montrent l'état de l'EAJE. En outre, Le Conseil scolaire de l'État publie un rapport annuel qui expose en particulier les résultats ou problèmes les plus importants de l'éducation préprimaire et propose des domaines d'action ou de réflexion aux différentes autorités de l'éducation régionales.

Lancer une enquête de satisfaction auprès des parents

- En **Finlande**, l'Institut national pour la santé et le bien-être a réalisé une enquête en ligne pour recueillir l'avis des parents sur la qualité des services d'EAJE. Il en ressort que la plupart des parents sont satisfaits de ces services et ont confiance dans les compétences professionnelles du personnel mais estiment aussi qu'il faudrait des effectifs supplémentaires.
- En **Suède**, en plus de collecter des données statistiques, les autorités ont parrainé la création d'un réseau d'établissements (comprenant aussi des parents) chargé de recueillir des informations qualitatives sur les besoins des enfants et des familles.

- Le **Danemark**, la **Norvège** et le **Royaume-Uni** réalisent des enquêtes d'opinion auprès des parents et les consultent régulièrement sur leurs difficultés et leurs souhaits à l'égard des services d'EAJE. Cette démarche joue un rôle déterminant pour le maintien de la qualité, de l'accessibilité financière et de la transparence des dépenses. Les enquêtes nationales et la consultation des parents permettent d'obtenir des informations sur la facilité d'accès aux services, les horaires de fonctionnement, la gestion et la répartition des places, le milieu familial, les normes de qualité, les perceptions des parents au sujet du bien-être des enfants et les repas et soins de santé fournis aux enfants.
- En **Corée**, les maternelles sont tenues d'administrer chaque année un questionnaire concernant la satisfaction des parents à l'égard de la qualité de service, dans le cadre du dispositif d'évaluation de ces établissements. L'enquête porte sur les activités éducatives et le développement de l'enfant, la qualité des repas, l'éducation des parents fournie par les maternelles et la qualité et les performances des enseignants. Les parents sont choisis au hasard pour participer à l'enquête.

Définir un cadre pour l'inspection et fournir du matériel pour l'inspection

- En **Flandre** (**Belgique**), l'Inspection de l'éducation contrôle conformément au modèle CIPO (Context, Input, Process, Output) les écoles maternelles qui accueillent les enfants de 2 ans et demi à 6 ans dans le cadre de la scolarité non obligatoire. Le modèle CIPO est un cadre global, qui regroupe des données sur le contexte, les moyens, les processus et les produits. Les données sur le contexte recouvrent l'identification, la localisation, l'historique et le cadre réglementaire. Celles sur les moyens correspondent aux caractéristiques du personnel et des élèves et celles sur les processus comprennent quatre composantes, à savoir les politiques générales et les politiques en matière de ressources humaines, de logistique et d'éducation. Les produits regroupent les résultats, les parcours scolaires et la satisfaction des élèves.
- En **Finlande**, le chapitre 5, section 21, de la loi relative à l'enseignement de base fait obligation à tous les fournisseurs de services éducatifs d'évaluer leurs services et leur impact. Ils sont également tenus d'apporter leur concours aux évaluations externes de leur fonctionnement. Il existe des Conseils pour l'évaluation de l'éducation, organes distincts rattachés au ministère de l'Éducation et de la Culture, qui réalisent des évaluations externes. Ils organisent ces activités dans le cadre de réseaux impliquant des universités, le Conseil national de l'éducation et d'autres spécialistes de l'évaluation. Au cours de la période 2009-2011, le Conseil national pour l'évaluation de l'éducation a piloté deux vastes évaluations nationales de l'éducation préscolaire portant notamment sur la qualité au regard du programme pédagogique national préscolaire.
- Au **Mexique**, le ministère des Affaires sociales conduit un suivi de la fourniture de ses services et de leur coordination avec le secteur de la santé dans le cadre d'une évaluation réalisée par un organisme extérieur : *l'Evaluación de consistencia y de resultados del programa de guarderías y*

estancias infantiles. D'autre part, il a publié un rapport d'évaluation intitulé « La educación preescolar en México. Condiciones para la enseñanza y el aprendizaje », qui est l'aboutissement de trois années de recherche sur l'éducation préscolaire au Mexique. Ce rapport porte sur divers aspects des services d'éducation des jeunes enfants, notamment les infrastructures, le matériel, l'organisation, la formation professionnelle du personnel, le financement et les méthodes.

- En **République slovaque**, l'Inspection scolaire nationale inspecte les classes de maternelle afin d'évaluer à la fois l'enseignement et la gestion institutionnelle. Ces inspections globales portent sur : la qualité de l'enseignement et les résultats qui en découlent au niveau des enfants ; la qualité des services d'EAJE et leur gestion ; la coopération avec les parents et avec les autres acteurs (établissements primaires, enseignants spécialisés intervenant auprès d'élèves en difficulté, psychologues, médecins et personnes d'expérience par exemple) ; les conditions de travail du personnel d'EAJE ; les activités supplémentaires proposées par l'établissement. Sur la base des résultats des inspections, les maternelles bénéficient des ressources suivantes : 1) communication d'objectifs et d'informations actualisés ; 2) définition de normes adaptées de nature à aider les chefs d'établissement à prendre des décisions ; 3) coopération avec des organes consultatifs pour rechercher des solutions aux problèmes professionnels ; 4) coopération avec divers établissements d'enseignement.
- En **Angleterre** (**Royaume-Uni**), l'Office for Standards in Education conduit régulièrement des inspections pour évaluer l'efficacité globale des services au regard des principes et règles définis dans le programme pédagogique intitulé Early Years Foundation Stage (EYFS), qui couvre l'apprentissage et le développement des jeunes enfants et leur accueil. Le rapport d'inspection porte une appréciation sur l'efficacité globale du fournisseur de service (dans quelle mesure l'établissement répond aux besoins des enfants dans le cadre de l'EYFS), l'efficacité de la direction et de la gestion, et la qualité des services et les résultats des enfants dans le cadre de l'EYFS.
- En **Norvège**, les municipalités ont la responsabilité du développement et de la supervision des établissements aussi bien municipaux que privés et de veiller à ce qu'ils opèrent en concordance avec les buts fixés par le gouvernement national. Le Gouverneur de comté inspecte les municipalités pour vérifier que l'EAJE est conforme à la Loi sur les maternelles. Les rapports montrent des disparités dans la façon dont les municipalités s'acquittent de leur mission d'autorités locales dans ce domaine. Pour résoudre ces problèmes, le gouvernement a investi 4.5 millions NOK en 2011 pour des mesures éducatives visant les responsables municipaux. En outre, en 2011, une commission publique évaluera la législation, les règles d'inspection et les lignes directrices norvégiennes en matière d'EAJE.
- En **Corée**, les inspections de maternelles et de centres d'accueil ont débuté respectivement en 2007 et en 2005, conjointement par les autorités centrales et locales. Tous les fournisseurs de services d'EAJE sont tenus de se soumettre à l'inspection, qui a lieu tous les trois ans et comprend des rapports d'auto-évaluation ainsi qu'une évaluation externe. L'évaluation des

maternelles et des centres d'accueil est notamment axée sur l'environnement, la santé, la sécurité, la gestion et le programme pédagogique – qui est un aspect très important. En 2011, le nombre d'éléments à évaluer et d'indicateurs a été presque réduit de moitié et une plus grande autonomie a été donnée aux Offices de l'éducation locaux pour proposer leurs propres indicateurs en plus de ceux définis au niveau national. En outre, un système de gestion central a été établi et mis à la disposition des offices locaux pour l'échange d'informations entre les évaluateurs dans différentes villes et provinces. Une formation a été organisée pour améliorer la qualité des évaluateurs. La procédure d'agrément des services d'accueil, gérée par le Korean Childcare Accreditation Council, est plus axée sur la qualité des processus que sur la réglementation. Le nombre des domaines cibles, des éléments et des indicateurs considérés dans l'évaluation a aussi été réduit pour les centres d'accueil. Le domaine « participation des familles et de la collectivité » a été incorporé au domaine général de la gestion tandis qu'un nouveau domaine, « compétences d'interaction et pédagogies » a été introduit. À la date de juillet 2011, 26 674 des 39 181 centres d'accueil (soit 68.1 %) avaient été agréés à la suite de l'inspection. Des guides et manuels ont été rédigés pour ces deux cadres d'assurance de la qualité et diffusés parmi les administrateurs et praticiens.

- Dans la **Communauté française** de **Belgique**, l'Office de la naissance et de l'enfance réalise des enquêtes sur la qualité des services qu'il agrée et subventionne. Il a des « coordinatrices accueil » et des « agents conseil » qui visitent régulièrement les crèches ou les accueillants afin de suivre la qualité des services fournis. Dans le secteur de l'éducation, des inspecteurs, dont la mission a été revue en 2007, sont chargés d'inspecter les enseignants et de les conseiller au sujet des diverses lois gouvernant l'éducation. Ils contribuent aux rapports qui servent de base à des évaluations plus générales et éclairent le pilotage de l'éducation.
- En **Espagne**, les autorités de l'éducation régionales formulent et mettent en œuvre des plans d'évaluation, en prenant en compte la situation socioéconomique et culturelle spécifique des enfants et de leurs familles, ainsi que l'environnement et les ressources des établissements. Les autorités apportent aussi un soutien aux processus d'auto-évaluation des gestionnaires et des enseignants dans les écoles en plus des inspections externes qui ont lieu.

Créer des outils de suivi et apporter une assistance aux parents et au personnel

- Dans le **New Jersey** (**États-Unis**), la qualité de l'environnement scolaire est mesurée sur la base d'observations structurées au moyen de trois instruments : le premier mesure la qualité générale de l'environnement scolaire en s'attachant plus particulièrement à la santé, à la sécurité et au matériel pédagogique proposé ; le deuxième évalue le matériel pédagogique général et spécialisé et les interventions et interactions pédagogiques connus pour améliorer les capacités d'expression orale et les aptitudes à la lecture et à l'écriture ; le troisième instrument permet d'obtenir des informations sur le matériel pédagogique et les interactions pédagogiques utilisés pour favoriser l'acquisition des différents types de compétences en

mathématiques. Ensemble, ces instruments d'évaluation critérielle fournissent des informations faciles à comprendre et à exploiter pour améliorer les programmes au niveau de la classe, de la circonscription scolaire et de l'État.

– La **République slovaque** a intensifié la coopération avec l'Inspection nationale de l'éducation, qui a pour mission de contrôler la mise en œuvre des programmes éducatifs scolaires. Les inspections sont désormais conduites régulièrement (annuellement). On a aussi élaboré des trousses d'auto-évaluation au moyen desquelles les enseignants et les accueillants peuvent évaluer leurs propres connaissances et compétences.

Réduire le fardeau pour les fournisseurs de services non subventionnés

– En **Flandre** (**Belgique**), dans le secteur de l'accueil des jeunes enfants, les établissements subventionnés bénéficient d'un financement public substantiel, si bien qu'on peut leur demander de fournir des données sur leurs services mais il n'est pas possible d'en réclamer autant aux établissements indépendants, qui reçoivent peu de fonds publics. Le système actuel de collecte de données et de suivi donne une image incomplète des services d'accueil et le gouvernement étudie les moyens d'obtenir les données manquantes sans imposer un fardeau trop lourd aux établissements non subventionnés.

Obliger les fournisseurs de services privés à communiquer des données et à se soumettre à des audits

– En **Australie**, les services d'accueil comprennent une proportion importante de fournisseurs privés à but lucratif. Un d'entre eux, ABC Developmental Learning Centres, avait une forte couverture du pays : fondé en 1998, il représentait, en 2008, 25 % du marché de l'accueil sur la journée complète. ABC était une marque bien connue et ses établissements satisfaisaient aux normes d'agrément, aux normes de construction, apportaient un soutien au personnel, etc. Cependant, on disait que cette société avait de mauvais résultats financiers, une organisation et une structure de gouvernance complexes, des arrangements de location/ construction compliqués et onéreux et une politique d'acquisition financée principalement par l'emprunt. En 2008, cette société était sur le point de s'effondrer et le gouvernement a dû intervenir pour parer au risque de graves perturbations sociales et économiques dans de nombreuses localités. Le gouvernement apporta un important soutien financier pour maintenir les centres en fonctionnement pendant la préparation de plans de vente, de transfert ou de fermeture des centres. Un consortium à but non lucratif s'est créé en vue d'acquérir une partie importante des anciens centres ABC. Le gouvernement a aidé cette organisation en lui consentant un prêt entièrement remboursable, sans coût pour les contribuables, instituant un nouveau niveau de collaboration et de coopération entre le gouvernement, le secteur sans but lucratif et les investisseurs privés. Plus de 90 % des anciens Learning Centres d'ABC fonctionnant au moment de la faillite sont encore en service aujourd'hui. Le gouvernement exige maintenant que les nouveaux opérateurs apportent la preuve qu'ils ont les capacités appropriées pour exploiter un centre d'accueil, et le suivi des centres d'accueil a été renforcé. Le gouvernement australien a

pris des mesures réglementaires, annoncées dans le budget 2010-2011, pour : 1) évaluer chaque année la viabilité financière des grands fournisseurs d'accueil sur la journée complète ayant un nombre d'établissements supérieur ou égal à 25 ; et 2) recruter un expert pour la réalisation d'un audit indépendant quand il apparaît qu'un fournisseur de services connaît des difficultés financières notables.

Enjeu 6 : Manque de retour d'information

Dans beaucoup de pays, un des problèmes à résoudre est la mise en place d'un retour d'information pertinent et rapide en prolongement du suivi. Premièrement, l'efficacité du suivi à des fins d'amélioration dépend des capacités de ceux qui le conçoivent et le mettent en œuvre. Pour le suivi à des fins d'amélioration – voire seulement à des fins de responsabilisation – la finalité doit être prise en compte au stade de la conception et avec l'intégration de boucles de retour d'information au niveau de la communication des résultats.

Deuxièmement, cette efficacité dépend aussi des compétences des utilisateurs des résultats car même si les résultats leur sont communiqués dans une boucle de retour d'information, rien ne changera si les destinataires de cette information n'accueillent pas le message de manière formative ou ne prennent pas de mesures effectives pour modifier leurs pratiques.

Encourager l'utilisation de l'évaluation à des fins de « réflexion » et « amélioration »

- En **Écosse** (**Royaume-Uni**), les indicateurs de qualité présentés dans *How Good is Our School?* et dans *Child at the Centre* offrent un cadre d'autoréflexion pour l'amélioration de la pratique professionnelle et du programme pédagogique dans les écoles et les centres d'accueil. En outre, le programme et les pratiques font également l'objet d'inspections externes. Le gouvernement écossais travaille, conjointement avec les autorités de l'éducation et d'autres partenaires, à la mise au point de processus de partage de l'information résultant des évaluations de façon à ce que les autorités de l'éducation puissent utiliser ces données pour mieux connaître le travail accompli par les écoles et les centres d'accueil et, le cas échéant, promouvoir des modifications du programme pédagogique.
- Dans le **New Jersey** (**États-Unis**), le ministère de l'Éducation du New Jersey a créé un conseil consultatif compétent à l'échelle de l'État en vue d'élaborer des lignes directrices pour la mise en œuvre du programme préscolaire Abbott (Abbott Preschool Program Implementation Guidelines). Ce document sert de base à la définition des critères inclus dans le Self Assessment Validation System, système d'auto-évaluation utilisé pour apprécier la conformité aux lignes directrices et qui contribue au cycle annuel d'amélioration continue mis en œuvre au niveau des circonscriptions scolaires. Dans ce cadre, les circonscriptions rassemblent une documentation leur permettant d'apprécier et de noter leurs propres performances. Cette notation et cette documentation sont validées périodiquement par des pairs et par l'État et servent de base aux plans d'amélioration annuels des programmes.

- L'**Australie** introduit actuellement un cadre national de promotion de la qualité (National Quality Standard Framework) qui prévoit un nouveau mécanisme de suivi. Ce mécanisme consistera en un processus permanent de réflexion et d'évaluation. Il permettra aussi aux services d'avoir une image claire de leur pratique présente et de la qualité de l'éducation et de l'accueil ressentie par les enfants et les familles. Cette « image » permettra à un établissement de mettre en lumière ou confirmer ses points forts et pourra servir de point de départ à des plans d'amélioration de la qualité.
- En **Flandre** (**Belgique**), le Décret sur la qualité de l'éducation permet d'appliquer une approche différenciée, plutôt que standardisée, de l'inspection. Le champ et la profondeur de l'inspection sont déterminés par le profil particulier de l'établissement, comme les politiques qu'il poursuit et ses pratiques d'assurance de la qualité. Lorsque les conclusions de l'inspection sont négatives, l'école peut définir un plan d'amélioration en coopération avec les Services de conseil aux écoles. Les chefs d'établissement sont tenus de réunir officiellement les membres de leur personnel pour leur communiquer les conclusions de l'inspection.
- Aux **États-Unis**, les établissements bénéficiaires d'une subvention Head Start devront repasser le concours de sélection pour la conserver s'ils ne satisfont pas aux normes de qualité, portant notamment sur l'instruction en classe et sur la santé et la sécurité, ainsi que sur la transparence et l'intégrité financières. Parmi les facteurs qui seront pris en compte figure une appréciation de la classe qui a été élaborée par des chercheurs de l'Université de Virginie et qui a été validée par des études rigoureuses.

Apporter un soutien sur la façon d'utiliser les résultats du suivi

- En 2011, la **Corée** a mis en œuvre un dispositif de « conseil aux maternelles » après un essai pilote en 2010. Un service de consultation est fourni pour améliorer la qualité des maternelles en stimulant leurs propres capacités. Sur demande d'une école maternelle, des spécialistes de l'éducation des jeunes enfants analysent les problèmes de gestion de l'école et fournissent des conseils pour les résoudre. Cette consultation porte sur six domaines : 1) application du programme pédagogique ; 2) gestion des enseignants/ du personnel ; 3) gestion financière ; 4) sécurité des installations et service de repas ; 5) éducation des parents ; et 6) affaires civiles et légales. Chaque Office de l'éducation provincial doit établir un « groupe conseil de soutien » composé de deux ou trois experts, avec aussi la possibilité d'envoyer un consultant indépendant à la demande de la maternelle pour traiter des questions plus spécifiques. En général, le « conseil aux maternelles » se déroule comme suit : préparation, diagnostic, recommandations pour la résolution des problèmes, mise en œuvre/ dépannage et conclusions, réunies dans un rapport. En outre, une enquête de satisfaction doit être réalisée pour l'école participante.
- Dans la **Communauté française** de **Belgique**, l'Office de la Naissance et de l'Enfance a créé la fonction de « conseiller pédagogique ». Celui-ci est chargé de superviser les enseignants et de les aider à réfléchir à leurs pratiques sur la base des résultats de l'inspection dans les maternelles. Ils veillent à la

qualité des services d'accueil en apportant au personnel des informations et des réponses à leurs questions de manière régulière.

- Dans les **pays nordiques**, des conseillers pédagogiques au niveau local mènent une action de fond pour améliorer la qualité de tous les services en fournissant des informations récentes sur les nouvelles méthodes pédagogiques et en accompagnant la mise en place de procédures internes d'amélioration de la qualité comme la documentation et l'évaluation par équipe.

RECHERCHE

Enjeu 1 : Recueillir davantage de données sur les effets de l'EAJE et réaliser des analyses coût-avantages

La base actuelle de connaissances sur les effets de l'EAJE et les analyses coût-avantages s'appuient principalement sur des travaux de recherche conduits aux États-Unis et au Royaume-Uni. Les autres pays manquent souvent de la rigueur ou des moyens nécessaires pour collecter des données sur les coûts et le financement de l'EAJE ou pour évaluer les politiques et programmes dans le secteur de l'EAJE.

À cela peuvent s'ajouter des tensions entre le recours à des méthodes de recherche qualitatives ou quantitatives ou entre la mesure des résultats et celle des processus. Il convient de développer la recherche quantitative dans le secteur de l'EAJE tout en reconnaissant que les deux méthodes sont complémentaires et de nature à enrichir les connaissances sur les effets de l'EAJE.

Lancer une étude longitudinale au niveau national

- En **Flandre** (**Belgique**), le ministère de l'Éducation et de la Formation et le ministère de l'Économie, de la Science et de l'Innovation ont lancé l'initiative « Études et parcours scolaires » dans le cadre du Centre de recherche sur les politiques pour approfondir les connaissances sur le vécu scolaire des élèves, de l'éducation pré-primaire au marché du travail, et pour déterminer l'impact et l'efficacité des mesures prises par les pouvoirs publics et des innovations éducatives sur ces transitions. Une partie de l'étude consistera à explorer les caractéristiques non cognitives des élèves en troisième année préscolaire, en première année du primaire et ultérieurement.
- En **Irlande**, le ministère de la Santé et de l'Enfance conduit une étude longitudinale, intitulée Growing up in Ireland, sur la période 2006-2012. Cette étude vise à identifier les facteurs influant sur le développement et le bien-être de l'enfant entre la naissance et l'âge adulte. Elle contribuera à la mise en place de politiques efficaces et de services répondant aux besoins des enfants et des familles. Cette étude produit un large éventail de rapports,

largement diffusé aux responsables publics et aux chercheurs par divers canaux, dont la conférence annuelle organisée par Growing Up in Ireland.

- Aux **Pays-Bas**, une étude de cohorte nationale à grande échelle baptisée PreCOOL est réalisée sur environ 5 000 enfants de deux à cinq ans pour évaluer les effets à court et long terme de la participation à différents types de services d'EAJE. PreCOOL a pour prolongement l'étude COOL 5-18. PreCOOL a été établie par le ministère néerlandais de l'Éducation, de la Culture et de la Science, qui en confie la réalisation à l'Organisation néerlandaise de la recherche universitaire.
- En **Norvège**, l'étude sur les mères et les enfants (MOBA) est une étude épidémiologique générale qui vise à identifier les facteurs à l'origine de maladies graves chez les mères et les enfants. Cette étude, toujours en cours, a débuté en 1999. Un module de l'étude MOBA consacré au langage et à l'apprentissage analyse les effets des activités pratiquées dans les centres d'accueil sur le développement du langage et le comportement. D'après les premiers résultats, les enfants qui ont fréquenté régulièrement des services d'accueil agréés en centre ou en milieu familial entre un an et demi et trois ans souffrent ensuite moins souvent d'un retard de langage que ceux pris en charge par leurs parents ou par un tiers. Dans une deuxième phase, l'étude cherchera à déterminer l'effet de la qualité des services d'EAJE sur l'acquisition du langage, l'aptitude sociale, les troubles du comportement et les troubles affectifs chez les enfants de cinq ans. Le volet de l'étude relatif à l'EAJE est financé par le ministère de l'Éducation et de la Recherche pour un montant de 2 millions NOK par an en moyenne.
- En **Norvège** également, une étude intitulée Behaviour Outlook Norwegian Development Study (BONDS) est conduite pour examiner : 1) le développement du comportement et de l'aptitude sociale des enfants à partir de l'âge de 6 mois ; 2) les facteurs et les caractéristiques de la famille et des services d'EAJE influant sur le développement de l'enfant ; et 3) le développement de l'aptitude sociale et du comportement de l'enfant à l'école maternelle. Cette étude est cofinancée par le Centre norvégien pour le développement du comportement de l'enfant et le ministère de l'Éducation et de la Recherche pour un montant moyen de 651 057 NOK par an.
- En **Corée**, le Korea Institute of Child Care and Education a lancé en 2006 une étude longitudinale d'une durée de 13 ans, intitulée Panel Study of Korean Children (PSKC). Un échantillon statistique de 2 078 bébés nés entre avril et juillet 2008 a été constitué. La PSKC couvre une période commençant avant la naissance jusqu'aux âges de 7, 9 et 12 ans. Elle vise à fournir des données transversales complètes pour contribuer à mettre en lumière les relations causales entre les résultats développementaux des enfants et l'éducation qui leur est prodiguée. L'analyse porte sur les aspects suivants : 1) processus développementaux des enfants coréens ; 2) changements des valeurs et pratiques éducatives des parents au cours du temps ; 3) effets des services d'EAJE ; 4) impacts des politiques de l'EAJE ; et 5) évaluations de programmes au moyen d'expériences ou quasi-expériences.
- La **Slovénie** a lancé une étude longitudinale sur les effets de la préscolarisation sur le développement de l'enfant et les résultats scolaires.

L'étude suit le développement des enfants dès le plus jeune âge jusqu'à la moyenne enfance et analyse la relation entre la préscolarisation et le niveau scolaire atteint au cours de la première année du primaire. Il en ressort que les enfants qui ont été préscolarisés plus précocement rencontrent moins de problèmes affectifs, sont plus volontaires et montrent une plus grande aptitude sociale. L'entrée précoce dans une structure préscolaire de qualité réduit aussi le risque de difficultés de développement du langage chez les enfants dont les parents sont peu instruits. Les données et résultats issus de cette étude ont été utilisés pour la rédaction du Livre blanc sur l'éducation (2011), qui a permis de progresser dans l'amélioration de l'enseignement, par exemple en réformant la formation initiale et continue ainsi que la législation et la réglementation.

- En **Turquie**, la Fondation pour l'éducation mère-enfant *(AÇEV*) a, de 1982 à 2005, mis en œuvre le Projet pour le renforcement précoce des potentialités de l'enfant en Turquie (Turkish Early Enrichment Project) afin d'analyser les effets à long terme de la participation à différentes structures d'EJEA et à des programmes d'intervention à domicile. Il en est ressorti que la participation à l'EJEA et aux programmes d'intervention avait des effets positifs à long terme notamment sur le langage, le niveau d'instruction, la situation professionnelle et l'intégration sociale.
- En **Australie**, il existe plusieurs études longitudinales en rapport avec l'EAJE, notamment l'enquête sur la dynamique des ménages, des revenus et du marché du travail (Household, Income and Labour Dynamics), l'étude longitudinale sur les enfants australiens (Longitudinal Study of Australian Children, LSAC) et l'étude longitudinale sur les enfants autochtones (Longitudinal Study of Indigenous Children, LSIC). Ces travaux continuent mais, dans le cas de la LSAC et de la LSIC, ils offrent déjà des aperçus utiles sur les questions relatives à l'EAJE.
- Les **États-Unis** évaluent de nombreux programmes sur la base d'échantillons de grande taille, par exemple les programmes Head Start, High/Scope Preschool Program et Chicago Child Parent Centre Program. Cela s'explique d'une part par la pression publique, qui oblige à rendre compte des performances et à justifier les dépenses publiques, et, d'autre part, par les connaissances accumulées et l'avancement de la recherche sur l'évaluation des politiques et programmes.
- Au **Royaume-Uni**, il existe un vaste programme de recherche pour l'évaluation de Sure Start, notamment une étude concernant les impacts des programmes locaux Sure Start sur le développement de l'enfant et les familles. Le ministère de l'Éducation a aussi conduit une étude longitudinale (Effective Provision of Pre-School Education) pour analyser l'impact de la fréquentation de diverses structures d'EAJE sur le développement intellectuel et socio-comportemental des jeunes enfants entre trois et sept ans. Une extension longitudinale de cette étude (Effective Provision of Pre-School, Primary and Secondary Education) analyse aussi l'impact de l'éducation préscolaire et de l'école primaire sur le développement intellectuel et socio-comportemental des enfants entre 3 et 14 ans.

- Le gouvernement fédéral du **Canada**, le gouvernement provincial du **Manitoba** et des partenaires locaux travaillent conjointement depuis 1997 à une étude longitudinale qui suit les enfants de la période préscolaire à l'entrée à l'école et au-delà pour mesurer l'influence des services d'accueil sur le comportement des enfants et sur leur développement dans le domaine de l'aptitude sociale, de la résolution de problème, de la motricité et de la maturité scolaire. L'Étude manitobaine de la cohorte des naissances de 1997 suit 635 enfants nés en 1997 ; au cours du temps, elle donnera un aperçu sur l'influence que l'accueil des jeunes enfants et d'autres antécédents exercent sur le développement des enfants. Plusieurs résultats de recherche ont déjà été publiés, qui contribuent aux décisions et politiques dans ce domaine, telles que le Curriculum des programmes d'apprentissage et de garde des jeunes enfants du Manitoba et le programme Choix familiaux.

Établir un organisme au niveau national ou régional consacré à la recherche sur l'EAJE

- En **Corée**, le Korea Institute of Child Care and Education (KICCE), institut de recherche national, a été établi en décembre 2005 pour adopter une approche systématique à l'égard de la recherche sur la politique de l'EAJE et apporter un soutien plus efficient aux services d'EAJE. Avant la création de cet organisme, la recherche sur la politique de l'EAJE était menée séparément par le Korea Educational Development Institute, le Korea Women's Development Institute et le Korea Institute of Health and Social Affairs. Le KICCE conduit divers travaux de recherche sur la politique de l'EAJE, sert de banque de données et a un rôle de rassembleur des parties prenantes du secteur de l'éducation ou de l'accueil afin de favoriser le dialogue. Récemment, le KICCE, à la demande du gouvernement national, a élaboré un programme pédagogique commun pour les enfants de cinq ans (*Nuri Curriculum*) et il est chargé de former 20 000 enseignants, de créer des matériels de soutien, de fournir des services de consultation et de suivre l'application du *Nuri Curriculum* pour assurer son succès.
- En **Australie**, un nouvel organisme national, l'Australian Children's Education and Care Quality Authority (ACECQA), participera aux travaux de recherche et d'évaluation dans le domaine de l'EAJE. Cela permettra de créer une solide base de connaissances contribuant à éclairer et assister son action et à promouvoir une amélioration continue de la qualité. L'ACECQA aidera aussi à enrichir les connaissances dont dispose l'Australie sur le développement des jeunes enfants, qui seront utilisées pour élaborer les politiques et stratégies.
- La Child Care Coalition du **Manitoba** (**Canada**), organisation d'éducation du public et de promotion en matière d'accueil des jeunes enfants, a lancé des travaux de recherche pour quantifier les impacts économiques et sociaux de l'accueil des enfants à l'échelle de la province. Sur la base de ces travaux, la coalition formule des recommandations à l'intention des autorités locales sur des questions telles que la nécessité d'augmenter le nombre et la qualité des services d'accueil, de les rendre plus accessibles et moins coûteux et de mieux soutenir et pourvoir en ressources le personnel. La Coalition invite les organisations membres à assister à une assemblée générale annuelle et à participer à ses campagnes et activités. Elle compte parmi ses membres des

parents, des syndicats, des mouvements féminins, les participants du secteur, éducateurs et chercheurs et les organisations engagées en faveur de la justice sociale et du développement économique local, entre autres. La coalition collabore avec le mouvement national de promotion de l'accueil des enfants.

Conduire ou faire réaliser des programmes de recherche qui éclaireront les politiques et la pratique

- L'**Irlande** a lancé deux initiatives pour la conduite de recherches à l'usage de l'action gouvernementale. La première a consisté à créer le Scientific and Policy Advisory Committee, comité consultatif en matière scientifique et gouvernementale, et la deuxième à établir une Équipe de projet et un Groupe de pilotage composé de responsables publics de haut niveau pour superviser, sur les plans opérationnel et stratégique, un programme de recherche pour éclairer les politiques.
- Au **Portugal**, il est fréquent que le gouvernement mandate les départements de recherche des universités pour la réalisation d'études et d'évaluations externes dans le domaine de l'EAJE. Ces études et évaluations contribuent à la formulation de recommandations sur diverses questions relatives à l'éducation.
- En **Corée**, le ministère de l'Éducation, de la Science et de la Technologie charge les Offices de l'éducation des villes et des provinces, ainsi que sept Instituts pour le développement et l'éducation des jeunes enfants (Early Childhood Education and Development Institutes, ECEDI) à travers le pays, de réaliser des projets de recherche axés sur la pratique. Le ministère finance ces projets sur son budget de subventions spéciales locales. Les Offices de l'éducation des villes et des provinces et les ECEDI élaborent et mettent en œuvre divers programmes, tels que des programmes d'activités parascolaires pour les écoles maternelles à plein temps ou des programmes de formation des enseignants, et ils diffusent des documents audiovisuels pour promouvoir les programmes pédagogiques de maternelle et aider les praticiens à les mettre en œuvre. Le ministère de la Santé et de la Protection sociale charge le Korea Childcare Promotion Institute, qui est une de ses organisations affiliées, de mener des recherches sur l'agrément des centres d'accueil et sur la gestion des qualifications de leur personnel pour éclairer les politiques et la pratique.
- En **Slovénie**, le gouvernement finance des programmes de recherche dans le domaine de l'EAJE. Ces dernières décennies, des travaux ont été consacrés aux thèmes suivants : le quotidien des établissements préscolaires et de la première année de scolarité, avant et après la réforme du programme pédagogique ; le développement du langage et des premières compétences de base ; l'auto-évaluation de l'enseignement préscolaire comme outil d'amélioration de la qualité.
- En **Colombie-Britannique** (**Canada**), le gouvernement provincial a financé un projet mis au point par une université pour étudier les environnements propices à l'apprentissage de jeunes enfants (Investigating Quality Early Learning Environments). Ce projet a permis d'élargir et d'enrichir les débats

sur la qualité des services d'EAJE à l'échelon local, provincial, national et international. Il a favorisé les discussions sur la qualité dans le cadre de divers forums sur l'EAJE ainsi que le perfectionnement professionnel des éducateurs de la petite enfance.

- En **Angleterre** (**Royaume-Uni**), la National Academy of Parenting Research a été chargée, dans le cadre d'un contrat de cinq ans qui prend fin en mars 2012, de mener un programme de recherche sur le rôle parental et la famille en examinant et en évaluant les aides au rôle parental innovantes qui donnent de bons résultats auprès des familles vulnérables. Cela comprend un projet sur une base de données dénommée Commissioning Toolkit, qui décrit une grande partie des programmes d'aide au rôle parental offerts en Angleterre et indique les plus efficaces.
- En **Finlande**, le programme de recherche de l'Académie de Finlande (SKIDI-KI`DS) a pour objectif de promouvoir la santé et le bien-être des enfants au niveau systémique. Il vise à soutenir et encourager des approches multidisciplinaires de la recherche sur la gestion des risques qui menacent la santé, le bien-être et l'environnement des enfants. Il comprend trois thèmes : 1) l'environnement dans lequel grandissent les jeunes enfants ; 2) les systèmes de services ; et 3) les obstacles à surmonter pour améliorer la santé et le bien-être des enfants. D'autre part, l'Université d'Helsinki conduit le projet Quality Interaction - Quality Learning : Nature of Medication and Interaction in Finnish Preschool and First Grade Setting, qui vise principalement à analyser la nature des interactions entre les enfants et le personnel dans les structures d'éducation des jeunes enfants.
- Au **Royaume-Uni**, l'Innovation Unit conduit un programme de recherche intitulé Transforming Early Years*,* financé par le National Endowment for Science, Technology and the Arts. Ce programme a pour but de trouver de meilleures solutions à l'usage des pouvoirs publics pour des services à moindre coût appropriés aux enfants, afin d'améliorer la vie des familles qui ont de très jeunes enfants. L'Innovation Unit apporte un soutien étroit à six localités pour traduire le modèle Radical Efficiency en une série d'activités, en vue d'offrir des services produisant de meilleurs résultats à un moindre coût. On attend de ce programme qu'il présente aux localités de nouvelles perspectives sur les défis qu'elles ont à relever ainsi que des solutions et qu'il génère de nouvelles idées de services pour les enfants.
- En **Norvège**, le gouvernement finance, par le biais du Conseil de la recherche de Norvège, des programmes de recherche tels que le Programme de recherche éducationnelle sur la base de la pratique (PRAKUT) (2010-2014) ou la Recherche sur l'éducation à l'horizon 2020 (EDUCATION 2020) (2009-2013). Ces programmes renforceront la base de connaissances à l'usage de l'élaboration des politiques, de l'administration publique, de la formation du personnel et de sa pratique professionnelle. PRAKUT améliorera la qualité de l'EAJE, de l'éducation de base et de la formation des enseignants. Ce programme vise à établir un lien étroit entre la recherche et le domaine de la pratique. EDUCATION 2020 a pour but d'optimiser le développement et l'apprentissage des enfants, des adolescents et des adultes. Dans le cadre de

ce programme, le gouvernement finance aussi un grand projet de recherche interdisciplinaire d'une durée de cinq ans sur la qualité de l'EAJE en Norvège.

Enjeu 2 : Domaines insuffisamment étudiés ou depuis peu à l'ordre du jour

L'augmentation du nombre d'enfants d'origine immigrée de première et deuxième générations a fait de la recherche de politiques efficaces en faveur de ces publics une préoccupation de premier plan pour les pouvoirs publics dans beaucoup de pays de l'OCDE. Malgré cet intérêt, les recherches dans ce domaine sont encore insuffisantes en ce qui concerne l'EAJE.

Les recherches sur l'espace et l'environnement offerts dans les structures d'EAJE suscitent également un vif intérêt parmi les responsables publics. Ces études peuvent aider à définir de meilleures normes et règles, plus propices au développement et fondées sur des données probantes. Pourtant, ce domaine est lui aussi insuffisamment exploré.

Faire progresser la recherche sur les enfants de moins de trois ans

- En **Norvège**, du fait de la forte augmentation du nombre d'enfants de moins de trois ans confiés à des services d'EAJE, il est nécessaire d'approfondir les connaissances sur les activités proposées dans les classes de maternelle et leurs effets sur les jeunes enfants. Le nouveau Programme de recherche éducationnelle sur la base de la pratique (PRAKUT) (2010-2014) met l'accent sur cet aspect, en étudiant les conditions qui contribuent à créer et à entretenir des environnements d'apprentissage optimaux pour tous les enfants dans les établissements d'EAJE.
- En **Finlande**, une étude sur « les effets de l'environnement et des interventions sur la régulation du stress et le développement des jeunes enfants » a été menée dans la région d'Helsinki. Dans ce cadre, un modèle de régulation dynamique du stress a été défini pour les enfants dans les garderies. L'étude a cherché à déterminer dans quelle mesure la qualité des services d'accueil modère les effets des caractéristiques biologiques de l'enfant (tempérament, sexe, risques neurodéveloppementaux) sur la régulation physiologique du stress et à en apprécier l'impact sur le développement socioaffectif et cognitif. Il en ressort qu'un bas niveau de stress chez les enfants est significativement corrélé avec une bonne qualité de l'organisation et de la planification des équipes.
- Dans la **Communauté française** de **Belgique**, l'Observatoire de l'enfance, de la jeunesse et de l'aide à la jeunesse conduit des recherches en vue d'élaborer des indicateurs pour l'accueil des enfants de zéro à trois ans. Les résultats seront disponibles en juin 2012. En 2012 également, l'Observatoire lancera des recherches sur des indicateurs de la qualité de l'environnement de l'accueil du point de vue des jeunes enfants.
- En **Corée**, la recherche sur les enfants de moins de trois ans est souvent incluse dans les travaux sur les enfants de zéro à cinq ans. Les recommandations à l'intention des pouvoirs publics concernent souvent le besoin de soutien financier, de conseil aux parents, etc. Les recherches sur le

développement du langage sont en grande partie menées individuellement par des chercheurs bénéficiant d'un financement de la Fondation nationale de la recherche de Corée.

Conduire des recherches sur les aspects culturels et réaliser des analyses socioculturelles

- En **Finlande**, un projet de recherche sur « l'agentivité efficace des jeunes enfants dans les contextes formels et informels » a identifié des facteurs qui influent sur l'agentivité des jeunes enfants. L'étude repose sur l'hypothèse que les jeunes enfants ne se contentent pas de réagir aux facteurs environnementaux ou biologiques, de les subir ou d'être sous leur emprise, mais peuvent améliorer leur propre efficacité, leur aptitude à anticiper et leur capacité d'autorégulation à travers cette agentivité.
- En **Corée**, le Korea Institute of Child Care and Education mène actuellement des recherches sur un large éventail de questions qui se posent dans différents contextes socioculturels : le soutien à l'éducation des enfants pour les familles multiculturelles, la situation actuelle et les valeurs de l'éducation des enfants chez les Coréens de souche vivant à l'étranger, les mesures de soutien à l'éducation des enfants pour les familles qui ont fui la Corée du Nord, et la recherche comparative sur les pratiques d'éducation des enfants en Corée du Sud et en Corée du Nord afin de préparer la réunification future.
- Au **Danemark**, des travaux récents ont étudié la relation entre les caractéristiques du personnel (sexe ou origine immigrée) et le développement des enfants de différents milieux. Une étude a été menée sur les effets des indicateurs relatifs au personnel, comme la proportion d'hommes, le taux d'encadrement des enfants, la proportion du personnel non originaire du pays, la stabilité du personnel et la proportion ayant une formation pédagogique. Il en ressort que la quantité de personnel par enfant et la proportion de personnel masculin, de personnel à qualification pédagogique et de personnel non originaire du pays ont un impact positif significatif sur le développement des enfants. Il en ressort également que les garçons tirent particulièrement bénéfice d'un taux d'encadrement élevé et d'une proportion relativement forte de personnel masculin, tandis que les enfants non originaires du pays tirent bénéfice de la stabilité du personnel. Cette étude indique que les facteurs de qualité des établissements préscolaires contribuent à égaliser les résultats pour les garçons et pour les enfants non originaires du pays.

Étudier l'espace et les environnements d'apprentissage dans lesquels évoluent les enfants

- En **Finlande**, l'Académie de Finlande conduit un projet de recherche sur le type d'espace offert aux très jeunes enfants dans les structures d'EAJE. D'après les premiers résultats, les professionnels de l'EAJE modulent leurs pratiques en matière de gestion de l'espace et du temps au sein du groupe en fonction de l'âge. L'étude montre également que des tâches développementales dépendant de l'âge représentées par certaines actions quotidiennes répondent au mieux à l'intérêt de l'enfant. Une des conclusions

est qu'il convient de promouvoir la formation continue du personnel pour favoriser une discussion réflexive sur l'accueil et l'éducation des enfants de moins de trois ans.

- Le **Japon** conduit une étude sur l'environnement dans lequel évoluent les enfants accueillis en crèche et l'espace dont ils disposent. Cette étude doit contribuer à garantir le bien-être et la sécurité de l'enfant ainsi que son bon développement physique et mental.
- En **Corée**, un certain nombre d'études ont été réalisées visant l'élaboration de normes pour les établissements d'EAJE et de lignes directrices pour la conception des écoles maternelles, en vue de définir des exigences légales et réglementaires pour leurs installations et de fixer des normes optimales, propices au développement des jeunes enfants. Ces études comprennent des recherches sur la conception optimale des bâtiments et des espaces d'apprentissage.
- En **Norvège**, un projet de recherche intitulé « Espace de l'école maternelle – matérialité, apprentissage et création de sens » (Collège universitaire de Vestfold) étudie les aspects pédagogiquement pertinents des environnements physiques dans les maternelles et la façon dont les enfants utilisent et ressentent ces espaces. Ce projet fait partie d'un ensemble plus large de travaux multidisciplinaires faisant intervenir différentes institutions de recherche, sous le titre : « Lieux d'apprentissage, d'accueil et de développement – approche pluriméthodologique et interdisciplinaire des environnements physiques de l'école maternelle ».

Étudier différentes interventions pédagogiques

- Au **Danemark**, un projet de recherche intitulé « Efforts fondés sur les connaissances en faveur des enfants socialement désavantagés dans les services d'accueil » (*VIDA*) explore le sujet de recherche général suivant : comment les services d'accueil généraux danois peuvent-ils améliorer les perspectives futures des enfants socialement désavantagés ? Ce vaste projet de recherche examine et documente la question de savoir, entre deux types d'interventions pédagogiques dans les services d'accueil, quel est le plus efficace pour améliorer l'apprentissage et le bien-être des enfants socialement désavantagés. Le but global est de stimuler les compétences personnelles, linguistiques et sociales des enfants ainsi que leur compréhension logique. Le projet de recherche porte sur environ 6 000 enfants dans 120 centres d'accueil situés dans quatre municipalités danoises. L'intervention sera mise en œuvre dans un environnement inclusif, c'est-à-dire l'environnement ordinaire des centres partagé avec les autres enfants. Deux types d'efforts sont testés dans ce projet. Pour pouvoir les comparer, on divise les centres participants en trois groupes. Dans un groupe, l'action est axée sur le bien-être et l'apprentissage des enfants (programme modèle de base VIDA). Dans un autre groupe, on ajoute à cette action la participation parentale (c'est-à-dire, programme modèle de base VIDA + parental). On laisse un troisième groupe de centres poursuivre leur pratique ordinaire (groupe témoin). Ce projet est réalisé à la demande du ministère danois des Affaires sociales et avec le financement de ce dernier.

Enjeu 3 : Diffusion insuffisante

Relier la recherche à l'action des pouvoirs publics et à la pratique est un défi de nature générale pour beaucoup de pays de l'OCDE, non seulement dans le secteur de l'EAJE, mais aussi dans les divers autres domaines de l'éducation.

Les chercheurs ont souvent pour ambition de produire et de publier des découvertes de pointe mais ils s'attachent plus rarement à communiquer ensuite leurs résultats aux responsables publics et aux praticiens. Quant à ceux-ci, ils n'ont pas toujours suffisamment de temps ou de connaissances pour lire les revues scientifiques – qui sont rédigées dans des termes très techniques - et compléter ainsi leurs connaissances.

Pour que les résultats de la recherche se convertissent systématiquement en des politiques ou en des pratiques sur le terrain, il faut une démarche volontariste de diffusion des résultats, qui nécessite elle-même des moyens financiers. Or, affecter un budget aux activités de « communication » ou de « diffusion » ne va souvent pas de soi.

Apporter un soutien financier ou en nature

- En **Finlande**, le Conseil de l'Académie a alloué, en 2009, 8.5 millions EUR au financement de nouveaux programmes de recherche sur la période 2010-2013, contribuant ainsi au lancement d'ambitieux projets de recherche interdisciplinaires, au regroupement de ressources de recherche dispersées et à la création de réseaux réunissant des chercheurs nationaux et internationaux. Par ailleurs, le Conseil consultatif pour l'EAJE, placé sous l'autorité du ministère des Affaires sociales et de la Santé, a organisé en novembre 2010 un séminaire national sur la recherche dans le domaine de l'EAJE. Des documents présentés à cette occasion sont accessibles sur le site Internet du ministère pendant un an.

Renforcer les liens entre la recherche et l'action gouvernementale

- La **Finlande** a créé en 2002 des Centres d'excellence pour l'action sociale chargés de trouver des solutions pour articuler la recherche et la pratique. Ces centres ont notamment les objectifs suivants : développer et transmettre l'expertise nécessaire dans le domaine de l'action sociale ; mettre au point des services de base, des services spécialisés et des services d'expertise et assurer leur diffusion ; créer des liens variés entre la formation de base, la formation supérieure et la formation continue ; et établir des activités de recherche, expérimentation et développement.
- Au **Manitoba** (**Canada**), le Bureau d'Enfants en santé Manitoba supervise une stratégie, mise en œuvre en 2000, qui fonctionne comme un réseau de programmes et de soutiens pour les enfants, la jeunesse et les familles. Cette stratégie a été reconnue à l'échelon de la province et inscrite dans la loi (Loi sur la stratégie « Enfants en santé Manitoba ») en 2007. Cette loi impose au gouvernement provincial un processus de décision et des approches à l'égard de l'élaboration des politiques et des programmes qui soient fondés sur les faits. Le Bureau rend compte régulièrement du développement des enfants et

examine si les programmes visant les enfants fonctionnent correctement. La loi confère au Bureau la mission de rédiger un rapport quinquennal sur la situation des enfants, qui sera publié pour la première fois en 2012.

Renforcer les liens entre la recherche et les praticiens

- En **Norvège**, le Programme pour une recherche-développement fondée sur la pratique, de l'enseignement préscolaire à l'enseignement secondaire et à la formation des enseignants (2006-2010) a permis l'acquisition de connaissances par la recherche et a favorisé une coopération structurée entre les établissements de formation des enseignants et les équipes de gestion des établissements scolaires. Le nouveau Programme de recherche éducationnelle sur la base de la pratique (PRAKUT), pour la période 2010-2014, a pour but de continuer à développer et renforcer l'expertise en R-D et la base de connaissances dans les programmes de formation des enseignants. PRAKUT vise à accroître l'application des connaissances issues de la recherche dans le domaine de la pratique, pour une liaison plus étroite entre la formation des enseignants et la pratique.
- En **Slovénie**, depuis 2001, tous les établissements préscolaires ont adopté le *Programme pédagogique préscolaire*. Le gouvernement a évalué la mise en œuvre de ce programme de deux manières. L'Institut national de l'éducation a suivi la mise en œuvre des nouvelles pratiques dans les établissements au moyen de diverses méthodes, telles que l'observation, des entretiens semi-structurés et des questionnaires. Dans le même temps, les conseillers ont rédigé des rapports semestriels et annuels destinés au ministre de l'Éducation et aux autres institutions compétentes. Les conclusions ont été communiquées aux établissements préscolaires et ont été utilisées pour définir le contenu de la formation professionnelle et à des fins d'évaluation pour éclairer les pratiques.

Créer un réseau de recherche régional ou international

- En 2009 et 2011, la **Norvège** a organisé une conférence nordique sur la recherche dans le domaine de l'EAJE. Ces conférences avaient principalement pour but de renforcer les relations entre la recherche, la pratique et l'action gouvernementale, avec des communications et des débats sur les derniers résultats de la recherche menée dans les pays nordiques. Des responsables publics et des chercheurs venus de tous les pays nordiques et des territoires autonomes y ont assisté et ont apporté leur contribution. Par ailleurs, le **Danemark**, la **Suède** et la **Norvège** ont conclu un accord de coopération pour financer et diffuser un état des lieux de la recherche scandinave dans le domaine de l'EAJE.
- Le **Réseau de l'OCDE sur l'EAJE** aide les pays participants à définir des politiques efficaces et efficientes dans le secteur de l'EAJE. Lors des réunions du Réseau, les responsables publics exposent les pratiques qui s'avèrent efficaces ainsi que les problèmes qu'ils rencontrent concrètement dans la conduite de leurs politiques à l'égard de l'EAJE. Ces réunions permettent aussi des échanges sur les nouvelles recherches à l'usage de l'action gouvernementale et permettent de mettre en lumière de nouveaux domaines

prometteurs pour la recherche, l'analyse et le développement de données sur les politiques.

- Le réseau de recherche Diversity in Early Childhood Education and Training rassemble des chercheurs et des praticiens désireux de résoudre les problèmes rencontrés par les enfants et les familles d'origines culturelles diverses concernant l'accès à l'EAJE. Huit pays européens sont représentés dans le réseau : la **Belgique**, l'**Allemagne**, la **Grèce**, la **France**, l'**Irlande**, les **Pays-Bas**, l'**Espagne** et le **Royaume-Uni** (**Angleterre** et **Écosse**). En Flandre (Belgique), par exemple, le réseau a participé à une formation sur la gestion de la diversité à l'intention du personnel de la petite enfance. Ce type de formation favorise un dialogue constructif entre les éducateurs et les parents et permet de lutter contre les stéréotypes et la discrimination institutionnelle.
- L'**European Early Childhood Education Research Association**, créée en 1992, est une association internationale qui encourage et diffuse les recherches multidisciplinaires sur la petite enfance et leurs applications à l'action gouvernementale et à la pratique. Elle encourage et soutient aussi des collaborations plurinationales et des publications thématiques à travers ses groupes spécialisés.
- La **Pacific Early Childhood Education Research Association** (PECERA), créée en 2000, est une association à caractère universitaire qui a pour but de diffuser et de soutenir la recherche sur l'éducation des jeunes enfants dans la zone du Pacifique. La PECERA fonctionne comme un réseau facilitant la communication et la collaboration entre les chercheurs et les praticiens dans le Pacifique. Cette association organise des conférences annuelles et publie des revues. Elle réunit les 11 pays suivants : Australie, Chine, Hong Kong, Japon, Corée, Nouvelle-Zélande, Philippines, Singapour, Taïwan, Thaïlande et États-Unis.

DOMAINE D'ACTION 4 – GÉRER LES RISQUES : APPRENDRE DE L'EXPÉRIENCE DES AUTRES PAYS

Cette section présente les leçons tirées de l'expérience des pays sur le thème suivant :

- Développer la collecte de données, la recherche et le suivi

Elle vise à décrire brièvement les défis et les risques à envisager quand on met en œuvre des initiatives publiques.

DÉVELOPPER LA COLLECTE DE DONNÉES, LA RECHERCHE ET LE SUIVI

Leçon 1 : Informer le grand public des progrès réalisés et diffuser les connaissances à travers des réseaux et des ateliers

En **Australie**, une des priorités du gouvernement national et des gouvernements des États et des territoires est la publication de rapports annuels sur les progrès réalisés dans la mise en œuvre du Partenariat national en faveur de l'éducation des jeunes enfants (National Partnership for Early Childhood Education) en vue de parvenir à l'objectif de « l'accès universel » à l'éducation pour les jeunes enfants d'ici 2013. Bien que cette initiative en soit encore à ses débuts, les rapports depuis 2009 font état de progrès dans l'ensemble du pays : on observe une augmentation du nombre d'heures de fréquentation par les enfants dans la plupart des régions ainsi que de la participation des enfants autochtones dans certaines des grandes régions.

Au **Mexique**, il ressort de l'évaluation des résultats des enfants que les enfants bénéficiant des services fournis par le Conseil national pour la promotion de l'éducation (CONAFE) ont de meilleurs résultats que ceux qui ne fréquentent pas ces services. Toutefois, le gouvernement s'est aussi rendu compte de la nécessité d'améliorer les aspects de ces services relatifs au langage et à la communication. Le cas du Mexique illustre l'utilité de la collecte de données sur le développement des enfants pour non seulement souligner les points forts des services d'EAJE mais aussi révéler les domaines à améliorer.

Avec ses Centres d'excellence pour l'action sociale, la **Finlande** a créé un mécanisme pour développer et transmettre l'expertise nécessaire dans le secteur de l'aide sociale, créer des liens variés entre la formation de base, la formation

supérieure et la formation continue et favoriser les activités de recherche, expérimentation et développement. On constate dans la pratique que ces centres ont réussi à tisser un réseau entre les acteurs sociaux régionaux.

En **Irlande**, des rapports exposant les résultats de l'étude longitudinale Growing Up in Ireland sont mis à la disposition des responsables publics et des chercheurs par divers mécanismes, parmi lesquels la conférence de recherche annuelle consacrée à cette étude. En outre, des données provenant de cette étude sont accessibles aux chercheurs au moyen de bases de données et des ateliers sur ce sujet encouragent leur diffusion et leur utilisation. L'Irlande pense que la diffusion de ces données facilite l'étude du développement des enfants du point de vue de sa stabilité et de sa continuité dans le temps et permettra de mettre en lumière des séquences de développement. Cela aidera aussi à identifier les facteurs qui contribuent à protéger les enfants contre les risques et à construire la résilience. Toutefois, l'Irlande a appris par l'expérience que la diffusion de la recherche en vue d'influer sur les politiques peut être difficile si les travaux n'ont pas été exécutés à la demande du gouvernement et s'ils reposent sur des interventions pilotes que l'on ne peut étendre à plus grande échelle pour des raisons de coût.

Leçon 2 : Relier les constatations de la recherche et les résultats de suivi aux politiques et aux pratiques

La **Corée** a créé en 2005 le Korea Institute of Child Care and Education (KICCE), qui est un des rares instituts de recherche nationaux dans le monde consacrés spécifiquement au domaine de l'EAJE. La création du KICCE a eu des effets positifs sur le développement de la recherche concernant les politiques de l'EAJE, sur leur planification et sur leur mise en œuvre. Le KICCE a conduit au total 175 projets, parmi lesquels l'intégration du système éducatif et de l'accueil, une série de projets pour la « promotion de l'éducation des jeunes enfants », une enquête nationale sur l'accueil des enfants, et le développement du programme pédagogique, du personnel et de l'assurance de la qualité. La *Panel Study on Korean Children* est une enquête longitudinale qui devrait contribuer à mettre en lumière les mécanismes développementaux et les résultats des enfants sous l'influence et en fonction de l'apport des politiques et des services. La Corée est plus que jamais en faveur d'une action gouvernementale fondée sur la recherche et elle veut évaluer sur la base des résultats de la recherche la faisabilité et l'efficience de nombreuses mesures envisagées, afin de mieux relier l'action gouvernementale, la pratique et la recherche.

En **Norvège**, le suivi au moyen de déclarations annuelles standardisées rendues par toutes les écoles maternelles a révélé la nécessité d'un personnel plus qualifié et met en évidence les régions où la qualité du personnel pose le plus de difficultés. En conséquence, le gouvernement a lancé un plan de recrutement d'enseignants préscolaires et a conçu des actions ciblées pour certaines régions. Le cas de la Norvège montre clairement que la collecte de données sur le personnel peut servir de base d'information pour prendre des mesures concrètes en vue d'améliorer la qualité des services d'EAJE.

Quand la **Slovénie** a évalué la mise en œuvre de son programme pédagogique préscolaire, les responsables de l'éducation et les institutions chargés de l'EAJE ont pu en examiner les conclusions, qui ont été aussi communiquées aux établissements préscolaires de telle sorte que les améliorations proposées puissent être introduites dans tout le système. En plus de l'amélioration de l'application du programme pédagogique, la Slovénie note que ces constatations se sont avérées importantes pour la formulation du contenu du perfectionnement professionnel.

Le **Mexique** a appris grâce à la collecte de données que, si une majorité d'enfants dans les établissements préscolaires acquièrent les compétences de base du langage et des mathématiques, ceux qui ne réussissent pas à le faire se concentrent dans les localités rurales. À la suite de cette constatation, le Mexique a décidé de créer de nouveaux matériels pédagogiques spécifiquement destinés aux zones rurales afin d'aider les élèves en difficulté à rejoindre le niveau de leurs pairs. Cela montre comment les données sur le développement des enfants peuvent servir à concevoir des interventions sur la base des faits constatés et aider les enfants qui ont besoin d'un soutien spécial.

Grâce à son « Étude langage et apprentissage », la **Norvège** a constaté que les enfants qui ont fréquenté régulièrement des services d'accueil agréés en centre ou en milieu familial entre un an et demi et trois ans souffrent ensuite moins souvent d'un retard de langage que ceux pris en charge par leurs parents ou par un tiers. On n'en connaît pas bien la cause, si bien que le gouvernement est favorable à la poursuite de recherches sur les caractéristiques des établissements préscolaires propices au développement du langage ; toutefois des résultats préliminaires confirment l'utilité de la fréquentation de ces établissements aussi bien pour les enfants de minorités linguistiques que pour les autres.

La **Flandre** (**Belgique**) s'attache à orienter sur la base des faits sa politique de l'éducation et a ainsi introduit un système de suivi du développement individuel des élèves. On pense que celui-ci donnera, entre autres, un aperçu sur la qualité des établissements éducatifs. La Flandre note aussi que, du fait de la baisse des budgets de recherche ainsi que d'une désaffection des universitaires à l'égard de la problématique de l'action gouvernementale, il est difficile de répondre à des questions de plus en plus variées dans ce domaine.

Leçon 3 : Suivre le financement et les coûts pour justifier les dépenses d'éducation

Pour l'**Australie**, le suivi des dépenses consacrées à l'EAJE a montré que le financement a permis d'augmenter le nombre des enfants inscrits dans les services d'accueil sur la période 2007-2010 et de diminuer le coût des services d'accueil à temps plein à la charge des parents sur la période 2004-2010. Cela illustre la façon dont le suivi financier et le suivi des résultats peuvent faire la démonstration des progrès obtenus et du contrôle exercé, qui justifient le financement éducatif.

Le **Portugal** s'est rendu compte qu'en l'absence d'un programme de recherche systémique pour l'EAJE, il est difficile d'évaluer la qualité et il est malaisé de montrer les avantages de l'investissement dans l'EAJE.

Leçon 4 : Placer les acteurs clés au centre du suivi, de la collecte de données et de la recherche

En **Australie**, avec l'introduction d'un cadre national de normes de qualité qui contient un nouveau processus de suivi, les autorités publiques à tous les niveaux prennent conscience de l'importance de donner aux professionnels des possibilités d'évaluer régulièrement leur pratique. L'Australie pense que les améliorations les plus efficaces dans la fourniture d'un service sont d'origine interne et non imposées de l'extérieur. Après avoir évalué la qualité des pratiques et des services, il faut déterminer en quels points on peut l'améliorer et planifier convenablement la mise en œuvre de ces améliorations.

En **Flandre** (**Belgique**), un rapport est rédigé après toute inspection externe et les chefs d'établissement sont tenus de réunir officiellement les membres de leur personnel pour leur communiquer les conclusions ; toutefois, les syndicats d'enseignants affirment que ce n'est pas une pratique courante. On peut en tirer la leçon que, quand un cycle de retour d'information est en place, toutes les parties concernées doivent y participer comme prévu, si l'on veut que ce dispositif fonctionne correctement.

La **Colombie-Britannique** (**Canada**), le **Japon** et la **Slovénie** soulignent l'importance de soumettre les services ou le programme pédagogique d'un centre d'EAJE à l'évaluation ou appréciation de personnes en rapport avec l'établissement, comme les parents ou la population locale. Cela accroît l'objectivité et la transparence de l'appréciation, stimule l'engagement des parents et de la collectivité, augmente la satisfaction des parents et permet aux parties prenantes de mieux comprendre la problématique des centres d'ECEC.

L'**Irlande** souligne l'importance des objectifs suivants dans la conduite des recherches : pertinence de l'étude pour l'action gouvernementale ; attrition minimum ; maximum de données ; fardeau minimum pour les enquêtés ; et centrage sur l'enfant, pour saisir tous les aspects de son vécu. Diverses mesures ont été prises pour répondre à ces exigences en Irlande et une des principales leçons qu'en tire le gouvernement est qu'il est essentiel de faire participer toutes les parties prenantes dès le début, et en particulier les responsables publics et les enfants.

Leçon 5 : Collecter les données sur l'EAJE uniformément auprès de tous les fournisseurs de services, y compris ceux qui ne sont pas subventionnés par les pouvoirs publics

En **Flandre** (**Belgique**), dans le secteur de l'accueil, les établissements indépendants reçoivent peu de fonds publics, si bien qu'on ne peut pas leur demander autant de données qu'aux établissements subventionnés à qui on peut imposer à cet égard de plus grandes exigences du fait de ce financement. Une des leçons essentielles est que l'image globale des services d'accueil est incomplète quand on ne peut pas suivre de manière uniforme tous les fournisseurs de services. Avec le système de suivi actuel, le gouvernement souffre d'un manque d'informations, telles que : le profil des utilisateurs dans tous les établissements ; la question de savoir qui paye quelle part des coûts totaux de l'accueil des enfants ; qui

n'accède pas aux services d'accueil ; les qualifications du personnel dans tous les établissements, leurs taux de rotation et leur âge. La Flandre examine de quelle façon elle peut obtenir les données manquantes sans imposer aux établissements un fardeau trop lourd et sans empiéter sur la vie privée des parents et des enfants.

La **Norvège** collecte annuellement des données (dossiers administratifs) sur les maternelles publiques ou non publiques, comprenant des informations sur la qualité des services d'EAJE (taux d'encadrement, effectifs, qualifications et sexe du personnel), l'organisation de l'établissement (appartenance au public ou au privé, heures d'ouverture), les tarifs payés par les parents (réductions pour les fratries, réductions visant les familles à bas revenu), le nombre de places et le nombre d'enfants dans l'EAJE (âge, fréquentation hebdomadaire, etc., y compris concernant les enfants des minorités linguistiques et les enfants handicapés) et coopération des maternelles avec d'autres institutions. Grâce à la collecte de ces données auprès de toutes les écoles maternelles, la Norvège est capable de produire des statistiques officielles sur les services d'EAJE qui offrent une image complète et détaillée pour l'ensemble du pays.

Leçon 6 : Considérer les avantages et les désavantages de confier aux autorités locales la responsabilité de la qualité du suivi

S'agissant de donner plus d'autonomie aux autorités locales pour le suivi de la qualité des services d'EAJE, le **Japon**, le **Mexique** et le **Portugal** conviennent que cela peut présenter des avantages en favorisant les initiatives au niveau local ; les autorités locales ont généralement une meilleure connaissance des besoins éducatifs de la population, ce qui peut générer une plus grande rigueur du suivi et de l'évaluation. Cependant, ces pays voient aussi un désavantage dans le fait que les critères de suivi peuvent différer d'une autorité locale à l'autre. L'harmonisation de la collecte et du traitement des données entre les autorités locales peut présenter des difficultés. Cela peut compliquer l'agrégation des données au niveau national et l'application de normes nationales pour la qualité des services. En outre, le Mexique constate que les autorités locales n'ont pas toujours les compétences requises pour gérer les ressources de suivi et de collecte de données.

Leçon 7 : Utiliser le suivi pour assurer la conformité à la réglementation et la qualité des processus

La **Colombie-Britannique** (**Canada**) déclare que le suivi des effectifs des classes dans la province sur une base annuelle a eu pour conséquence d'assurer la conformité de toutes les maternelles à la réglementation gouvernant cet aspect.

La **Corée** a constaté qu'un système de suivi et d'assurance de la qualité peut contribuer à l'amélioration de la qualité dans l'EAJE, non seulement en ce qui concerne la qualité structurelle (par exemple, taux d'encadrement, effectifs des classes ou espace par enfant) mais aussi la qualité de processus moins tangibles comme les interactions personnel-enfants. Le suivi interne et l'autosupervision pratiquée au sein du personnel sont considérés comme des ressources plus durables pour l'amélioration de la qualité.

DOMAINE D'ACTION 5 – RÉFLÉCHIR SUR LA SITUATION PRÉSENTE

Cette fiche, rédigée sur la base des tendances internationales, est conçue pour faciliter la réflexion sur la situation présente de votre pays concernant :

- La collecte de données, la recherche et le suivi

Elle a pour but de faire prendre conscience de questions nouvelles et de mettre en lumière des domaines où il serait possible d'apporter des changements, et non de décerner des notes pour telle ou telle pratique. En considérant la situation présente, entourez un chiffre sur l'échelle de 1 à 5.

COLLECTE DE DONNÉES, RECHERCHE ET SUIVI

Collecte de données	Pas du tout				Tout à fait
1. Des questions essentielles ont été formulées, auxquelles un système de données pour l'EAJE devrait contribuer à répondre. En outre, on sait clairement quelles sont les lacunes dans les données et quelles relations entre les programmes d'EAJE il faut établir pour répondre aux questions qui se posent aux pouvoirs publics.	1	2	3	4	5
2. Les indicateurs de l'EAJE actuellement collectés sont bien conçus et utiles pour éclairer l'action gouvernementale et déterminer si les buts globaux de l'EAJE sont atteints.	1	2	3	4	5
3. Les systèmes de données actuels pour les indicateurs de l'EAJE sont compatibles avec les systèmes de données scolaires.	1	2	3	4	5
4. Les données actuellement collectées sont présentées et communiquées commodément pour l'utilisateur.	1	2	3	4	5
5. Des données sont actuellement collectées sur :					

a) les enfants (par ex., nombre effectif d'enfants inscrits dans les services d'EAJE pour chaque cohorte d'âge, milieu socioéconomique, sexe, origine immigrée ou non).	1	2	3	4	5
b) les programmes (par ex., différents types et formes de services, y compris les services de garde privés et informels).	1	2	3	4	5
c) le personnel (par ex., effectifs et niveau de qualification, âge, sexe, origine immigrée ou non, rémunération et possibilités de développement professionnel).	1	2	3	4	5
d) information sur les sources de financement et sur les coûts.	1	2	3	4	5
6. Il est possible de relier les indicateurs collectés (tels que ceux énumérés au point 5).	1	2	3	4	5
7. Un financement suffisant a été alloué pour améliorer la couverture des données et leur qualité afin de répondre aux questions essentielles.	1	2	3	4	5
Recherche	Pas du tout				Tout à fait
8. La recherche dans le domaine de l'EAJE peut s'appuyer sur une infrastructure stable et un financement à long terme.	1	2	3	4	5
9. On conduit des travaux de recherche de type suivant : a) évaluation des politiques nationales et recherche sur ces politiques	1	2	3	4	5
b) recherche comparative internationale	1	2	3	4	5
c) études longitudinales	1	2	3	4	5
d) analyses coûts-avantages	1	2	3	4	5
e) évaluation de programmes à grande échelle et essais contrôlés randomisés	1	2	3	4	5
f) neurosciences et recherche sur le cerveau	1	2	3	4	5
g) analyse socioculturelle au moyen de méthodes ethnographiques et qualitatives	1	2	3	4	5

h) recherche sur les pratiques et les processus, comme la recherche-action	1	2	3	4	5
i) recherche centrée sur l'enfant avec des méthodes d'observation participante	1	2	3	4	5
j) recherche sur les besoins des parents	1	2	3	4	5
10. Les principales lacunes de la recherche dans le domaine de l'EAJE :	1	2	3	4	5
a) ont été identifiées.					
b) ont donné lieu à des propositions concrètes visant à les combler.	1	2	3	4	5
11. Des réseaux de recherche ou autres mécanismes sont en place pour permettre un dialogue entre les chercheurs et :	1	2	3	4	5
a) les responsables publics du pays.					
b) les praticiens du pays.	1	2	3	4	5
c) des auditoires internationaux.	1	2	3	4	5
12. Il existe suffisamment de chaires universitaires, de programmes de troisième cycle, de thèses et de revues scientifiques sur l'EAJE.	1	2	3	4	5
13. La recherche est utilisée pour définir les programmes de formation initiale et de perfectionnement professionnel du personnel de l'EAJE.	1	2	3	4	5
14. Une approche multidisciplinaire est favorisée dans la recherche sur l'EAJE (notamment, anthropologie, sociologie, politiques publiques, problématique hommes-femmes, théorie de l'apprentissage, recherche sur le cerveau).	1	2	3	4	5
Suivi	Pas du tout				Tout à fait
15. Le but et les méthodologies du suivi ont été spécifiés, reconnus et communiqués clairement aux gestionnaires de l'EAJE, aux praticiens et aux parents et l'adhésion des parties concernées au suivi (but, processus et actions consécutives) a été recueillie.	1	2	3	4	5

16. Les responsables et les participants du suivi sont clairement identifiés. Une évaluation des capacités nécessaires pour réussir la mise en œuvre du suivi a été effectuée au préalable.	1	2	3	4	5
17. Les indicateurs suivants sont utilisés pour le suivi de la qualité : a) qualité structurelle (par ex., qualifications du personnel, effectifs des classes, taux d'encadrement)	1	2	3	4	5
b) qualité des processus (per ex., types d'expériences vécues par les enfants dans un environnement d'EAJE, types d'interactions avec le personnel et avec leurs pairs)	1	2	3	4	5
18. Les méthodes de suivi de la qualité ci-après sont utilisées : a) évaluation des résultats des enfants	1	2	3	4	5
b) documentation et dossiers	1	2	3	4	5
c) observation	1	2	3	4	5
d) entretiens	1	2	3	4	5
e) enquêtes	1	2	3	4	5
f) outils d'analyse des programmes	1	2	3	4	5
g) échelles d'appréciation de la qualité	1	2	3	4	5
h) rapports d'auto-évaluation	1	2	3	4	5
i) autres (préciser)	1	2	3	4	5
19. On porte une attention suffisante au suivi de résultats des enfants moins quantifiables que les aspects facilement mesurables comme les progrès en mathématiques ou dans l'apprentissage de la lecture/ écriture.	1	2	3	4	5
20. Les données de suivi servent de base aux décisions en matière : a) d'assistance technique au personnel	1	2	3	4	5
b) de perfectionnement du personnel	1	2	3	4	5

c)	d'actions correctives et de sanctions	1	2	3	4	5
d)	de modification des programmes pédagogiques	1	2	3	4	5
f)	de mentorat	1	2	3	4	5
g)	de financement	1	2	3	4	5
h)	de modifications de politique	1	2	3	4	5
i)	autres (préciser)	1	2	3	4	5

NOTES

1 Patton appelle cela « le problème de l'étiquetage de la boîte noire » (Patton, 2008, p. 142).

2 Voir, par exemple, l'étude Keystone STARS (www.pakeys.org/uploadedContent/Docs/STARS/outreach/2010%20STARS.rpt.final.pdf) et l'étude RAND (www.rand.org/pubs/research_briefs/RB9343/index1.html).

3 Voir http://ecedata.org/files/DQC%20ECDC%20brochure%202011%20Mar21.pdf.

4 Pour les pays qui ont un système d'EAJE intégré, quand les pratiques de suivi indiquées concernent les enfants dans tout l'intervalle d'âges de l'EAJE (c'est-à-dire entre la naissance et l'âge de la scolarité obligatoire), on les mentionne à la fois dans les pratiques de suivi afférentes à l'accueil des jeunes enfants et dans celles afférentes aux maternelles/ établissements préscolaires, étant donné que ces deux services couvrent tout l'intervalle des âges. Cela n'implique pas que ces pays aient des systèmes scindés entre l'accueil et l'éducation des jeunes enfants. On inclut ces pratiques à la fois dans le domaine de l'accueil et dans celui des maternelles/ établissements préscolaires à des fins de comparaison, et cela indique que ces pays ont des pratiques de suivi pour tout l'intervalle d'âges de l'EAJE.

ANNEXE

LISTE DES CONTRIBUTEURS MEMBRES DU RÉSEAU

Les personnes suivantes ont contribué à la présente publication en fournissant des données nationales, des informations sur les politiques nationales, des commentaires sur les versions provisoires, etc. en qualité de membres du Réseau de l'OCDE sur l'éducation et l'accueil des jeunes enfants (par ordre alphabétique).

Pays	Nom	Organisation
Allemagne	M. Peter KLANDT	Bureau international du Ministère fédéral de l'Éducation et de la Recherche
	Dr Philipp ROGGE	Ministère fédéral des Affaires familiales, des Personnes âgées, des Femmes et de la Jeunesse
	Dr Miriam SAATI	Ministère fédéral des Affaires familiales, des Personnes âgées, des Femmes et de la Jeunesse
Australie	Mme Jo CALDWELL	Ministère de l'Éducation, de l'Emploi et des Relations du travail
	Mme Laura HIGGINS	Ministère de l'Éducation, de l'Emploi et des Relations du travail
	Mme Margaret PEARCE	Délégation australienne auprès de l'OCDE
	Mme Robyn SHANNON	Ministère de l'Éducation, de l'Emploi et des Relations du travail
	M. Mark UNWIN	Délégation australienne auprès de l'OCDE
	Dr Mary WELSH	Ministère de l'Éducation, de l'Emploi et des Relations du travail
Autriche	Mme Marion GRATT	Délégation permanente de l'Autriche auprès de l'OCDE
	Mme Daniela HERTA	Délégation permanente de l'Autriche auprès de l'OCDE
	Mme Marisa KRENN-WACHE	École fédérale de formation des enseignants de maternelle, Klagenfurt
	Mme Andrea SCHMÖLZER	Ministère fédéral de l'Éducation, des Arts et de la Culture
	Mme Christine SCHNEIDER	Ministère fédéral de l'Éducation, des Arts et de la Culture

Belgique	Mme Veronique ADRIAENS	Ministère de l'Éducation
	Mme Bea BUYSSE	Anciennemment, Kind en Gezin (Enfant et famille)
	Mme Dominique DELVAUX	Observatoire de l'enfance, de la jeunesse et de l'aide à la jeunesse (Fédération Wallonie-Bruxelles)
	Mme Anne-Marie DIEU	Observatoire de l'enfance, de la jeunesse et de l'aide à la jeunesse (Fédération Wallonie-Bruxelles)
	M. Roger HOTERMANS	Délégation générale de la Communauté française et de la Région wallonne de Belgique
	Mme Cathy MISSON-FIEVET	Délégation permanente de la Belgique auprès de l'OCDE
	Mme Christele van NIEUWENHUYZEN	Kind en Gezin (Enfant et famille)
	Mme Myriam SOMMER	Office de la naissance et de l'enfance
	Mme Linde VAN CUTSEM	Ministère de l'Éducation
Canada		Gouvernement de la Colombie-Britannique
		Gouvernement du Manitoba
		Gouvernement de l'Île-du-Prince-Édouard
		Gouvernement du Canada, Département des Ressources humaines et Développement des compétences
Chili	Mme Eliana CHAMIZO ÁLVAREZ	Ministère de l'Éducation
	Mme Jacqueline ARANEDA	Junta Nacional de Jardines Infantiles
	Mme Irma BRANTTES	Junta Nacional de Jardines Infantiles
	M. Fabian GREDIG	Délégation permanente du Chili auprès de l'OCDE
Corée	Mme Jeong-Eun AN	Ministère de l'Éducation, de la Science et de la Technologie
	Mme Yeonhee GU	Délégation permanente de la Corée auprès de l'OCDE
	Dr Mugyeong MOON	Korea Institute of Child Care and Education
Danemark	M. Lars Hornung BAHN	Ministère de l'Enfance et de l'Éducation
	Mme Christina BARFOED-HØJ	Ministère de l'Enfance et de l'Éducation
	Mme Clara Albeck JAPSEN	Ministère de l'Enfance et de l'Éducation
	M. Frode NEERGAARD	Délégation permanente du Danemark auprès de l'OCDE
	Mme Lene ØSTERGAARD	Ministère de l'Enfance et de l'Éducation
Espagne	M. Vicenç ARNAIZ	Gouvernement des Îles Baléares
	M. José Antonio BLANCO FERNANDEZ	Délégation permanente de l'Espagne auprès de l'OCDE
	M. Rafael BONETE PERALES	Délégation permanente de l'Espagne auprès de l'OCDE
	M. Manuel GÁLVEZ CARAVACA	Ministerio de educación
	Mme María Luz OCAÑA HERREROS	Délégation permanente de l'Espagne auprès de l'OCDE
Estonie	Mme Tiina Peterson	Ministère de l'Éducation et de la Recherche

États-Unis	M. Steven HICKS	Ministère de l'Éducation des États-Unis
	Dr Jacqueline JONES	Ministère de l'Éducation des États-Unis
Finlande	Mme Tarja KAHILUOTO	Ministère des Affaires sociales et de la Santé
	Mme Päivi LINDBERG	Institut national de la santé et de la protection sociale
	Mme Kirsi LINDROOS	Délégation permanente de la Finlande auprès de l'OCDE
	Mme Anna MIKANDER	Ministère de l'Éducation et de la Culture
	Mme Maiju PAANANEN	Institut national de la santé et de la protection sociale
	Mme Hely PARKKINEN	Conseil national de l'Éducation
France	M. Claude GIRARD	Délégation permanente de la France auprès de l'OCDE
	Dr Michael JANSEN	Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche
Hongrie	Mme Martina BEKE	Délégation permanente de la Hongrie auprès de l'OCDE
	M. László LIMBACHER	Ministère des Ressources nationales
	M. Gergely VÁRKONYI	Délégation permanente de la Hongrie auprès de l'OCDE
Irlande	M. Darragh DOHERTY	Ministère de la Santé et de l'Enfance
	Mme Catherine HYNES	Ministère de l'Éducation et de la Science
	M. Michael O'TOOLE	Délégation permanente de l'Irlande auprès de l'OCDE
	M. Heino SCHONFELD	Centre for Early Childhood Development and Education
Israël	Mme Sima HADDAD-MA-YAFIT	Ministère de l'Éducation
	Mme Monica WINOKUR	Ministère de l'Éducation
	Mme Martine WORMS	Ministère de l'Éducation
Italie	Mme Silvana MARRA	Ministère de l'Éducation, de l'Université et de la Recherche
	Dr Angiolina PONZIANO	Ministère de l'Éducation, de l'Université et de la Recherche
Japon	Dr Kiyomi AKITA	Université de Tokyo
	M. Jugo IMAIZUMI	Délégation permanente du Japon auprès de l'OCDE
	Dr Riyo KADOTA-KOROGI	Université Seinan Gakuin
	M. Takuto MIYAMOTO	Anciennemment, Directeur adjoint, Division de l'éducation des jeunes enfants, Ministère de l'Éducation, de la Culture, des Sports, de la Science et de la Technologie (MEXT)
	M. Keisuke OTANI	Anciennemment, Directeur, Division de l'éducation des jeunes enfants, Ministère de l'Éducation, de la Culture, des Sports, de la Science et de la Technologie (MEXT)
	Mme Maria OJIMI	Chef d'unité, Division de l'éducation des jeunes enfants, Ministère de l'Éducation, de la Culture, des Sports, de la Science et de la Technologie (MEXT)
	M. Masatoshi SUZUKI	Université de formation des enseignants de Hyogo
	M. Hiroshi UMEHARA	Anciennemment, Directeur adjoint, Division de l'éducation des jeunes enfants, Ministère de l'Éducation, de la Culture, des Sports, de la Science et de la Technologie (MEXT)

Luxembourg	M. Manuel ACHTEN	Ministère de la Famille et de l'Intégration
	Mme Claude SEVENIG	Ministère de l'Éducation nationale et de la Formation professionnelle
Mexique	Mme Lucero NAVA BOLANOS	Conseil national pour la promotion de l'éducation
	M. José Carlos ROCHA SILVA	Conseil national pour la promotion de l'éducation
	Dr Arturo SÁENZ FERRAL	Conseil national pour la promotion de l'éducation
	Mme Luisa SOLCHAGA	Délégation permanente du Mexique auprès de l'OCDE
	Mme Valerie VON WOBESER SUÁREZ	Conseil national pour la promotion de l'éducation
Norvège	Mme Kari JACOBSEN	Ministère royal de l'Éducation et de la Recherche de Norvège
	Mme Tove MOGSTAD SLINDE	Ministère de l'Éducation et de la Recherche
	M. Espen SOLBERG	Délégation permanente de la Norvège auprès de l'OCDE
	Mme Marit SOLHEIM	Ministère royal de l'Éducation et de la Recherche de Norvège
Nouvelle-Zélande	Mme Natasha KUKA	Ministère de l'Éducation
	Mme Te Rina LEONARD	Ministère de l'Éducation
	M. Karl LE QUESNE	Ministère de l'Éducation
	M. Richard WALLEY	Ministère de l'Éducation
Pays-Bas	Mme Wytske BOOMSMA	Ministère de l'Éducation, de la Culture et de la Science
	M. Jakob VAN DER WAARDEN	Ministère des Affaires sociales et du Travail
	Mme Willeke VAN DER WERF	Ministère des Affaires sociales
Pologne	Mme Iwona KRZESZEWSKA	Délégation permanente de la Pologne auprès de l'OCDE
	Mme Katarzyna MALEC	Ministère de l'Éducation nationale
	Mme Emilia RÓŻYCKA	Ministère de l'Éducation nationale
	M. Aleksander TYNELSKI	Ministère de l'Éducation nationale
	Mme Olga WASILEWSKA	Institut de recherche sur l'éducation
Portugal	M. Fernando EGIDIO REIS	Ministère de l'Éducation
	Mme Catarina FIGUEIREDO CARDOSO	Délégation permanente du Portugal auprès de l'OCDE
	Mme Helena GIL	Ministère de l'Éducation
	Mme Alexandra MARQUES	Ministère de l'Éducation
	Mme Liliana MARQUES	Ministère de l'Éducation
	Mme Luisa UCHA SILVA	Ministère de l'Éducation
Singapour	M. Charles CHAN	Ministère de l'Éducation
	Mme Pik San LEONG	Ministère de l'Éducation
République slovaque	Mme Viera HAJDUKOVA	Ministère de l'Éducation, de la Science, de la Recherche et du Sport
	Mme Marcela HANUSOVA	Délégation permanente de la République slovaque auprès de l'OCDE

République tchèque	Dr Irena BORKOVCOVÁ	Inspection scolaire tchèque
	Mme Helena CIZKOVA	Délégation permanente de la République tchèque auprès de l'OCDE
	Mme Alena SPEJCHALOVA	Ministère de l'Éducation, de la Jeunesse et des Sports
Royaume-Uni	Mme Susan BOLT	Gouvernement écossais
	Mme Kathryn CHISHOLM	Gouvernement écossais
	M. Peter DRUMMOND	DWP Joint International Unit
	M. Steve HAMILTON	Ministère de l'Enfance, des Écoles et des Familles
	Mme Rosalyn HARPER	Ministère de l'Éducation
	Mme Pauline JONES	Children's Workforce Development Council
	M. Jamie KELLY	Ministère de l'Éducation
	M. Jason LLOYD	Gouvernement écossais
	M. Adam MICKLETHWAITE	Ministère de l'Enfance, des Écoles et des Familles
	Mme Helen MISTALA	Ministère de l'Éducation et des Qualifications
	Mme Karuna PERERA	Ministère de l'Éducation
	Mme Anncris ROBERTS	Gouvernement écossais
	Mme Gigi SANOTRA	Ministère de l'Éducation
	M. Simon SMITH	Ministère de l'Éducation
	M. Robert SPECTERMAN	HM Treasury
	Dr Wendy VAN RIJSWIJK	Gouvernement écossais
	Mme Ann WILSDON	Ministère de l'Enfance, des Écoles et des Familles
	M. Dudley WYBER	Délégation du Royaume-Uni auprès de l'OCDE
Slovénie	Mme Sabina MELAVC	Ministère de l'Éducation et du Sport
	Mme Nada POZAR MATIJASIC	Ministère de l'Éducation et du Sport
Suède	M. Hans-Åke ÖSTRÖM	Délégation permanente de la Suède auprès de l'OCDE
	M. Christer TOFTÉNIUS	Ministère de l'Éducation et de la Recherche
Turquie	M. Burak RENDE	Délégation permanente de la Turquie auprès de l'OCDE
	M. Fatih TASTAN	Ministère de l'Éducation nationale de Turquie

ORGANISATION DE COOPÉRATION ET DE DÉVELOPPEMENT ÉCONOMIQUES

L'OCDE est un forum unique en son genre où les gouvernements œuvrent 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, 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. L'Union 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 2012 01 2 P) ISBN 978-92-64-16701-8 – n° 59730 2012

Petite enfance, grands défis III

BOÎTE À OUTILS POUR UNE ÉDUCATION ET DES STRUCTURES D'ACCUEIL DE QUALITÉ

L'éducation et l'accueil des jeunes enfants (EAJE) peut apporter un large éventail d'effets bénéfiques – pour les enfants, les parents et la société en général. Cependant, tous ces effets bénéfiques ont pour condition la « qualité ». Un accroissement de l'accès aux services sans qu'on prête attention à la qualité ne produira pas de bons résultats pour les enfants ni les gains de productivité attendus à long terme pour la société.

Cette nouvelle publication porte sur les questions de qualité : elle cherche à définir ce que cette notion recouvre et décrit cinq instruments visant à améliorer la qualité de l'EAJE. De plus, elle fournit aux responsables publics des outils pratiques comme les dossiers scientifiques, les comparaisons internationales, des exemples nationaux, les fiches de réflexion, etc., afin de mettre en œuvre avec succès ces instruments.

Sommaire

Mode d'emploi de la boîte à outils pour la qualité
Instrument 1 : Établir les objectifs et les règles en matière de qualité
Instrument 2 : Élaborer et mettre en œuvre les programmes scolaires et les normes
Instrument 3 : Améliorer les conditions de travail et le niveau de qualification et de formation du personnel
Instrument 4 : Faire participer les familles et la collectivité
Instrument 5 : Développer la collecte de données, la recherche et le suivi

Pour en savoir plus

Petite enfance, grands défis : Éducation et structures d'accueil

Petite enfance, grands défis II : Éducation et structures d'accueil

www.oecd.org/edu/earlychildhood/toolbox

Merci de citer cet ouvrage comme suit :

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

éditionsOCDE
www.oecd.org/editions

ISBN 978-92-64-16701-8
91 2012 01 2 P

