Petite enfance, grands défis V

CAP SUR L'ÉCOLE PRIMAIRE







OCDE

Petite enfance, grands défis V

CAP SUR L'ÉCOLE PRIMAIRE

OCDE
DES POLITIQUES MEILLEURES
POUR UNE VIE MEILLEURE

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

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

Merci de citer cet ouvrage comme suit :
OCDE (2018), *Petite enfance, grands défis V : Cap sur l'école primaire*, Éditions OCDE, Paris.
http://dx.doi.org/10.1787/9789264300620-fr

ISBN 978-92-64-30061-3 (imprimé)
ISBN 978-92-64-30062-0 (PDF)

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

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

Crédits photo : Couverture © Monkey Business Images/Shutterstock.com and Pressmaster/Shutterstock.com

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

© OCDE 2018

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

Avant-propos

Les premières années de la vie jettent les bases de l'apprentissage futur et du développement des compétences. Comme l'ont montré les rapports précédents de *Petite enfance, grands défis*, investir dans des services d'éducation et d'accueil des jeunes enfants (EAJE) de grande qualité porte ses fruits en termes d'apprentissage et de développement à long terme. Reconnaissant cela, de nombreux pays de l'OCDE ont, ces dernières années, augmenté leurs dépenses publiques dans le secteur de la petite enfance. Pourtant, des études de plus en plus nombreuses tendent à indiquer que les bénéfices disparaissent parfois dès les premières années du primaire si le passage de l'EAJE à l'école primaire n'a pas été bien préparé, ou si la continuité n'est pas assurée sur le plan de la qualité.

Pour de nombreux enfants, le passage de la dernière année de l'EAJE à la première année de l'école primaire marque leur première expérience d'un grand changement culturel, eu égard aux personnes qui les entourent, à leurs façons d'interagir, au nombre de leurs camarades, aux types d'activités pratiquées et à l'environnement physique. Une expérience réussie à ce stade influencerait leur capacité à développer pleinement leur potentiel et à affronter les transitions futures.

L'attention politique et sociale accordée aux transitions dans le domaine de l'apprentissage précoce s'est accrue ces dix dernières années dans bon nombre de pays. Ce cinquième volume de la série *Petite enfance, grands défis* de l'OCDE vise à établir une base consolidée de connaissances internationales sur les stratégies et les politiques efficaces pour assurer la continuité de l'apprentissage et du bien-être des enfants entre l'EAJE et le primaire. Il propose une synthèse actualisée des recherches et des réflexions les plus récentes sur le phénomène des transitions, et s'appuie sur des enquêtes des pays membres et des pays partenaires de l'OCDE pour déterminer où en sont les pays en matière de cohérence dans la gestion des transitions, de continuité professionnelle, de continuité des programmes et de la pédagogie, et de continuité du développement. En conclusion, le rapport énonce six grandes orientations transversales pour guider et inspirer les responsables de l'élaboration des politiques, en vue de faciliter la réussite des transitions dans leurs pays ou territoires.

La publication a été rédigée par l'équipe qui, au sein de l'OCDE, travaille sur l'éducation et l'accueil des jeunes enfants, en coopération avec des consultants externes. Les auteurs principaux de la publication sont Miho Taguma (Chapitres 1 et 6), Maria Huerta (Chapitres 1 et 5), Arno Engel (Chapitre 3) de la Direction de l'éducation et des compétences, et les consultants externes Ineke Litjens (Chapitre 2) et Jenni Salminen (Chapitre 4). Victoria Liberatore a également contribué à son élaboration (Chapitre 3), ce processus ayant en outre reposé sur des examens et un soutien mutuels entre les auteurs.

Anaïs Loizillon a fourni une aide aux recherches et Mernie Graziotin un appui au projet. Éric Charbonnier, Clara Barata, Guillaume Bousquet, Meral Gedik, Rachel Linden, Sophie Limoges, Fiona Hinchcliffe, Anne-Lise Prigent, Margaret Simmons, Claire Vayssié et Patricia Figueiras Rama ont en outre apporté leur concours à la finalisation de la publication. 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 aidé à conduire la réalisation de cette publication (voir l'Annexe B pour une liste des membres du Réseau qui y ont contribué).

La coordination a été assurée par Maria Huerta, avec le soutien et sous la supervision d'Éric Charbonnier et de Miho Taguma (chef de projet). L'examen final a été réalisé par Andreas Schleicher, Montserrat Gomendio, Yuri Belfali, Noémie Le Donné, Pablo Fraser et Olivier Thévenon.

Des experts internationaux ont contribué à l'examen des chapitres ou du glossaire et ont fait part de leurs commentaires utiles. Sandra Antulić (Croatie), Martine Broekhuizen (Pays-Bas), Marion Burns (Écosse, Royaume-Uni), Alejandra Cortazar (Chili), Ludovica Gambaro (Allemagne), Kristoffer Halvorsrud (Norvège), Hilde Higsnes (Norvège), Bente Jensen (Danemark), Sharon Lynn Kagan (États-Unis), Lynn Karoly (États-Unis), Leslie Kopf-Johnson (Canada), Francisca Morales (Chili), Thomas Moser (Norvège), Eunhye Park (Corée), Liz Paterson (Écosse, Royaume-Uni), Megan Sim (Royaume-Uni), Agnes Stancel-Pia˛tak (Allemagne), Cristina Stringher (Italie), Fons van de Vijver (Pays-Bas), Michel Vandenbroeck (Belgique) et Jiaxiong Zhu (Chine) ont formulé des commentaires sur les versions préliminaires, lesquelles ont été mises sous leur forme définitive par les auteurs principaux.

Toutes les informations concernant le Réseau de l'OCDE sur l'éducation et l'accueil des jeunes enfants sont accessibles à l'adresse : http://www.oecd.org/fr/education/scolaire/earlychildhoodeducationandcare.htm.

Table des matières

Avant-propos **3**

Liste des abréviations **11**

Résumé **13**

Chapitre 1. Vue d'ensemble : Pour un passage en douceur de l'éducation et l'accueil des jeunes enfants à l'école primaire **17**

Messages clés 18
Introduction 21
Qu'entend-on par « transitions » et pourquoi sont-elles importantes ? 21
Quels sont, d'après la littérature, les ingrédients d'une transition réussie ? 26
Que font les pays de l'OCDE pour améliorer les transitions ? 27
Notes 46
Références 46

Chapitre 2. Organisation et gestion du passage de l'éducation et l'accueil des jeunes enfants à l'école primaire **51**

Messages clés 52
Introduction 54
Quels sont les objectifs du passage de l'EAJE à l'école primaire ? 55
Quelles sont les tendances en matière d'organisation et de gestion des systèmes de transition ? 57
Comment les pays organisent-ils les transitions ? 64
Comment les pays gèrent-ils les transitions ? 76
Quels sont les principaux enjeux en matière d'organisation et de gestion et comment les surmonter ? 88
Orientations du développement pour les pouvoirs publics 97
Annexe 2.A. Réponses détaillées pays par pays 100
Notes 111
Références 112

Chapitre 3. Continuité professionnelle lors du passage de l'éducation et l'accueil des jeunes enfants à l'école primaire **119**

Messages clés 120
Introduction 122
En quoi les travaux publiés nous renseignent-ils sur l'importance de la continuité professionnelle ? 124
Dans quelle mesure les pays garantissent-ils la continuité professionnelle ? 135
Quels sont les grands enjeux de la continuité professionnelle et comment sont-ils abordés ? 161
Quelles orientations découlent de ces travaux de recherche? 174
Annexe 3.A. Réponses détaillées pays par pays 178
Notes 188
Références 189

Chapitre 4. Continuité de la pédagogie lors du passage de l'éducation et l'accueil des jeunes enfants à l'enseignement primaire 203

Messages clés 204
Introduction 206
Que nous dit la littérature à propos de la continuité pédagogique lors du passage des structures d'éducation et d'accueil des jeunes enfants (EAJE) à l'école primaire ? 208
Dans quelle mesure les pays veillent-ils à la continuité pédagogique ? 217
Quels sont les enjeux courants en matière de continuité pédagogique et comment y faire face ? 242
Quelles orientations découlent de ces travaux de recherche ? 250
Annexe 4.A. Réponses détaillées pays par pays 252
Notes: 265
Références 266

Chapter 5. Continuité du développement au moment du passage de l'éducation et de l'accueil des jeunes enfants à l'école primaire 273

Messages clés 274
Introduction 277
Que nous disent les publications sur la continuité du développement au moment du passage de l'EAJE à l'école primaire ? 279
Dans quelle mesure les pays garantissent-ils la continuité du développement ? 288
Quelles sont les difficultés fréquemment posées par la continuité du développement, et comment les surmonter ? 314
Quelles orientations ressortent de cette étude ? 324
Annex 5.A. Réponses détaillées pays par pays 327
Notes 328
Références 329

Chapitre 6. Faciliter le passage de l'éducation et l'accueil des jeunes enfants à l'école primaire : orientations pour les pouvoirs publics 339

Introduction 340
Préparer l'école aux enfants, et non pas seulement les enfants à l'école 340
Dissiper quelques idées reçues et erreurs courantes au sujet des transitions 343
Lever les obstacles structurels à la coopération et à la continuité 346
Encourager l'initiative locale, sur la base d'un cadre d'action national précis 349
Faire de la transition un élément à part entière des mesures d'équité existantes 351
Soutenir l'étude et le suivi des transitions au service de politiques meilleures 354
Notes 357
Références 357

Annex A. Méthodologie 360

Annexe B. Liste des contributeurs membres du Réseau 362

Glossaire 366

Références 386

Tableaux

Tableau 1.1. Enjeux de gouvernance et d'organisation et stratégies d'action 30
Tableau 1.2. Enjeux de continuité professionnelle et stratégies visant à la renforcer 33
Tableau 1.3. Enjeux de continuité pédagogique et stratégies visant à la renforcer 36
Tableau 1.4. Enjeux de continuité du développement et stratégies visant à renforcer la collaboration pour une meilleure continuité 39
Tableau 1.5. Aperçu des indicateurs de l'harmonisation entre l'EAJE et l'école primaire pour des transitions en douceur 42
Tableau 2.1. Enjeux et stratégies de renforcement des transitions* 89
Tableau 3.1. Dans la plupart des pays, les personnels pédagogiques du préprimaire et du primaire sont tenus d'avoir un niveau de qualification similaire (2013) 142
Tableau 3.2. Enjeux de continuité professionnelle et stratégies visant à la renforcer 161
Tableau 4.1. Comparaison des cadres pédagogiques en vigueur dans les différents territoires pour l'éducation et l'accueil des jeunes enfants (CITE 01 et CITE 02) et pour l'enseignement primaire (CITE 1) 218
Tableau 4.2. Enjeux de continuité pédagogique et stratégies visant à la renforcer 242
Tableau 5.1. Les lois et les programmes éducatifs mentionnent-ils l'importance du point de vue des enfants ? 295
Tableau 5.2. L'investissement parental dans les transitions est-il mentionné dans les lois sur l'éducation et les programmes éducatifs ? 297
Tableau 5.3. La collaboration entre les parents et le personnel en matière de transitions est-elle mentionnée dans la législation sur l'éducation et les programmes éducatifs ? 298
Tableau 5.4. La collaboration entre l'EAJE et l'école primaire est-elle mentionnée dans la législation sur l'éducation et les programmes éducatifs ? 304
Tableau 5.5. La collaboration avec les services collectifs est-elle mentionnée dans la législation sur l'éducation et les programmes éducatifs ? 310
Tableau 5.6. Enjeux de continuité du développement et stratégies visant à renforcer la collaboration pour une meilleure continuité 314

Tableau d'annexe 2.A.12. Organisation générale de l'EAJE et de l'enseignement primaire ordinaires, par territoire 101
Tableau d'annexe 2.A.13. Dans la plupart des territoires participants, l'EAJE et les écoles ne sont pas physiquement intégrés1 (2016) 108
Tableau d'annexe 2.A.14. La plupart des enfants, mais pas tous, commencent la scolarité obligatoire et l'enseignement primaire à l'âge de six ans (2016) 109
Tableau d'annexe 2.A.15. Niveau d'administration impliqué dans les politiques de transition, par pays (2016) 110
Tableau d'annexe 3.A.1. Catégories de personnel dans l'EAJE et l'enseignement primaire au moment des transitions, par âge des enfants (2015) 179
Tableau d'annexe 4.A.1. Harmonisation entre le programme d'EAJE (dernière année d'EAJE en particulier) et le programme de l'école primaire 253

Tableau A A.1. Liste des pays et territoires qui ont rempli le questionnaire sur les transitions 361

Graphiques

Graphique 1.1. La moitié des enfants connaissent deux transitions avant d'entrer à l'école primaire (2016) 29
Graphique 1.2. La plupart des enseignants du préprimaire dans l'OCDE passent davantage de temps en présence des enfants que les enseignants du primaire (2014) 32
Graphique 1.3. Les pays élargissent leurs programmes d'enseignement préprimaire pour inclure de nouveaux domaines d'apprentissage (2011 et 2015) 35
Graphique 1.4. La plupart des pays et territoires utilisent des pratiques de transition pour préparer le passage de l'EAJE à l'école 38
Graphique 2.1. Les taux d'inscription dans l'enseignement préprimaire sont toujours inférieurs aux taux d'inscription à l'école primaire (2014) 66
Graphique 2.2. La part des enfants participant à l'éducation et à l'accueil des jeunes enfants augmente (2009 et 2014) 67
Graphique 2.3. La majorité des enfants connaissent au moins deux transitions avant d'entrer à l'école primaire (2016) 69
Graphique 2.4. Plus de la moitié des pays proposent une année ou une classe/un groupe à part l'année précédant l'école primaire obligatoire (2016) 70
Graphique 2.5. Les taux de redoublement en première année d'école primaire sont faibles (2014) 75
Graphique 2.6. Dans trois quarts des territoires participants, le gouvernement national est chargé de guider les transitions (2016) 77
Graphique 2.7. Divers organismes peuvent être impliqués dans les transitions (2016) 80
Graphique 2.8. Les dépenses au titre de l'enseignement primaire sont systématiquement supérieures aux dépenses au titre de l'enseignement préprimaire (2013) 81
Graphique 2.9. La majorité des pays dépensent davantage pour les enfants scolarisés dans le primaire (2013) 83
Graphique 2.10. Les dépenses annuelles moyennes par enfant en part du PIB au titre de l'enseignement primaire et préprimaire varient considérablement (2013) 84
Graphique 2.11. Le niveau de suivi des transitions varie d'un pays à l'autre (2016) 85
Graphique 2.12. Les enquêtes auprès des parents sont les instruments de suivi les plus utilisés (2016) 87
Graphique 3.1. Dans la plupart des pays, le coût salarial des enseignants du primaire est plus élevé que celui des enseignants du préprimaire (2014) 137
Graphique 3.2. La plupart des enseignants du préprimaire dans l'OCDE passent davantage de temps en présence des enfants que les enseignants du primaire (2014) 139
Graphique 3.3. Les enseignants du préprimaire ont tendance à être plus jeunes que les enseignants du primaire dans l'OCDE (2014) 140
Graphique 3.4. L'alignement des salaires et des durées de formation des enseignants du préprimaire et du primaire est de plus en plus répandu à travers les pays (2013) 143
Graphique 3.5. Les contenus des formations initiales sont largement harmonisés entre le préprimaire et le primaire, 2013 144
Graphique 3.6. La formation aux transitions est fréquente au cours de la formation initiale (2014) 145
Graphique 3.7. Les exigences de développement professionnel diffèrent peu entre les enseignants du préprimaire et du primaire (2014) 147
Graphique 3.8. La majorité des pays étudiés intègrent les transitions dans la formation professionnelle (2014) 148
Graphique 3.9. Évolution rapide du nombre d'enseignants de la petite enfance qualifiés et agréés en Nouvelle-Zélande, 2004-2013 166
Graphique 4.1. Dans la plupart des territoires, les programmes d'EAJE et du primaire sont soit harmonisés soit intégrés (2016) 220

Graphique 4.2. Valeurs et principes figurant habituellement dans les programmes d'EAJE et du primaire (2016) 226
Graphique 4.3. Les principaux contenus de base sont harmonisés à la fois dans les structures d'EAJE et dans les écoles primaires dans la plupart des territoires (2016) 231
Graphique 4.4. Les territoires élargissent leurs programmes d'enseignement préprimaire à de nouvelles matières (2011 et 2015) 233
Graphique 4.5. Dans la moitié des territoires, le nombre d'heures passées dans les structures d'EAJE est similaire au nombre d'heures dans l'enseignement primaire (2014) 236
Graphique 4.6. Dans la plupart des territoires, les taux d'encadrement à l'école primaire sont plus faibles que dans les services d'EAJE (2016) 239
Graphique 4.7. La taille des groupes varie peu entre l'école primaire et la dernière année d'EAJE dans la plupart des territoires examinés (2016) 241
Graphique 5.1. Les journées portes ouvertes et les réunions d'information avec les parents sont les méthodes les plus fréquemment employées pour préparer les enfants aux transitions 290
Graphique 5.2. La plupart des pays proposent de multiples activités pour préparer les enfants et leurs parents à l'école primaire 293
Graphique 5.3. La collaboration entre le personnel et les parents en matière de transition est plus fréquente dans les structures d'EAJE qu'à l'école primaireure 300
Graphique 5.4. Dans la plupart des territoires, il est fréquent de partager des informations relatives au développement de l'enfant 305
Graphique 6.1. De multiples facteurs et interactions entrent en jeu dans le passage de l'EAJE à l'école primaire 345

Encadrés

Encadré 1.1. Définitions clés : les transitions de la petite enfance 22
Encadré 1.2. Maturité scolaire et « scolarisation » 25
Encadré 2.1. Définitions importantes 55
Encadré 2.2. Étude de cas : le problème des élèves des petites classes dans les écoles primaires japonaises 58
Encadré 2.3. Étude de cas : intégration des transitions aux programmes scolaires en Finlande 60
Encadré 2.4. Études de cas : l'autonomie locale dans la gestion des transitions au Danemark, en Norvège et en Suède 78
Encadré 2.5. Étude de cas : suivi des transitions en Suède 88
Encadré 2.6. Étude de cas : développer une stratégie de transition nationale en Autriche 90
Encadré 3.1. Définitions importantes 123
Encadré 3.2. Le rôle de la stabilité dans les transitions 131
Encadré 3.3. Étude de cas : Une formation aux transitions décentralisée en Allemagne 146
Encadré 3.4. Étude de cas : Développement professionnel des assistantes maternelles du pays de Galles (Royaume-Uni) 150
Encadré 3.5. Étude de cas : Directives visant à assister le personnel et à apporter des éléments d'information sur les pratiques de transition 153
Encadré 3.6. Étude de cas : Coopération en matière de développement des ressources humaines en Autriche 160
Encadré 3.7. Étude de cas : Définir des objectifs quantitatifs afin de favoriser les qualifications du personnel de l'EAJE en Nouvelle-Zélande 165
Encadré 3.8. Étude de cas : L'enseignement des transitions par la formation interdisciplinaire en Allemagne 168
Encadré 3.9. Étude de cas : Prise en considération du point de vue des personnels et des enseignants sur la continuité professionnelle en Slovénie 169

Encadré 3.10. Encourager les visites mutuelles et la formation professionnelle pour faciliter le passage à l'école dans l'État de Victoria, en Australie 170
Encadré 3.11. Étude de cas : Aperçu des enjeux et stratégies de continuité professionnelle en Italie 176
Encadré 4.1. Définitions importantes 208
Encadré 4.2. Étude de cas : Intégration des programmes de dernière année d'EAJE et de première année d'école primaire – Exemple du pays de Galles (Royaume-Uni) et de la Suède..... 221
Encadré 4.3. Étude de cas : L'harmonisation des programmes est clairement établie en Slovénie 223
Encadré 4.4. Étude de cas : Instaurer la continuité pédagogique en Autriche alors que les programmes ne sont ni harmonisés ni intégrés..... 224
Encadré 4.5. Étude de cas : Le *Curriculum for Excellence* (programme d'excellence) et les transitions au cours de la petite enfance en Écosse (Royaume-Uni) 246
Encadré 5.1. Définitions importantes 278
Encadré 5.2. Aide spécifique au développement du langage des enfants : exemples de l'Allemagne et des Pays-Bas 291
Encadré 5.3. Étude de cas : soutenir la transition des enfants ayant des besoins particuliers au Canada 302
Encadré 5.4. Étude de cas : partager des informations relatives au développement de l'enfant pour améliorer la communication : exemples de l'Australie et de l'Irlande 307
Encadré 5.5. Étude de cas : plateformes collaboratives de bonnes pratiques en Autriche 309
Encadré 5.6. Étude de cas : documents d'aide à la transition à l'intention des parents au pays de Galles (Royaume-Uni) 317

Suivez les publications de l'OCDE sur :

http://twitter.com/OECD_Pubs
http://www.facebook.com/OECDPublications
http://www.linkedin.com/groups/OECD-Publications-4645871
http://www.youtube.com/oecdilibrary
http://www.oecd.org/oecddirect/

Ce livre contient des...

StatLinks
Accédez aux fichiers Excel® à partir des livres imprimés !

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

Liste des abréviations

CfE	Curriculum for Excellence (Pays de Galle, Royaume-Uni)
CITE	Classification internationale type de l'éducation
DISS	Deployment and Impact of Support Staff (Royaume-Uni)
DLF	*Danmarks Lærerforening* (syndicat danois des enseignants)
EAJE	Éducation et accueil des jeunes enfants
ECERS	Early Childhood Environment Rating Scale (instrument d'évaluation)
ECERS-R	Early Childhood Environment Rating Scale, Revised (instrument d'évaluation)
EPPE	Effective Provision of Pre-school Education study
EELP	Effective Early Learning Project (Royaume-Uni)
ELEY	Effective Leadership in Early Years (Royaume-Uni)
EYFS	Early Years Foundation Stage (Angleterre, Royaume-Uni)
EYPS	Early Years Professional Status (Angleterre, Royaume-Uni)
FaCE	Family and Community Engagement (guide pour accompagner les familles, pays de Galle, Royaume-Uni)
FEP PE	Framework Education Programme for Preschool Education (aspects pédagogiques dans les structures d'EAJE, République tchèque)
GGD	*Gemeentelijke Gezondheidsdienst* (service de santé à l'échelon municipal, Pays-Bas)
GUS	Growing Up in Scotland (étude longitudinale en Écosse, Royaume-Uni)
HHS	Department of Health and Human Services des États-Unis
HIPPY	Home Instruction for Parents of Pre-school Youngsters (un programme international)
ILO	Organisation internationale du Travail
INVALSI	*Istituto nazionale per la valutazione del sistema educativo di istruzione e di formazione* (Institut national pour l'évaluation du système d'enseignement et de formation, Italie)
JUNJI	*Junta Nacional de Jardines Infantiles* (Conseil national des jardins d'enfants, Chili)
KES / KES-R	*Kindergarten-Einschätz-Scala* (instrument d'évaluation des jardins d'enfants, adaptation allemande de l'ECERS)

KiFöG	*Kinderförderungsgesetz* (loi sur la prise en charge des enfants, Allemagne)
KRIPS-R	*Krippen-Skala* (adaptation allemande de l'ITERS-R))
Lpfö 98	*Läroplan för förskolan* (programme d'enseignement du préscolaire, Suède)
Lgr 11	*Läroplan för grundskolan* (programme d'enseignement de la scolarité obligatoire, de l'apprentissage préscolaire et des centre de loisirs, Suède)
NAE	*Skolverket* (Agence nationale pour l'éducation, Sweden)
NAECS-SDE	National Association of Early Childhood Specialists in State Departments of Education (États-Unis)
NAEYC	National Association for the Education of Young Children (États-Unis)
NCCA	National Council for Curriculum and Assessment (Irlande)
NCKO	*Nederlands Consortium Kinderopvang Onderzoek* (consortium néerlandais pour l'accueil des enfants)
NGO	Organisation non gouvernementale
NSA	Numeracy Support Assistants (États-Unis)
OCDE	Organisation de Coopération et de Développement Economiques
Ofsted	Office for Standards in Education, Children's Services and Skills (agence nationale d'inspection des structures d'accueil de la petite enfance, Royaume-Uni)
PISA	Programme international pour le suivi des acquis des élèves (OCDE)
PPT	Centre de santé publique et le service de bien-être de l'enfance (Norvège)
TALIS	Enquête internationale sur l'enseignement et l'apprentissage (OCDE)
TIC	Technologies de l'information et des communications
STAR	Steps to Achieving Resilience (projet longitudinal, l'état du Tennessee, États-Unis)
vve	*Voor- en vroegschoolse educaties* (programme ciblé d'EAJE, Pays-Bas)

Résumé

Les premières années de la vie jettent les bases de l'apprentissage futur et du développement des compétences. Le passage de l'éducation préscolaire à l'enseignement primaire est une étape majeure pour tous les enfants. Une expérience encourageante et sereine à ce stade influencerait leur capacité à s'épanouir pleinement à l'école, sur les plans à la fois social et éducatif. Il est primordial d'investir dans la qualité des services d'éducation et d'accueil des jeunes enfants (EAJE) et l'efficacité des transitions aux différentes étapes de la petite enfance pour favoriser le développement et l'apprentissage des enfants à long terme. Des transitions de qualité, bien préparées, axées sur l'enfant et gérées par du personnel formé et coopératif, qui s'appuient sur un programme scolaire adapté et harmonisé, renforcent la probabilité que les effets positifs de l'EAJE se prolongent tout au long de l'enseignement primaire, voire au-delà.

On dispose actuellement de peu d'informations sur la façon dont les pays membres et les pays partenaires de l'OCDE conçoivent, mettent en œuvre, gèrent et suivent le passage de l'EAJE à l'école primaire. Il importe de combler ces lacunes pour veiller à ce que les stratégies de la petite enfance prolongent les bienfaits de l'EAJE tout au long de l'enseignement primaire ; favorisent un bon début de scolarité ; et mettent en place un système d'éducation préscolaire plus équitable. Afin de créer un socle solide de connaissances dans ce domaine, l'OCDE a fait l'inventaire des politiques et des pratiques relatives aux transitions dans 30 pays membres et partenaires de l'OCDE. Le présent rapport expose les résultats de ces travaux et montre que les pays ont mis en place une grande diversité de stratégies, de politiques et de pratiques pour assurer une certaine continuité au moment du passage de l'EAJE à l'école primaire. Il les classe dans quatre catégories interdépendantes et énonce en conclusion des orientations pour l'action des pouvoirs publics :

1. Organisation et gestion (chapitre 2)
2. Continuité professionnelle (chapitre 3)
3. Continuité de la pédagogie (chapitre 4)
4. Continuité du développement (chapitre 5)
5. Orientations (chapitre 6).

Organisation et gestion. Avec des effectifs plus élevés que jamais dans les services d'EAJE, un nombre croissant de jeunes enfants passent non seulement de la maison à l'école mais aussi de la structure d'EAJE à l'école. Au quotidien, les enfants passent aussi parfois d'une structure d'EAJE ou de l'école primaire à un centre d'activités périscolaires. Conformément à cette évolution, une attention accrue est accordée aux transitions dans l'ensemble des pays. Les documents d'orientation mettent en effet plus fortement l'accent sur la nécessité de faciliter ce processus et invitent les autorités locales, les structures d'EAJE et les établissements scolaires à mettre en œuvre des politiques et des pratiques appropriées. Les responsabilités de l'EAJE sont de plus en plus intégrées au

sein des ministères de l'Éducation, ce qui facilite la collaboration entre les différents niveaux d'enseignement et renforce la cohérence de l'action publique. Des difficultés persistent pourtant : manque de cohérence régionale des stratégies de transition ; difficultés à associer tous les acteurs ; faible collaboration entre les parties prenantes ; et inégalités en matière de transition.

Continuité professionnelle. Dans la plupart des pays, et non la totalité d'entre eux, les enseignants du préscolaire et du primaire ont généralement accès à des formations sur les transitions dans les pays qui participent à l'étude, et les niveaux de qualification requis pour les enseignants des deux niveaux sont également en train d'être harmonisés. En harmonisant les qualifications professionnelles requises dans les différentes structures, on peut améliorer la communication et le respect. Les enseignants du préprimaire disposent cependant souvent de moins de temps de travail que leurs collègues du primaire pour effectuer d'autres tâches que celle d'être auprès des enfants. Parmi les grands défis qui restent à relever figurent les différences de statut et de point de vue entre les enseignants de l'EAJE et ceux du primaire ; le niveau insuffisant de la formation et du soutien reçus aux deux niveaux dans le domaine des transitions ; et les obstacles structurels à la coopération et la coordination.

Continuité de la pédagogie et des programmes. La pédagogie est de plus en plus harmonisée entre les niveaux préprimaire et primaire. Les programmes de l'EAJE et du primaire sont soit harmonisés soit pleinement intégrés dans les trois quarts des pays participants, de sorte que les techniques et les stratégies d'enseignement ne varient pas trop au moment de la transition. Cette harmonisation est également renforcée par l'inclusion de nouvelles matières dans les programmes du préprimaire de certains pays. Toutefois, certains aspects liés aux structures n'ont pas encore été mis en conformité. Dans la majorité des pays, le taux d'encadrement des enfants est moins favorable pendant la première année du primaire que pendant la dernière année de l'EAJE, ce qui pose problème pour la continuité de l'apprentissage et en termes de bien-être. Parmi les autres défis qui restent à relever figurent les différences et les incohérences des programmes ; l'absence d'une approche pédagogique commune aux deux systèmes ; et la mise en œuvre incohérente de la pédagogie au moment des transitions.

Continuité du développement. Dans la majorité des pays et territoires participants, on prépare les enfants et les parents au passage à l'école primaire par le biais d'activités organisées au cours de la dernière année de l'EAJE. En outre, la majorité des pays offrent aux enfants ayant des besoins particuliers un accompagnement spécialisé pendant ou après cette transition, par le biais d'une collaboration avec d'autres services de proximité. Les échanges entre les enseignants du primaire et le personnel des services d'EAJE sur le développement de l'enfant sont également déterminants. Pourtant, les pays, les communes, les structures d'EAJE et les établissements scolaires reconnaissent à différents degrés l'importance de la participation des enfants à la préparation des transitions, aussi pour éclairer les politiques et les pratiques. Il reste notamment à relever les grands défis suivants : sensibiliser les parents à l'importance du processus de transition et les impliquer davantage, en particulier les parents de milieux défavorisés ; promouvoir des relations équilibrées et la compréhension entre le personnel des services d'EAJE et les enseignants du primaire ; et renforcer la coopération avec d'autres services chargés du développement de l'enfant.

Orientations. Les enseignements tirés des expériences nationales soulèvent quelques questions à caractère transversal qui doivent être examinées afin de guider et d'inspirer les responsables de l'élaboration des politiques qui s'efforcent de favoriser la continuité

des transitions. **Mettre davantage l'accent sur la préparation de l'école aux enfants, et non pas seulement des enfants à l'école.** Une approche des transitions axée sur l'enfant signifie adapter les cultures à la fois de l'EAJE et de l'école aux besoins de l'enfant. **Chercher à dissiper quelques idées reçues et erreurs courantes au sujet des transitions** pour faire davantage comprendre que les transitions sont multidirectionnelles, des processus de changement dynamiques auxquels de nombreux enfants risquent de ne pas s'adapter facilement. Ces processus doivent relever de la responsabilité partagée de nombreuses parties prenantes, notamment les parents, les services sociaux, le personnel d'EAJE, les enseignants du primaire et les autorités nationales et locales. **Chercher des solutions pour lever les obstacles structurels à la coopération et à la continuité** de façon à créer un environnement plus favorable aux transitions. **Essayer d'encourager les initiatives locales, à l'aide d'un cadre d'action national clair**, afin de s'assurer que les transitions répondent aux besoins locaux, à la diversité des origines culturelles et socio-économiques et aux attentes (des parents). **Prendre des initiatives pour faire de la transition un élément à part entière des mesures d'équité**, y compris en termes de soutien financier, pour rendre compte de l'importance des enjeux transitionnels pour les enfants issus de milieux défavorisés. Enfin, **prendre des mesures pour soutenir l'étude et le suivi des transitions au service de politiques meilleures**, la recherche pouvant permettre de dégager les facteurs transitionnels précis qui sont liés à l'amélioration du développement de l'enfant, et le suivi pouvant faciliter le recensement des bonnes pratiques.

Chapitre 1. Vue d'ensemble : Pour un passage en douceur de l'éducation et l'accueil des jeunes enfants à l'école primaire1

Le passage de l'éducation et l'accueil des jeunes enfants (EAJE) à l'école primaire est de façon générale une étape majeure pour les enfants. Une expérience encourageante et sereine à ce stade influencerait leur capacité à développer pleinement leur potentiel à l'école, sur les plans à la fois social et éducatif. Un grand nombre de pays accordent depuis une dizaine d'années une attention politique et sociale accrue à l'apprentissage précoce et au passage de l'EAJE à l'école primaire, mais manquent de connaissances globales sur les politiques et les pratiques qui sont nécessaires pour réussir ces transitions. Le présent chapitre donne un aperçu des principaux résultats des travaux de recherche de l'OCDE afin de faire l'inventaire des politiques de transition dans les pays membres et les pays partenaires de l'OCDE. Il reprend les principaux messages qui ressortent des quatre chapitres thématiques du rapport, lesquels explorent l'organisation et la gestion des transitions, ainsi que la façon dont les pays veillent à la continuité professionnelle, pédagogique et développementale entre l'EAJE et l'école primaire. Il propose pour commencer six orientations transversales pour l'élaboration future de politiques sur les transitions.

[1] 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 données recueillies par le biais du questionnaire de l'OCDE sur les transitions pour l'Italie sont publiées ici sous la responsabilité de l'Institut national pour l'évaluation du système d'enseignement et de formation (INVALSI, *Istituto nazionale per la valutazione del sistema educativo di istruzione e di formazione*).

Messages clés

La présente étude décrit comment les pays membres et les pays partenaires de l'OCDE œuvrent à l'amélioration du passage des enfants de l'EAJE (éducation et accueil des jeunes enfants) à l'école primaire. Elle porte sur une grande diversité de stratégies, de politiques et de pratiques qui visent à assurer la continuité des différents aspects de ce processus, notamment la continuité de la gouvernance et de l'organisation (chapitre 2), la continuité professionnelle (chapitre 3), la continuité des programmes et de la pédagogie (chapitre 4) et la continuité du développement (chapitre 5). Chaque chapitre se conclut par une liste d'orientations qui récapitulent les principaux enseignements tirés de l'étude. Nous avons dégagé à partir de ces éléments six orientations transversales aux fins de l'élaboration future de politiques sur le passage de l'EAJE à l'école primaire (elles sont exposées plus en détail dans le chapitre 6) :

1. **Préparer l'école aux enfants, et non pas seulement les enfants à l'école**
   Le terme de « transition », entendu comme le passage de l'EAJE à l'école primaire, va souvent de pair avec celui de « préparation », lequel renvoie, dans de nombreux pays, à la question de la « maturité scolaire » de l'enfant. Pour contribuer à « préparer » l'enfant, à lui faire acquérir cette maturité, on a souvent coutume de l'initier à la culture de l'école primaire tandis qu'il fréquente encore les services d'EAJE. Appelé « scolarisation », ce phénomène conduit les structures d'EAJE à adopter des pratiques ayant généralement davantage à voir avec l'école primaire, par exemple : un taux d'encadrement plus faible, l'allongement du temps passé en dehors du cadre familial, des pédagogies davantage axées sur l'enseignant, une attention accrue accordée au contenu éducatif et une place moindre faite au jeu. Toutefois, la recherche indique que plus les pratiques pédagogiques sont adaptées à l'âge et à l'enfant, plus les retombées sont positives pour le développement social et cognitif de l'enfant. C'est pourquoi quelques pays – en particulier les pays nordiques – adoptent un point de vue centré sur l'enfant, en adaptant les cultures à la fois de l'EAJE et de l'école aux besoins de l'enfant. Cela suppose que la préparation des élèves à l'école ne relève pas uniquement de la responsabilité des services d'EAJE ; l'école doit aussi être prête pour les enfants. Ces débats méritent une attention particulière aussi bien dans les services d'EAJE que durant les premières années d'école, afin de veiller à ce que les systèmes soient adaptés à l'âge des enfants ; à la progression, la continuité et la cohérence optimales de l'apprentissage ; et aux besoins individuels des enfants.

2. **Dissiper quelques idées reçues et erreurs courantes au sujet des transitions**
   Il est important que les parties prenantes des « transitions » appréhendent mieux ce processus. Les pays qui participent à l'étude ont soulevé quelques enjeux communs : cohérence partielle et insuffisante des objectifs, des programmes et des pratiques pédagogiques entre l'EAJE et l'enseignement primaire, et manque de coopération et de collaboration entre les différents intervenants. Ces difficultés trouvent leur origine dans les divergences d'idées, de convictions, de principes et d'attentes des différentes parties prenantes du processus de transition. On relève plusieurs points d'incompréhension, et en particulier les erreurs suivantes : le passage en douceur à l'école primaire est une question d'alignement de l'EAJE sur l'enseignement primaire, alors qu'en réalité le processus est

multidirectionnel ; il s'agit d'un événement ponctuel, alors qu'il s'agit en réalité d'un processus de changement dynamique ; c'est un processus biologique qui ne pose aucun problème, alors qu'en réalité de nombreux enfants risquent de ne pas s'adapter facilement à leur nouvel environnement d'apprentissage ; enfin, la coopération entre les services d'EAJE et l'école primaire est suffisante, alors qu'en réalité ce processus relève de la responsabilité partagée de nombreuses parties prenantes, notamment les parents, les services sociaux, le personnel d'EAJE, les enseignants du primaire et les autorités nationales et locales.

3. **Lever les obstacles structurels à la coopération et à la continuité**
   Les pays doivent améliorer les conditions structurelles pour favoriser la coopération entre les enseignants du primaire et le personnel d'EAJE. Les nombreuses heures de travail laissent peu de temps pour la préparation et la mise en œuvre des transitions et pour la coordination avec d'autres structures. La séparation physique des centres d'EAJE et des écoles primaires entrave la communication et empêche les enfants de se familiariser avec l'environnement scolaire. Les disparités, constatées dans de nombreux pays, entre le personnel d'EAJE et les enseignants du primaire au regard de la rémunération, des conditions de travail et du niveau de qualifications (voir le tableau 1.5) peuvent créer des tensions entre les deux secteurs et limiter la coopération. Les restrictions juridiques rendent difficile l'échange d'informations sur les enfants et la communication des dossiers scolaires entre les structures d'EAJE et les écoles primaires, ce qui vient compliquer la coopération et l'accompagnement des enfants au cas par cas. Il appartient aux directeurs d'établissements et aux décideurs de résoudre ces problèmes d'ordre structurel. Mettre en place des cadres juridiques propices, à l'exemple des dispositions relatives à l'échange des dossiers individuels en vigueur au pays de Galles, et accorder au personnel le temps nécessaire pour coopérer sont deux actions qui marqueraient déjà un sérieux progrès. Il serait utile de concentrer, à chaque fois que possible, les structures d'EAJE et les écoles en un même lieu (comme cela se fait au pays de Galles (Royaume-Uni), en Autriche et dans un grand nombre de pays de l'Europe du Nord). Il existe aussi des solutions à bas coût, comme le fait de désigner des coordonnateurs ou des conseillers chargés du passage de l'EAJE à l'école primaire, ou de mettre en place des mécanismes de coordination au niveau du secteur (par exemple Slovénie, Suède et Danemark).

4. **Encourager les initiatives locales, à l'aide d'un cadre d'action national clair**
   Il importe de faire connaître au niveau national l'importance du passage de l'EAJE à l'école primaire, tout en encourageant l'initiative et l'adhésion au niveau local afin que les transitions répondent aux besoins locaux, à la diversité des origines culturelles et socio-économiques et aux attentes (des parents). Les politiques et les pratiques appropriées qui font une place aux cas particuliers et aux besoins individuels sont les mieux à même d'aider les enfants à débuter en douceur leur scolarité. Garantir la cohérence au niveau national tout en préservant l'autonomie au niveau local suppose d'adopter une approche combinée, en encourageant la prise d'initiatives aux niveaux à la fois national et local. Par exemple, au pays de Galles, les autorités appliquent une stratégie globale qui vise à briser le lien entre pauvreté et dénuement (*Rewriting the Future*), mais délèguent aux groupements régionaux d'éducation (*Regional Education Consortia*) la responsabilité d'accompagner les écoles pour faire avancer les

grandes priorités à l'échelon local. En Norvège, les communes sont responsables de l'EAJE et de l'école primaire tandis que les autorités nationales prennent les décisions stratégiques devant garantir à tous les enfants un passage réussi à l'école.

5. **Faire de la transition un élément à part entière des mesures d'équité**
   Si l'efficacité du passage de l'EAJE à l'école primaire est importante pour tous les enfants, elle l'est en particulier pour les enfants défavorisés, qui sont davantage susceptibles de pâtir de ce processus sur le plan de leur développement. On entend par enfants défavorisés ceux qui viennent de milieux socio-économiques modestes ; ceux qui sont issus de familles immigrées ou indigènes ; ceux qui vivent dans des zones ou des régions défavorisées ; et ceux qui ont des besoins particuliers. Ces facteurs contextuels se superposent souvent, rendant le passage de l'EAJE à l'école primaire beaucoup plus complexe pour l'enfant du fait de la multiplicité des freins à ce processus, ce qui laisse entrevoir des différences sociales, économiques et culturelles plus marquées entre d'une part l'environnement familial de l'enfant et d'autre part l'EAJE et l'école primaire. Il est donc nécessaire d'intervenir au niveau du système en associant non seulement les structures d'EAJE et les écoles primaires, mais aussi les services collectifs, familiaux, sanitaires et sociaux. Des travaux de recherche ont montré que les enfants, et en particulier les enfants défavorisés, s'adaptaient plus rapidement à l'école – développement des aptitudes sociales et des compétences scolaires– lorsqu'ils participaient, avec leur famille, à des programmes couvrant toutes les dimensions du processus. Ces programmes sont élaborés en collaboration avec les parties prenantes et offrent aux enfants et à leurs familles un certain nombre de possibilités pour se familiariser avec l'école dans des cadres aussi bien formels qu'informels. Il importe de bien comprendre les enjeux que représente le passage de l'EAJE à l'école primaire pour les enfants défavorisés et de faire de cette étape un élément à part entière des mesures d'équité.

6. **Soutenir l'étude et le suivi des transitions au service de politiques meilleures**
   Les travaux de recherche sur les transitions, et en particulier sur les facteurs précis qui permettent d'améliorer le développement de l'enfant sont, de l'avis général, trop peu nombreux. Il importe par conséquent de combler ces lacunes pour aider les responsables de l'action publique à prendre des décisions plus éclairées. Il est ressorti du rapport que les questions suivantes méritaient d'être examinées plus avant : faut-il rendre obligatoire la dernière année d'EAJE ? Faut-il augmenter le nombre d'heures d'EAJE ? Quelle option est préférable entre une demi-journée ou une journée entière d'EAJE ? Quels facteurs influencent positivement le processus de transition et ses retombées pour les enfants et leurs parents ? Quels facteurs influencent la participation des enfants et des familles aux programmes sur les transitions ? Quels sont les effets des pratiques transitionnelles sur les enfants et les parents défavorisés ou vulnérables ?

   Encourager un suivi plus étroit du passage de l'EAJE à l'école primaire permet aussi de déterminer si les structures d'EAJE et les établissements scolaires mettent en œuvre de bonnes pratiques, de gommer les différences de qualité entre les régions et de fournir des informations en retour pour améliorer encore les transitions. Les pays et territoires indiquent toutefois que ce processus ne fait pas l'objet d'un suivi systématique (voir le tableau 1.5).

Introduction

Les premières années de la vie jettent les bases de ce que seront le développement des compétences et l'apprentissage futurs. Les investissements dans la qualité des services d'EAJE et dans l'efficacité des transitions entre les différentes étapes de l'éducation de la petite enfance sont des éléments déterminants pour le développement et l'apprentissage des enfants à long terme.

Un grand nombre de pays accordent depuis une dizaine d'années une attention politique et sociale accrue à l'apprentissage précoce et aux transitions, et en particulier au passage de la dernière année de l'EAJE à la première année de l'école primaire. Cette transition, mais aussi celle de la maison à la structure d'EAJE, marquent les premiers grands changements de culture pour les enfants, eu égard aux personnes qui les entourent, à leurs façons d'interagir, au nombre de leurs camarades, aux types d'activités pratiquées et à l'environnement physique. Une expérience réussie à ce stade influencerait leur capacité à développer pleinement leur potentiel et à affronter les transitions futures.

Malgré l'importance de bien gérer les transitions pour favoriser le bien-être et le développement des jeunes enfants, on dispose de peu de connaissances sur la façon dont les pays conçoivent, mettent en œuvre, gèrent et suivent ce processus. Il importe que les responsables de l'élaboration des politiques comprennent comment est organisé le passage de l'EAJE à l'école primaire dans les pays de l'OCDE afin que les stratégies de la petite enfance prolongent les bienfaits de l'EAJE tout au long de l'enseignement primaire ; favorisent un bon départ à l'école primaire ; et contribuent à mettre en place un système plus équitable d'éducation des jeunes enfants.

Afin de créer un socle solide de connaissances dans ce domaine, en 2015 le Comité des politiques d'éducation de l'OCDE a chargé le Secrétariat de l'OCDE de faire l'inventaire des politiques de transition dans l'ensemble des pays de l'OCDE. Le présent rapport présente les résultats de ces travaux. Il s'appuie sur un examen de la littérature, des rapports approfondis sur 8 pays membres de l'OCDE et un pays partenaire[1] et un questionnaire rempli par 27 pays membres et 3 pays partenaires (Colombie, Croatie et Kazakhstan) (informations détaillées à l'annexe A). Ce chapitre de synthèse récapitule les principales conclusions, leçons et orientations stratégiques. Le tableau 1.5 à la fin du chapitre compare les réponses de l'ensemble des pays membres et des pays partenaires de l'OCDE qui ont rempli le questionnaire[2]. Il utilise des indicateurs pour comparer l'importance accordée à l'EAJE et à l'école primaire dans plusieurs sous-domaines relevant des quatre grands domaines examinés dans le rapport. Il permet donc de comparer le niveau d'intégration et d'harmonisation entre l'EAJE et le primaire.

Qu'entend-on par « transitions » et pourquoi sont-elles importantes ?

Les recherches menées en neurosciences montrent que pour certains aspects extrêmement importants du développement, tels que le langage et la numératie, les aptitudes sociales et la maîtrise des émotions, la sensibilité cérébrale atteint son plus haut niveau au cours des trois premières années de la vie (Naudeau et al., 2011). Des bases solides dès la petite enfance augmentent donc les chances d'obtenir de bons résultats plus tard, alors que des bases plus fragiles risquent davantage d'entraîner des difficultés.

Les enfants connaîtront un certain nombre de transitions au cours de leur vie (Encadré 1.1). Le développement rapide de l'EAJE et la participation accrue à ces services (OCDE, 2016a) signifient qu'un nombre croissant de jeunes enfants connaissent non seulement le passage de la maison à l'école, mais aussi le passage (et parfois deux) de l'EAJE à l'école (Dunlop et Fabian, 2006 ; Woodhead et Moss, 2007). Le risque est que les retombées positives de l'EAJE s'atténuent voire disparaissent au cours des premières années à l'école primaire si la transition a été mal préparée ou si le niveau de qualité n'est pas maintenu (Magnuson et al., 2007 ; Barnett et Hustedt, 1995 ; Woodhead, 1988). Cela peut se produire si le niveau de coordination et de communication est faible entre les familles et les services d'EAJE ou d'autres services liés à l'enfant ; si le niveau de collaboration est insuffisant entre l'EAJE et le secteur de l'enseignement primaire ; ou si le personnel n'est ni formé ni préparé pour aider les enfants au moment de ces transitions (AIHW, 2009). Pour que les retombées positives de l'EAJE ne s'atténuent pas, les services d'EAJE doivent être suivis d'un enseignement de qualité pendant toute la scolarité, et particulièrement au cours des premières années à l'école primaire (Woessmann, 2008).

Encadré 1.1. Définitions clés : les transitions de la petite enfance

Fabian (2007) définit la transition comme « un processus de changement » par lequel les enfants passent d'une étape à une autre. Les transitions peuvent être horizontales ou verticales : les **transitions horizontales** sont celles que vivent les enfants au quotidien, par exemple entre la structure d'EAJE (voir le glossaire) ou l'école primaire et un centre d'activités périscolaires, tandis que les **transitions verticales** se font entre deux niveaux d'enseignement différents, par exemple entre la structure d'EAJE et l'école primaire (Kagan, 1991 ; Ackesjö, 2013).

Tout au long du rapport, l'expression **éducation et accueil des jeunes enfants** (EAJE) sera utilisée pour désigner les dispositifs réglementés qui offrent des services d'éducation et d'accueil aux enfants depuis la naissance jusqu'à l'âge de la scolarité obligatoire dans les **systèmes intégrés**, ou depuis la naissance jusqu'à l'éducation préprimaire dans les **systèmes fractionnés**. La Classification internationale type de l'éducation (CITE) est le classement de référence des programmes éducatifs et des qualifications correspondantes par niveau et domaine d'enseignement. La dernière version (CITE 2011) compte neuf niveaux d'enseignement, allant de 0 à 8, où le **niveau 0 de la CITE** correspond à l'éducation des jeunes enfants et le **niveau 1** à l'enseignement primaire. Les programmes éducatifs au niveau 0 de la CITE sont classés en deux catégories en fonction de l'âge et du degré de complexité des contenus éducatifs : développement éducatif des jeunes enfants (niveau 01 de la CITE) et éducation préprimaire (niveau 02 de la CITE). Cette dernière catégorie comprend les structures d'EAJE dont les services ont pour but de favoriser le développement des jeunes enfants et de les préparer à l'école et à la société. Elles accueillent les enfants à partir de trois ans jusqu'au début de l'école primaire. Cette publication s'intéresse essentiellement au niveau 02 de la CITE, et les termes « préprimaire », « préscolaire » et « EAJE » sont employés de manière interchangeable.

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

Les pouvoirs publics doivent veiller à la bonne gestion des transitions pour trois raisons essentielles : 1) s'assurer que les retombées de l'EAJE perdurent tout au long de la scolarité ; 2) préparer les enfants à l'école et à la vie ; et 3) améliorer l'équité eu égard aux retombées de l'enseignement.

Veiller à ce que les retombées de l'EAJE perdurent à l'école

Il existe tout un corpus de travaux de recherche qui montre que le fait de participer à des services d'EAJE de qualité favorise le développement des jeunes enfants, leur parcours scolaire ultérieur, leurs résultats sur le marché du travail et leur intégration sociale (Sammons et al., 2008 ; Sylva et al., 2004). De nombreux pays ont augmenté leurs dépenses publiques afin de renforcer la participation à des services d'EAJE de qualité, dans le but d'améliorer le développement, l'apprentissage et le bien-être des enfants. Les dépenses des pays de l'OCDE au titre de l'EAJE (niveau 0 de la CITE) ont en moyenne augmenté de 45 % entre 2000 et 2013, passant de 0.48 % du produit intérieur brut (PIB) à 0.69 % (OCDE, 2017a). De plus, dans un tiers des pays de l'OCDE pour lesquels des données sont disponibles, les dépenses annuelles par enfant sont plus élevées dans l'enseignement préprimaire que dans l'enseignement primaire (**Error! Reference source not found.**tableau 1.5 à la fin du chapitre), ce qui montre l'importance accordée dans certains pays à la petite enfance, pour en faire une responsabilité publique.

Des transitions de qualité bien préparées, axées sur l'enfant, gérées par du personnel formé et coopératif, et guidées par un programme scolaire approprié et harmonisé, renforcent la probabilité que les effets positifs de l'EAJE se prolongent tout au long de l'enseignement primaire et au-delà.

La qualité est importante aux deux niveaux d'enseignement

Les résultats de la recherche confirment l'importance d'offrir aux enfants des transitions de qualité et un bon départ à l'école primaire. D'après une étude menée au Royaume-Uni, les gains les plus positifs sur le plan du développement ont été observés chez les enfants qui avaient fréquenté un établissement d'enseignement préscolaire de qualité élevée, les retombées les plus importantes et les plus durables ayant été observées chez les enfants qui avaient par la suite fréquenté des établissements d'enseignement primaire de qualité élevée (Sammons et al., 2008). Le fait de créer un ensemble d'expériences éducatives qui s'appuient les unes sur les autres pendant l'EAJE et les premières années d'école peut empêcher une atténuation des effets positifs. Cela suppose d'harmoniser la qualité du personnel, les programmes et la pédagogie (Bogard et Tananishi, 2005 ; Kagan et Kauerz, 2012 ; Stipek et al., 2017). Ainsi, l'impact des expériences éducatives précoces peut être largement conditionné par la qualité continue des expériences d'apprentissage scolaire (Magnuson et al., 2007). En bref, la qualité durant les premières années doit être suivie par un niveau de qualité satisfaisant dans les systèmes scolaires fréquentés ultérieurement. Cela signifie qu'une transition efficace ne peut être uniquement élaborée et mise en œuvre par les services d'EAJE mais qu'il s'agit d'une responsabilité commune avec l'école primaire. La qualité est importante aux deux niveaux d'enseignement.

Préparer les enfants à l'école et à la vie

Il faut en second lieu préparer les enfants à l'école et à l'avenir. Les responsables de l'action publique, les professionnels de terrain et/ou les parents estiment que les services d'EAJE devraient préparer les enfants à l'école (Lillejord et al., 2017 ; Woodhead et Moss, 2007 ; voir l'Encadré 1.2). Les études montrent qu'une entrée réussie à l'école

produit des résultats positifs durables sur l'apprentissage et sur le bien-être, tant à l'école qu'à l'extérieur (Margetts, 2014 ; Vrinioti et al., 2010).

Pour l'enfant, le passage de la dernière année d'EAJE à l'école primaire est une période d'excitation et de fierté, mais aussi d'insécurité, d'anxiété et de nervosité face à la nouveauté et à l'inconnu (Lillejord et al., 2017). La plupart des enfants traverseront cette période de transition assez facilement, mais certains auront plus de mal et pourront se sentir par exemple fébriles et anxieux (Lillejord et al., 2017 ; Jindal-Snape et Miller, 2010). Selon une étude menée aux États-Unis, entre 13 % et 20 % des enfants peinent à s'adapter à leur nouvel environnement lorsqu'ils rentrent à l'école primaire (Carter et al., 2010 ; Hausken et Rathbun, 2002 ; Rimm-Kaufman et Pianta, 2000). Ces pourcentages plaident en faveur d'un examen des mesures qui sont les plus à même d'aider les enfants pendant la période de transition. Le coût de la maturité scolaire est souvent mis en balance avec celui de l'inaction ou des interventions onéreuses qui seront nécessaires plus tard. On estime que le rapport coût-avantages de la fréquentation d'un établissement préscolaire en termes de revenus futurs va de 6:1 à 17:1 (IOM et NRC, 2014). Il convient de noter que les dernières valeurs sous-estiment vraisemblablement le coût de l'inaction (c'est-à-dire les coûts liés au fait de ne pas investir dans l'éducation préscolaire) car ils ne tiennent compte que des revenus futurs et ils sont susceptibles de varier selon les pays.

Le passage à l'école primaire est considéré comme un fondement de l'apprentissage tout au long de la vie. La participation à l'EAJE est envisagée comme la première étape du développement, et les bénéfices engrangés devraient perdurer jusqu'à l'école primaire. La réflexion pédagogique dans les pays nordiques, par exemple, considère que la pédagogie de la petite enfance, qui met l'accent sur les stratégies d'apprentissage naturel de l'enfant, devrait être respectée et prise en compte dans les petites classes de l'école primaire (Pramling et Pramling Samuelsson, 2011). En Suède, par exemple, lorsque les établissements préscolaires ont été intégrés dans le système scolaire en 1996, le Premier Ministre d'alors, Göran Persson, a évoqué l'EAJE comme « la première étape vers la réalisation d'une vision continue de l'apprentissage tout au long de la vie », ajoutant que « l'établissement préscolaire devrait influencer au moins les premières années de la scolarité obligatoire » (citation dans Korpi, 2005). De même, la philosophie éducative du Japon se fonde sur la continuité et la cohérence. L'objectif de l'éducation et l'accueil des jeunes enfants est de cultiver les bases pour la formation tout au long de la vie. L'EAJE est traditionnellement envisagée comme une « période d'éveil à l'apprentissage », tandis que l'école est davantage une « période d'apprentissage conscient », la transition entre les deux se faisant en douceur.

Encadré 1.2. Maturité scolaire et « scolarisation »

La recherche sur les transitions de la petite enfance soulève souvent des questions quant au processus renforcé de « scolarisation » des structures d'EAJE. Ce processus renvoie à l'adoption par les structures d'EAJE de pratiques qui relèvent habituellement davantage de l'école primaire, afin de préparer les enfants à entrer à l'école. Mais ces pratiques risquent d'intervenir avant que les enfants ne soient prêts, sur le plan de leur développement, à y faire face, notamment des taux d'encadrement plus faibles, des heures plus nombreuses passées en dehors de la maison, des pédagogies davantage axées sur l'enseignant, une attention plus importante accordée au contenu scolaire et une place moindre faite au jeu. La recherche montre l'importance de mettre en œuvre des pratiques adaptées sur le plan du développement, c'est-à-dire en fonction de l'âge et du stade de développement des enfants. Plus les pratiques pédagogiques sont adaptées à l'âge et à l'enfant, plus les retombées sont positives pour le développement social et cognitif des enfants (Litjens et Taguma, 2010 ; OCDE, 2012).

Les transitions sont souvent liées au terme « maturité », laquelle fait référence, dans de nombreux pays, à la « maturité scolaire » des enfants. Dans d'autres pays, ce terme signifie que l'on est apte à mener sa vie ou à suivre un apprentissage tout au long de la vie. Ces dernières années, la rhétorique dans ce domaine a changé. La responsabilité de la préparation des enfants pour l'école ne relève plus uniquement de l'EAJE ; aujourd'hui, on considère de plus en plus que les établissements scolaires doivent aussi se préparer pour les enfants qui viennent de structures d'EAJE adaptées à leur âge. En effet, certains pays commencent à envisager la « maturité », non seulement comme la « maturité pour l'école/la vie » mais aussi comme l'état de préparation de l'école aux enfants. Dans les pays nordiques, c'est la principale méthode qui est utilisée depuis quelque temps. La réussite de cette transition garantit non seulement que l'enfant est prêt à quitter la structure d'EAJE et à entrer à l'école primaire, mais aussi que la structure d'EAJE que l'enfant quitte et l'école qu'il rejoint sont toutes les deux prêtes pour ce processus. Cela souligne la nécessité pour l'école primaire de collaborer aussi avec la structure d'EAJE afin de mieux se préparer aux enfants.

Améliorer l'équité en ce qui concerne les retombées de l'enseignement

Les transitions sont particulièrement importantes pour les enfants issus de milieux défavorisés. Les enfants entrent à l'école en ayant acquis une grande diversité de compétences et d'aptitudes qui contribuent largement à leur réussite scolaire ultérieure, ou au contraire à leurs difficultés. Des données provenant des États-Unis montrent une corrélation positive et continue entre le statut socio-économique et la répartition des compétences des enfants durant la dernière année de l'EAJE, les enfants issus de milieux plus aisés étant beaucoup plus performants que leurs camarades moins favorisés eu égard à diverses compétences cognitives et socio-émotionnelles (García, 2015).

Les résultats du Programme international de l'OCDE pour le suivi des acquis des élèves (PISA)[3] indiquent également que la probabilité d'obtenir de mauvais résultats en mathématiques découle largement de l'accumulation de handicaps sociaux et économiques (OCDE, 2016b). Ne pas suivre une éducation préprimaire nuit davantage aux enfants défavorisés qu'aux enfants favorisés. En moyenne dans les pays de l'OCDE, un élève qui n'a pas reçu d'éducation préprimaire a 8 % de chances en moins d'avoir de

mauvais résultats en mathématiques s'il est favorisé sur le plan socio-économique, contre 25 % s'il est issu d'un milieu défavorisé. Cet écart se creuse quand d'autres facteurs de risque sont également présents, comme le fait d'être issu de l'immigration, de parler une autre langue à la maison et de vivre dans une famille monoparentale (OCDE, 2016b).

Les transitions sont aussi des moments plus difficiles pour les enfants défavorisés étant donné qu'ils sont exposés à de multiples facteurs de risque, notamment un environnement d'apprentissage de mauvaise qualité à la maison ; de faibles attentes des enseignants ; et des attentes différentes pour les échanges parents-enseignant (Peters, 2010). L'écart de niveau fondé sur le niveau socio-économique durant la dernière année de l'EAJE fait que la période de transition est très critique. Les enfants issus de milieux défavorisés sont davantage susceptibles de fréquenter des structures d'EAJE et des établissements scolaires de mauvaise qualité et sont par conséquent davantage susceptibles de vivre des transitions de mauvaise qualité (Currie et Thomas, 2000 ; Zhai, Raver et Jones, 2012). Leur développement risque donc davantage d'en pâtir (Melhuish et al., 2015), de même que les retombées positives de l'EAJE risquent de s'atténuer (Currie et Thomas, 2000 ; Zhai, Raver et Jones, 2012). Currie et Thomas (1995) ont constaté, par exemple, que les gains que procurent la participation au programme d'EAJE Head Start aux États-Unis s'atténuaient chez les enfants africains-américains dès les premières années, tandis que chez les enfants blancs ils perduraient jusqu'à l'adolescence parce qu'ils avaient fréquenté des établissements de meilleure qualité que leurs camarades africains-américains. Par conséquent, les enfants et les familles exposés à des facteurs de risque socio-économique sont le plus susceptibles de tirer le meilleur parti d'activités transitionnelles de qualité (LoCasale-Crouch et al., 2008).

Des transitions efficaces peuvent améliorer l'égalité des chances dans l'éducation

Les transitions de bonne qualité comprennent de nombreuses activités qui impliquent d'être en contact direct avec les parents et les enfants. Elles interviennent à la fois avant et après le passage à l'école primaire, par exemple lorsque les enfants d'âge préscolaire passent du temps dans leur future salle de classe ; quand les parents et les enfants visitent l'école avant la rentrée ; quand les parents assistent à des séances d'orientation avant le début de l'année scolaire ; quand les journées d'école sont raccourcies en début d'année ; et quand les enseignants se rendent au domicile des enfants en début d'année (Schulting et al., 2005). Il a été constaté qu'une transition efficace basée sur le soutien et la collaboration entre le personnel, les parents et les enfants avant, pendant et après la période de transition pouvait améliorer l'égalité des chances dans l'éducation (Melhuish, 2014).

Quels sont, d'après la littérature, les ingrédients d'une transition réussie ?

Un nouveau corpus de travaux de recherche met en lumière certaines caractéristiques des politiques, programmes et pratiques efficaces en matière de transition. L'harmonisation des programmes de l'EAJE et du primaire, la continuité pédagogique et les pratiques transitionnelles entre les deux niveaux ont toutes un impact positif sur les compétences des enfants en littératie et en numératie ainsi que sur leurs expériences ultérieures et sur leur développement (Ahtola et al., 2011 ; Margetts, 2007). D'autres travaux indiquent qu'une continuité accrue au niveau du personnel, de la pratique et de la pédagogie, sur la base de la collaboration entre les structures, les parents, la collectivité et les services spécialisés dans le développement de l'enfant, apporte un soutien supplémentaire à l'enfant durant la phase de transition (Arndt et al., 2013 ; Ahtola et al., 2010 ; Lillejord et al., 2017 ; Peters, 2010).

D'après les travaux de recherche existants, les ingrédients nécessaires pour réussir les programmes de transition sont les suivants (Lillejord et al., 2017 ; Ackesjö, 2013 ; Dobbin, 2013 ; Dockett et al, 2011 ; Hirst et al., 2011 ; Peters, 2010 ; Dockett et Perry, 2006 ; Pianta et Kraft-Sayre, 2003) :

- Une approche des transitions commune aux structures d'EAJE et aux établissements scolaires
- L'harmonisation et l'équilibre entre le contenu et la méthode d'apprentissage de l'EAJE et de l'école primaire (c'est-à-dire les pratiques relatives aux programmes et à la pédagogie)
- Une compréhension commune des différences individuelles et de la façon dont chaque enfant apprend différemment
- Des pratiques collaboratives entre les enseignants du préprimaire et du primaire, comme le partage d'informations par écrit sur le développement et le vécu des enfants
- Une compréhension de la pédagogie commune aux enseignants du préprimaire et du primaire par le biais de la formation
- L'harmonisation des conditions de travail des enseignants du préprimaire et du primaire
- La flexibilité et l'écoute vis-à-vis des communautés, des familles et des enfants
- La collaboration entre le personnel, les responsables, les parents et la collectivité sur la base de la communication, de l'inclusivité, de la confiance mutuelle et du respect.

Que font les pays de l'OCDE pour améliorer les transitions ?

Les travaux de recherche sur lesquels s'appuie le présent rapport indiquent que les pays de l'OCDE ont mis en place une grande diversité de stratégies, de politiques et de pratiques pour assurer une certaine continuité au moment du passage de l'EAJE à l'école primaire. Le rapport les classe dans quatre grandes catégories, qui sont en réalité interdépendantes :

1. organisation et gestion (chapitre 2)
2. continuité professionnelle (chapitre 3)
3. continuité de la pédagogie (chapitre 4)
4. continuité du développement (chapitre 5).

La gestion et l'organisation des transitions de la petite enfance font l'objet d'une attention accrue

Il est important de comprendre comment le passage de l'EAJE à l'école primaire est organisé et géré dans les pays de l'OCDE pour aider les responsables de l'élaboration des politiques à veiller à ce que les bases établies dans le cadre de l'EAJE perdurent dans l'enseignement primaire, favorisent un bon début de scolarité et encouragent la mise en place d'un système plus équitable d'éducation des jeunes enfants. Les comparaisons entre les pays participant à l'étude dégagent quelques tendances claires.

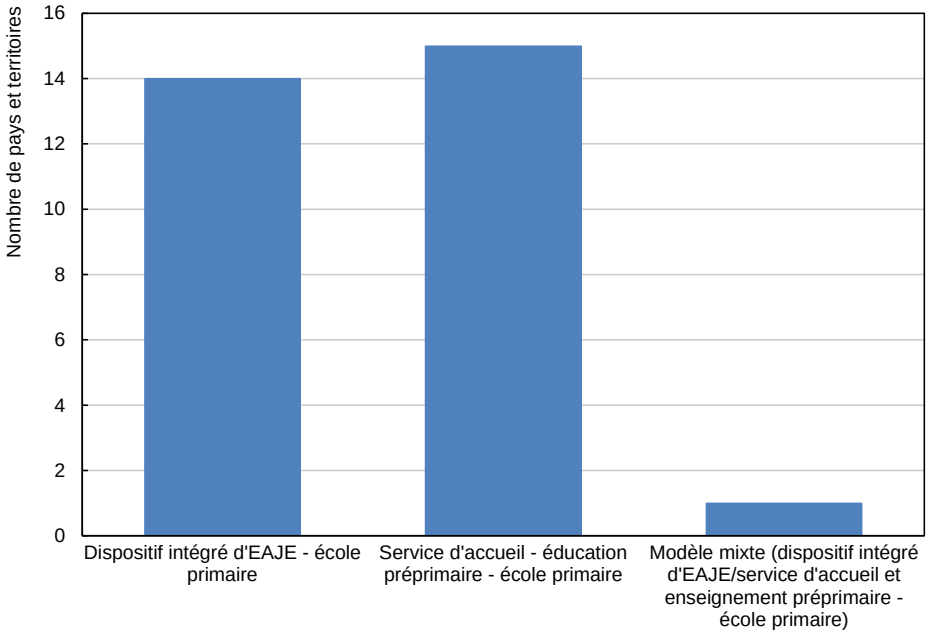
Tendances en matière de gestion

- **Les documents stratégiques,** y compris les lois relatives à l'éducation et les cadres pédagogiques, mettent davantage l'accent sur la nécessité de faciliter les transitions. Cela oblige les autorités locales, les structures d'éducation et d'accueil des jeunes enfants (EAJE) et les établissements scolaires à mettre en œuvre des politiques et des pratiques appropriées.
- **Les responsabilités de l'EAJE sont de plus en plus intégrées** au sein du ministère de l'Éducation, ce qui facilite la collaboration entre les différents niveaux d'enseignement et renforce la cohérence entre l'EAJE et l'école.
- **Les politiques et pratiques de transition varient largement au sein des pays,** celles-ci étant essentiellement élaborées par les structures d'EAJE et les établissements scolaires.
- **Les transitions font rarement l'objet d'un suivi séparé ;** elles sont souvent incluses dans un processus élargi de suivi de la qualité. Les enquêtes auprès des parents sont les outils le plus fréquemment utilisés, suivis par des méthodes de suivi des progrès de l'enfant (par exemple par le biais de dossiers, de rapports sur le développement de l'enfant ou d'évaluations du développement).
- **Les dépenses annuelles par enfant sont moins élevées dans l'enseignement préprimaire** que dans l'enseignement primaire dans les deux tiers des pays participants (voir le tableau 1.5).

Tendances en matière d'organisation

- **Les enfants sont nombreux à connaître plus d'une transition avant d'entrer à l'école primaire** (dans 50 % des pays participants). Beaucoup passent en effet d'un service de garde d'enfants à l'éducation préprimaire, puis à l'école primaire (Graphique 1.1).
- **La scolarité obligatoire peut débuter dès l'âge de trois ans,** même si la plupart des enfants rentrent à l'école à six ans. La fourchette est vaste : de trois ans (Hongrie et Mexique) à sept ans (Suède). La plupart des enfants commencent leur scolarité obligatoire en entrant à l'école primaire. Dans 40 % des pays, la scolarité obligatoire commence avec l'éducation préscolaire. L'âge de l'entrée au primaire est rarement retardé, généralement pour des raisons de santé ou de développement.
- **Une classe ou un groupe distinct(e) de transition** est proposé(e) aux enfants dans plus de la moitié des pays participants durant leur dernière année d'EAJE. Dans presque la moitié d'entre eux, cette étape est obligatoire.

Graphique 1.1. La moitié des enfants connaissent deux transitions avant d'entrer à l'école primaire (2016)



Note : Les informations sur l'année de transition sont tirées de données qui couvrent 30 pays et territoires : Allemagne, Autriche, Canada, Chili, Colombie, Communauté flamande de Belgique, Croatie, Danemark, Espagne, Finlande, Grèce, Hongrie, Irlande, Italie, Japon, Kazakhstan, Luxembourg, Mexique, Norvège, Nouvelle-Zélande, Pays-Bas, pays de Galles (Royaume-Uni), Pologne, Portugal, République slovaque, République tchèque, Slovénie, Suède, Suisse et Turquie. Les données par pays figurent à l'annexe du chapitre 2 (annexe 2A, tableau 2A.1).
Source : Réseau de l'OCDE sur l'éducation et l'accueil des jeunes enfants, « Survey on transitions between ECEC and primary education », juin 2016.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933717925

Enjeux

Si le sujet des transitions suscite davantage l'attention politique, et que des progrès ont été accomplis, des enjeux de gouvernance et d'organisation persistent. Le tableau 1.1 récapitule les enjeux le plus fréquemment cités par les pays de l'OCDE participant à l'étude. Il met également en lumière les stratégies efficaces et les bonnes pratiques élaborées par les pays pour y faire face. Ces enjeux et stratégies sont exposés dans le détail au chapitre 2, de même qu'un grand nombre d'exemples concrets et de bonnes pratiques.

Tableau 1.1. Enjeux de gouvernance et d'organisation et stratégies d'action

Enjeux	Stratégies clés
• Manque de cohérence des stratégies de transition à l'échelon régional	• Définir une stratégie ou un plan national(e) pour renforcer la cohérence • Élaborer des lignes directrices ou des recommandations
• Difficultés à associer tous les acteurs	• Suivre la situation dans le domaine des transitions • Inclure les transitions dans la législation ou les cadres pédagogiques obligatoires • Informer les autorités locales et les structures des initiatives efficaces en matière de transition
• Faible collaboration entre les parties prenantes	• Examiner fréquemment les travaux de collaboration • Examiner régulièrement les transitions avec les parties prenantes clés • Fournir des conseils et des orientations
• Inégalités dans le domaine des transitions	• Fournir un soutien linguistique • Mettre au point des programmes d'aide financière • Donner à certains groupes cibles un accès prioritaire à l'EAJE • Doter les structures d'EAJE de ressources financières ou humaines supplémentaires

Enjeu 1 : Manque de cohérence des approches transitionnelles entre les régions

Lorsque les structures sont libres de décider comment gérer les transitions, il peut en résulter une grande diversité de pratiques peu harmonisées. Cela peut être le cas dans les états fédéraux par exemple, où les systèmes sont décentralisés. La décentralisation des responsabilités relatives aux transitions entraîne des écarts entre les communes quant à la façon dont les transitions sont gérées, et donne lieu par conséquent à des niveaux variables de qualité des processus. Les stratégies élaborées pour venir à bout de ces difficultés consistent par exemple à élaborer un plan ou une stratégie national(e) pour renforcer la cohérence (Autriche) ou à concevoir des lignes directrices ou des recommandations (Danemark et Norvège).

Enjeu 2 : Difficultés à associer tous les acteurs

Si les autorités nationales ou fédérales, ou les résultats de la recherche, soulignent l'importance de la qualité des transitions, il importe que les autorités et les structures participant à leur mise en œuvre (c'est-à-dire les autorités locales, les structures d'EAJE et les établissements scolaires) partagent le même enthousiasme et les exécutent correctement. Les pays ont élaboré diverses stratégies pour gérer ce processus, lesquelles consistent par exemple à suivre l'état d'avancement des transitions (Japon), à inclure les transitions dans la législation ou des cadres pédagogiques obligatoires (Danemark, Finlande et Norvège) et à partager à titre d'exemple des initiatives dans le domaine des transitions avec les autorités et les structures au niveau local (Japon).

Enjeu 3 : Faible collaboration entre les parties prenantes

Il est essentiel de faire participer et collaborer les diverses parties prenantes des transitions pour offrir aux enfants un bon début de scolarité. Les pays font état de nombreux obstacles à ces travaux de collaboration, lesquels sont déterminés par de multiples facteurs parmi lesquels l'emplacement géographique, les restrictions juridiques,

les préjugés et jalousies sur le plan professionnel, et le manque de temps et de ressources. Pour améliorer et renforcer la collaboration au niveau de la gouvernance, quelques pays suivent régulièrement la qualité de la collaboration (Japon et Suède), tandis que d'autres examinent la question des transitions avec différentes parties prenantes à intervalles réguliers (Slovénie et Suède), ou fournissent des orientations aux parties prenantes (Pays-Bas et Slovénie). Les autres chapitres du rapport comprennent tous des stratégies d'amélioration de la collaboration en vue de la réalisation d'objectifs précis – voir les sections ci-dessous et les chapitres.

Enjeu 4. Des inégalités en matière de transition

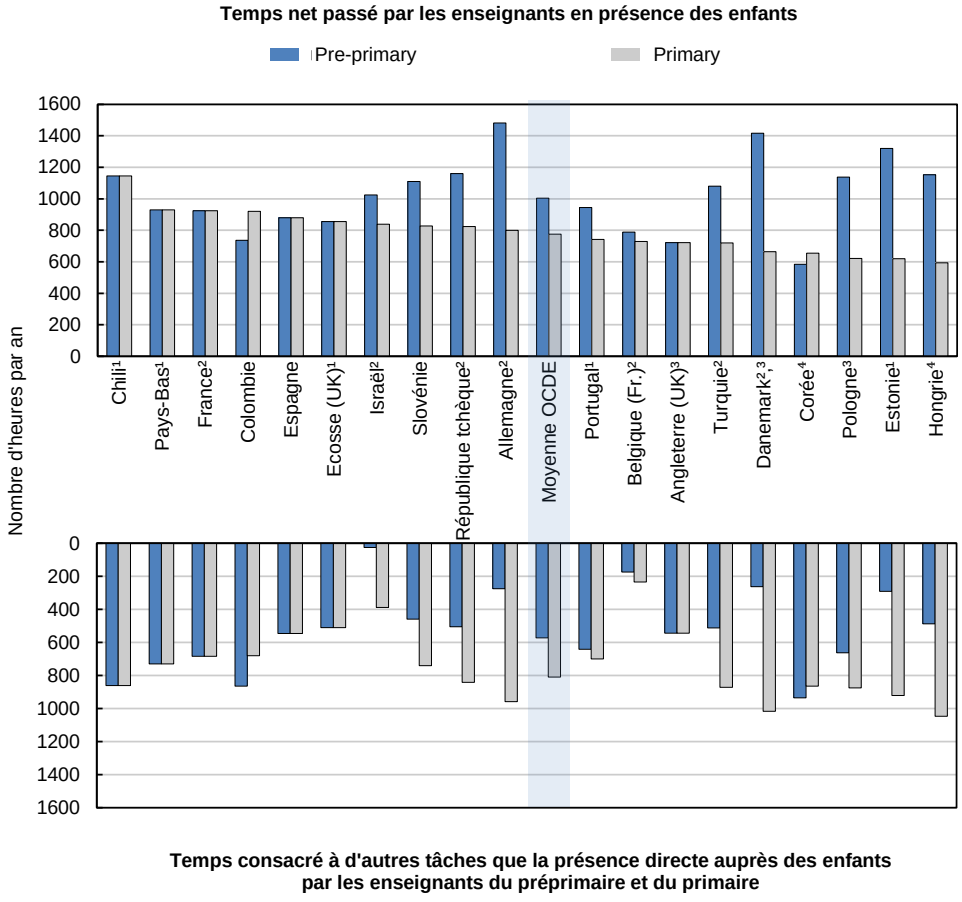
Les périodes de transition sont d'une importance cruciale pour les enfants issus de milieux défavorisés, qui sont davantage susceptibles de rencontrer des difficultés lorsqu'ils rentrent à l'école. Si les pays ont mis en place une grande diversité de politiques et de programmes pour améliorer l'égalité des chances dès la petite enfance, ces programmes ne portent pas nécessairement sur le passage à l'école primaire. Les initiatives qui visent à combler ces lacunes consistent notamment à offrir un soutien linguistique à tous les enfants afin qu'ils aient un niveau suffisant en langue et en littératie quand ils rentrent à l'école (Danemark, Slovénie) ; à mettre en place des programmes d'aide financière, à accorder un accès prioritaire aux services d'EAJE à certains groupes cibles et à fournir des ressources humaines ou financières supplémentaires aux structures d'EAJE (Japon, Danemark, Norvège, Slovénie et pays de Galles (Royaume-Uni)) ; à accorder un accès prioritaire aux services d'EAJE à certains groupes cibles (Danemark, Norvège et Slovénie) ; à fournir des ressources humaines ou financières supplémentaires aux structures d'EAJE (Finlande, Slovénie et Suède).

La continuité professionnelle s'améliore, mais des lacunes persistent

La continuité professionnelle exige que les directeurs des structures d'EAJE et des écoles primaires, le personnel d'EAJE et les enseignants du primaire soient formés à la collaboration et aux transitions dans le cadre de leur formation initiale et de leur développement professionnel, et qu'ils bénéficient d'un soutien approprié et suffisant pour faciliter le passage des enfants de l'EAJE à l'école primaire (Neuman, 2007). En conséquence, si la continuité professionnelle dépend largement de la formation et du développement, elle est aussi déterminée par l'environnement structurel et procédural dans lequel les enseignants exercent leur métier (chapitre 3). Il s'agit notamment de l'environnement de travail, du salaire et des avantages liés à la profession, ainsi que de la mesure dans laquelle le statut et le niveau de reconnaissance varient entre les professionnels de l'EAJE et du primaire. Par exemple, pour harmoniser les conditions de travail entre les deux secteurs, l'Organisation international du travail (OIT) recommande de fixer les salaires dans l'enseignement préprimaire au même niveau que ceux pratiqués dans l'enseignement primaire pour un emploi équivalent, avec les mêmes exigences en termes de qualifications et de compétences (voir le tableau 1.5) (OIT, 2013). La continuité professionnelle peut être envisagée comme un élément de facilitation pour assurer la continuité des pratiques pédagogiques, comme examiné au chapitre 4, et la continuité du développement de l'enfant, comme examiné au chapitre 5.

La continuité professionnelle est déterminée par l'environnement structurel et procédural

Graphique 1.2. La plupart des enseignants du préprimaire dans l'OCDE passent davantage de temps en présence des enfants que les enseignants du primaire (2014)



Notes:
1. Temps d'enseignement maximum.
2. Durée d'enseignement type (au niveau préprimaire uniquement pour le Danemark).
3. Durée d'enseignement réelle (sauf au niveau préprimaire pour le Danemark)
4. Durée d'enseignement minimum.

Les pays sont classés par ordre décroissant du temps net, en heures, que consacrent les enseignants du primaire à l'enseignement.

Seuls les pays disposant de données sur les deux niveaux (préprimaire et primaire) sont représentés. Le temps passé en présence des enfants fait référence au temps d'enseignement ou de présence statutaire dans les établissements publics. Le temps hors enseignement ou en dehors de la présence des enfants comprend les tâches comme l'évaluation des élèves, la préparation des cours, la correction des devoirs des élèves, le développement professionnel et les réunions du personnel.Indiquez la note ici. S'il n'y a pas de note, supprimer la ligne.

Source : OCDE (2016), Base de données en ligne sur l'éducation, http://www.oecd.org/fr/education/base-de-donnees.htm.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933717944

Tendances en matière de continuité professionnelle

Les enseignements tirés de cette étude (voir le Chapitre 3) indiquent que :

- **Il est fréquent de former les enseignants du préscolaire et du primaire aux transitions** dans le cadre de leur formation initiale (17 pays sur 22 pour le personnel d'EAJE, 15 sur 22 pour les enseignants du primaire) et de leur développement professionnel (13 pays sur 22 pour le personnel d'EAJE, 13 sur 22 pour les enseignants du primaire) (voir le tableau 1.5).
- **Les niveaux de qualification requis pour les enseignants du préscolaire et du primaire se rejoignent progressivement** dans près des deux tiers des pays.
- **Les enseignants du préprimaire disposent souvent de moins** de temps de travail que leurs collègues du primaire pour effectuer des tâches hors enseignement ou d'autres tâches que celle d'être en présence des enfants (11 pays sur 19). Six pays (Chili, Pays-Bas, France, Espagne, Écosse et Angleterre (Royaume-Uni)) prévoient déjà, aux deux niveaux, le même temps pour les tâches d'enseignement et les tâches hors enseignement (graphique 1.2 et tableau 1.5).

Enjeux

Le tableau 1.2 récapitule les enjeux de continuité professionnelle le plus fréquemment cités par les pays membres et les pays partenaires de l'OCDE participant à l'étude. Il met également en lumière les stratégies efficaces et les bonnes pratiques élaborées par les pays pour y faire face. Ces enjeux et stratégies sont exposés dans le détail au chapitre 3, de même qu'un grand nombre d'exemples concrets et de bonnes pratiques.

Tableau 1.2. Enjeux de continuité professionnelle et stratégies visant à la renforcer

Enjeux	Stratégies clés
• Différences de statut et de point de vue entre le personnel d'EAJE et les enseignants du primaire	• Égalité salariale pour le personnel qualifié de l'EAJE et les enseignants du primaire • Mettre à niveau et harmoniser le contenu de la formation initiale
• Niveau insuffisant de la formation et de l'aide aux transitions aux deux niveaux d'enseignement	• Offrir des formations plus nombreuses et plus pertinentes sur les transitions • Répondre aux besoins de soutien des enseignants et du personnel
• Obstacles structurels à la coopération et la coordination	• Formuler des dispositions juridiques pour l'échange d'informations • Ménager suffisamment de temps et réunir les conditions matérielles pour la coopération

Enjeu 1 : Différences de statut et de point de vue entre les enseignants du préprimaire et ceux du primaire

Plusieurs pays soulignent que les membres du personnel de l'EAJE et ceux de l'école primaire ne sont pas nécessairement en contact direct et ne parlent pas toujours « la même langue », ce qui s'explique par des différences de statut et de formation. Au Royaume-Uni, les rémunérations dans le secteur de l'EAJE sont faibles, ce qui empêche de constituer une main-d'œuvre suffisamment qualifiée. En Allemagne, les professionnels de l'EAJE et les enseignants du primaire connaissent mal le travail et les pratiques pédagogiques des uns et des autres. Pour surmonter ces obstacles, des mesures visant à harmoniser les conditions de travail, le contenu et le niveau des qualifications peuvent

être utiles (comme au Japon, où des efforts sont faits pour harmoniser la formation des enseignants du préprimaire et du primaire).

Enjeu 2 : Niveau insuffisant de la formation et de l'aide aux transitions aux deux niveaux d'enseignement

Si la majorité des pays ont indiqué qu'une formation aux transitions était disponible dans le cadre de la formation initiale ou du développement professionnel, des lacunes persistent. Il se peut aussi que le personnel et les enseignants ne reçoivent pas toujours le soutien dont ils ont besoin pour accompagner tous les enfants dans le processus de transition. Pour surmonter ces difficultés, il pourrait être utile d'offrir des formations plus nombreuses et plus pertinentes sur les transitions, mais aussi de mieux comprendre les besoins réels des enseignants et du personnel pour cibler l'aide qui leur est apportée. Plusieurs pays ont élaboré des mesures pour répondre aux besoins des enseignants et du personnel, parmi lesquels l'Autriche, le Japon et la Slovénie.

Enjeu 3 : Obstacles structurels à la coopération et la coordination

Même lorsque des directives et des formations sont disponibles sur les transitions, des obstacles structurels peuvent rendre difficile la coopération et la coordination entre les deux niveaux dans la pratique, ce qui peut aussi nuire aux autres efforts déployés pour améliorer la continuité professionnelle. Pour les enseignants des jardins d'enfants, passer un plus grand nombre d'heures sur place signifie disposer de moins de temps pour la planification, ce qui ne va pas dans le sens de la mise en œuvre de pratiques visant à faciliter les transitions. Le fait que les structures d'EAJE et les établissements d'enseignement primaire soient des lieux distincts peut constituer un obstacle physique à la continuité, les travaux de coordination prenant ainsi beaucoup de temps. Les règles de confidentialité pour ce qui concerne les enfants peuvent aussi compliquer le partage d'informations entre établissements sur le développement des enfants. Il peut être utile de mettre en place des cadres juridiques souples (pays de Galles, Royaume-Uni) et d'octroyer au personnel suffisamment de temps pour coopérer, mais aussi de réunir en un même lieu la structure d'EAJE et l'école primaire (Autriche, Italie et de nombreux pays de l'Europe du Nord). Un soutien et des ressources humaines supplémentaires peuvent aussi aider les enseignants aux deux niveaux dans leurs efforts pour faciliter les transitions (comme en Slovénie où un service de conseil apporte un soutien professionnel aux enfants, aux parents et au personnel d'EAJE).

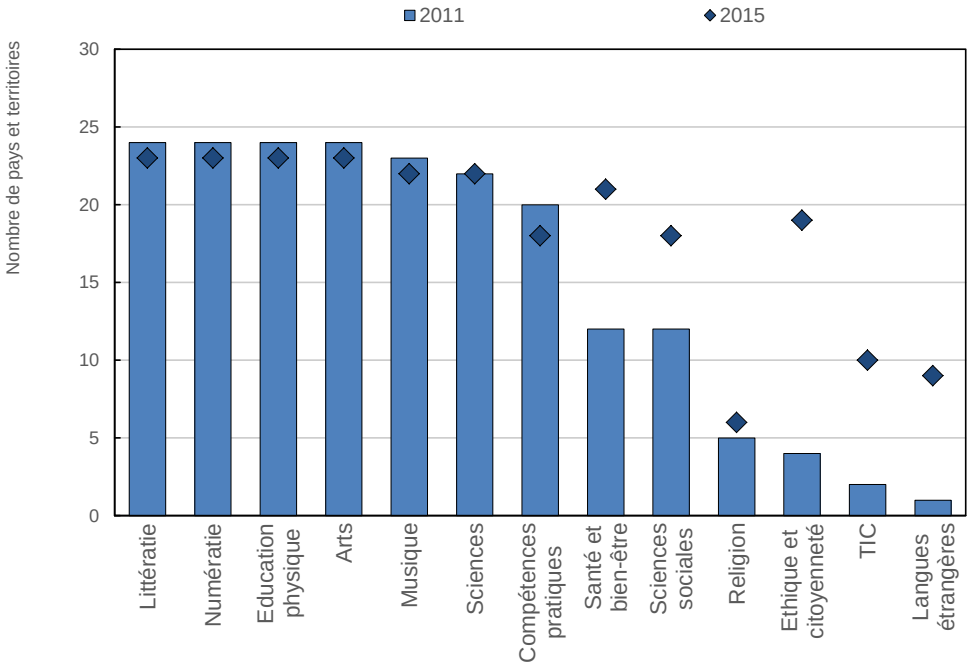
La pédagogie est de plus en plus harmonisée entre les niveaux préprimaire et primaire

La pédagogie est l'ensemble des techniques et des pratiques d'enseignement grâce auxquelles l'apprentissage des enfants peut intervenir dans des structures éducatives (OCDE, 2012). On a constaté que la continuité des programmes et de la pédagogie entre l'EAJE et l'école primaire avait un impact positif sur les expériences et le développement futurs des enfants (par exemple, Ahtola et al., 2011 ; Margetts, 2007). La recherche a par exemple montré que le fait d'harmoniser les programmes de l'EAJE et de l'enseignement primaire pouvait améliorer les compétences des enfants en littératie et en mathématiques (Ahtola et al., 2011). Les pratiques efficaces en matière de continuité pédagogique reposent notamment sur les éléments clés suivants : la qualité élevée des échanges entre le personnel et les enfants, et le fait que ces échanges soient centrés sur l'enfant ; l'élaboration conjointe de pratiques de transition pédagogique par le personnel aux deux

niveaux ; l'information sur les transitions pédagogiques, par le biais de programmes ou de lignes directrices ; un programme scolaire équilibré, accordant une place globalement égale au jeu, à l'autodiscipline et aux activités préscolaires ; et des caractéristiques structurelles analogues (par exemple eu égard à la taille des groupes et au degré de participation aux services) dans l'EAJE et à l'école primaire (chapitre 4).

Harmoniser les programmes de l'EAJE et du primaire permet d'améliorer les compétences des enfants en littératie et en mathématiques

Graphique 1.3. Les pays élargissent leurs programmes d'enseignement préprimaire pour inclure de nouveaux domaines d'apprentissage (2011 et 2015)



Note : Les informations sur le contenu des programmes proviennent des 24 pays et territoires qui ont répondu à l'enquête à la fois en 2011 et en 2015. Les domaines d'apprentissage sont classés par ordre décroissant du nombre de pays ayant déclaré les avoir inclus dans leur programme d'EAJE en 2011. Les données par pays figurent à l'annexe du chapitre 4 (annexe 4.A, tableau 4.A.2).
Source : Réseau de l'OCDE sur l'éducation et l'accueil des jeunes enfants, « Enquête concernant la boîte à outils et le portail », juin 2011 et 2015.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933717963

Tendances en matière de continuité pédagogique

Les éclairages apportés par les analyses comparatives à l'échelle internationale sont les suivants :

- **Dans 78 % des pays participants, il existe une certaine continuité pédagogique entre l'EAJE et l'école primaire :** 54 % d'entre eux harmonisent explicitement les programmes des deux niveaux (par exemple le Chili, les Länder allemands et la Finlande), tandis que 24 % disposent de programmes pleinement intégrés (par exemple l'Italie et la Suisse) (voir le tableau 1.5).

- **De nombreux pays ont intégré de nouvelles matières dans leurs programmes du préprimaire pour refléter la société d'aujourd'hui,** parmi lesquelles la santé et le bien-être, l'éthique et les valeurs citoyennes, les sciences sociales, les compétences en TIC et les langues étrangères. Ces ajouts harmonisent davantage le programme d'enseignement préprimaire avec celui du primaire (graphique 1.3).
- **Dans 69 % des pays, le taux d'encadrement des enfants est moins favorable pendant la première année du primaire que pendant la dernière année d'EAJE.** Dans certains pays, comme au Chili, dans la République tchèque, dans la plupart des Länder allemands, au Mexique et en Turquie, il peut y avoir jusqu'à 15 élèves de plus par membre du personnel à l'école primaire (voir le tableau 1.5).

Enjeux

Si la question des transitions fait l'objet d'une attention politique croissante, et que des progrès ont été accomplis, des enjeux persistent eu égard à la continuité pédagogique (chapitre 4). Le Tableau 1.3 récapitule les enjeux le plus fréquemment cités par les pays de l'OCDE participant à l'étude. Il met également en lumière les stratégies efficaces et les bonnes pratiques élaborées par les pays pour y faire face. Ces enjeux et stratégies sont exposés dans le détail au chapitre 4, de même qu'un grand nombre d'exemples concrets et de bonnes pratiques.

Tableau 1.3. Enjeux de continuité pédagogique et stratégies visant à la renforcer

Enjeux	Stratégies clés
• Différences et incohérences des programmes	• Élaborer un cadre pédagogique intégré et des lignes directrices nationales • Investir dans les connaissances et les innovations au niveau local
• Manque de compréhension pédagogique commune entre les deux systèmes	• Modifier les programmes pour améliorer la continuité pédagogique • Offrir des possibilités de collaboration entre membres du personnel • Mettre l'accent sur le rôle de l'école primaire dans l'accueil des enfants
• Mise en œuvre incohérente de la pédagogie au moment des transitions	• Créer des structures cohérentes • Créer des stratégies d'apprentissage collaboratif

Enjeu 1. Différences et incohérences des programmes

Près des deux tiers des pays et territoires disposent d'un programme d'EAJE qui est soit aligné sur celui de l'enseignement primaire, soit intégré dans celui-ci, mais ils soulèvent toutefois trois difficultés liées aux différences entre les cadres pédagogiques des deux niveaux. D'abord, l'attention portée aux transitions peut être déséquilibrée dans les documents pédagogiques de l'EAJE et de l'enseignement primaire (Norvège). Ensuite, il se peut que les objectifs et orientations de l'éducation (et de l'accueil) dans les documents pédagogiques soient mis en avant de façon différente dans l'EAJE et dans l'enseignement primaire (Slovénie). Enfin, la responsabilité décentralisée pour l'EAJE et pour l'enseignement primaire peut donner lieu à des approches pédagogiques non harmonisées (Autriche et Finlande). Les stratégies pour surmonter ces difficultés consistent notamment à élaborer un cadre pédagogique national intégré et des lignes directrices nationales (Autriche et Irlande) ; à associer activement les enseignants du préscolaire et ceux du

primaire à l'élaboration du programme (Slovénie) ; et à investir dans les connaissances et les innovations au niveau local (Finlande, Japon et Suède).

Enjeu 2. Manque de compréhension pédagogique commune entre les deux systèmes

Il a été reconnu que les limites pédagogiques entre l'EAJE et l'école primaire étaient des obstacles importants à la continuité pédagogique (Lillejord et al., 2017). Les pays ont relevé plusieurs limites idéologiques ou pratiques qui nuisent à la collaboration et donc à la cohérence et la continuité. Par exemple, il est difficile pour les enseignants de l'EAJE et de l'école primaire de connaître les pratiques pédagogiques des uns et des autres (Norvège). Les enseignants de l'EAJE peuvent avoir des attentes différentes quant à la façon de préparer les enfants à l'école, et utiliser des méthodes et des approches de l'apprentissage qui sont différentes de celles de leurs collègues du primaire (Slovénie). Les réticences à changer les politiques, les pratiques et les méthodes de travail aux deux niveaux d'enseignement sont un obstacle important à la continuité en Finlande. Les solutions novatrices mises au point par les pays consistent notamment à modifier les programmes pour améliorer la continuité pédagogique (Finlande, Portugal, Écosse et Suède) ; à offrir des possibilités de collaboration entre membres du personnel (Autriche, Norvège, Portugal, Slovénie et pays de Galles) ; et à mettre l'accent sur le rôle de l'école primaire dans l'accueil des enfants (la Norvège met l'accent sur la préparation de l'école à l'enfant, au lieu de la préparation de l'enfant à l'école ; Portugal et Suède).

Enjeu 3 : Mise en œuvre incohérente de la pédagogie au moment des transitions

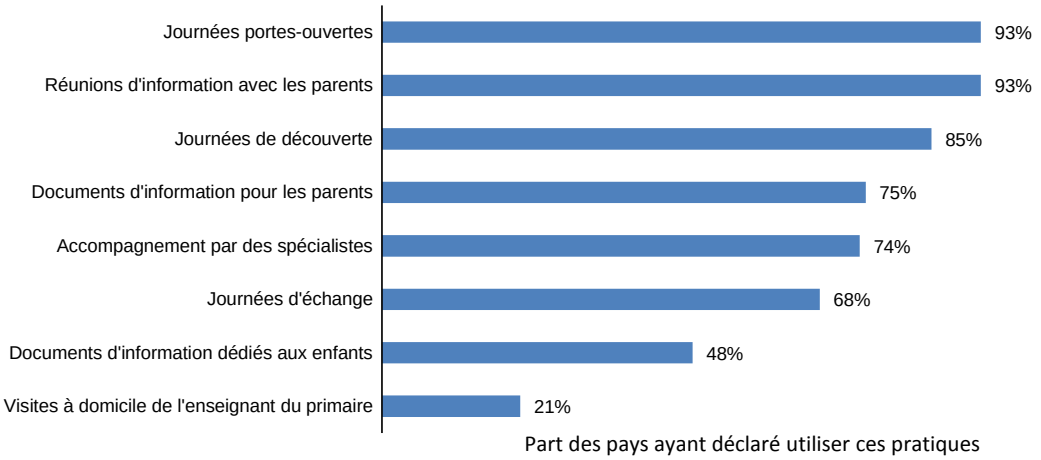
Malgré les efforts déployés pour harmoniser ou intégrer les programmes de l'EAJE et de l'enseignement primaire, des incohérences dans la pratique pédagogique peuvent apparaître localement (Tarrant et Kagan, 2010). Quand plusieurs types de structures prennent part à la phase de transition, et quand la communication entre elles n'est pas suffisamment claire, la pratique pédagogique peut s'avérer incohérente. Par exemple, dans de nombreuses communes danoises, les enfants en dernière année d'EAJE commencent les activités extra-scolaires de l'école primaire dès le printemps, tandis que la transition proprement dite n'intervient pas avant le mois d'août. Cette longue période de transition associe de nombreuses parties prenantes, mais rien n'oblige les intervenants des activités extra-scolaires à appliquer le programme pédagogique de l'EAJE, ce qui crée par conséquent un décalage entre les programmes de l'EAJE et du primaire. Les stratégies mises en œuvre pour combler ces lacunes consistent notamment à assurer la cohérence des structures (Danemark) et à créer un environnement d'apprentissage collaboratif (pays de Galles).

La continuité du développement est largement favorisée par la collaboration

Pour assurer la continuité du développement des jeunes enfants, les services d'EAJE doivent être de qualité élevée et être suivis d'une éducation de qualité tout au long de la scolarité, et en particulier durant les premières années de l'enseignement primaire. La collaboration est le maître-mot de la continuité développementale, et elle est étudiée ici eu égard à de nombreuses parties prenantes du développement de l'enfant, y compris les enfants eux-mêmes, leurs parents, le personnel des services d'EAJE et de l'enseignement primaire, et les services de proximité (chapitre 5).

La collaboration est le maître-mot de la continuité développementale

Graphique 1.4. La plupart des pays et territoires utilisent des pratiques de transition pour préparer le passage de l'EAJE à l'école



Note : Les informations sur les pratiques courantes de transition proviennent de 27-28 pays (le nombre de réponses varie selon la question). Les données par pays figurent à l'annexe du chapitre 5 (annexe 5.A, tableau 5.A.1).
Source : Réseau EAJE de l'OCDE, « Survey on transitions between ECEC and primary education », juin 2016.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933717982

Tendances en matière de continuité du développement

Les éclairages apportés par les analyses comparatives à l'échelle internationale sont les suivants :

- **Dans 93 % des pays, on prépare les enfants à entrer à l'école primaire** par des activités au cours de la dernière année d'EAJE (Graphique 1.4). Les activités transitionnelles les plus fréquentes sont la visite de l'école primaire (93 %), les réunions d'information avec les parents (89 %) et les journées de découverte dans les écoles primaires (85 %).
- **La façon dont le point de vue des enfants est pris en compte dans la préparation des transitions varie selon les pays** : si certains pays reconnaissent l'importance de la participation des enfants dans leurs cadres pédagogiques et/ou leur législation sur l'éducation (par exemple le Danemark, la Finlande, la Norvège, la Suède et le pays de Galles), dans la pratique, la participation des enfants varie selon les communes, les structures d'EAJE et les établissements scolaires.
- **La plupart des pays (74 %) offrent aux enfants ayant des besoins particuliers une aide spécialisée** (par exemple avec des psychologues ou des travailleurs sociaux) pendant ou après les transitions. Le rôle important que jouent les services de proximité en garantissant la continuité du développement des enfants au moment des transitions est reconnu dans la majorité des pays.
- **La collaboration entre le personnel et les parents est vraisemblablement plus importante dans l'EAJE qu'à l'école primaire.** Par exemple, la communication d'informations sur le développement de l'enfant est beaucoup plus fréquente dans les structures d'EAJE que dans le primaire (respectivement, 93 % et 70 %).

- **La collaboration entre enseignants prend plusieurs formes :** notamment des échanges entre l'école et la structure d'EAJE, le partage d'informations sur le développement de l'enfant, et la création de groupes d'apprentissage professionnel collaboratif, lesquels sont propices à l'échange d'idées et de pratiques entre les différents secteurs.

Enjeux

Le Tableau 1.4 récapitule les enjeux le plus fréquemment cités par les pays de l'OCDE participant à l'étude. Il met également en lumière quelques stratégies élaborées par les pays pour y faire face. Ces enjeux et stratégies sont exposés dans le détail au chapitre 5, de même qu'un grand nombre d'exemples concrets et de bonnes pratiques.

Tableau 1.4. Enjeux de continuité du développement et stratégies visant à renforcer la collaboration pour une meilleure continuité

Enjeux	Stratégies clés
• Le point de vue des enfants n'est pas pleinement pris en compte dans l'élaboration des politiques et des pratiques dans le domaine des transitions	• Préciser dans la législation sur l'éducation ou les programmes scolaires le droit des enfants à y participer • Mener des recherches associant des enfants
• Le manque de sensibilisation des parents à l'importance du processus transitionnel nuit à leur implication	• Élaborer et diffuser des documents d'information sur les transitions destinés aux parents • Proposer de multiples activités pour sensibiliser davantage les parents à l'importance des transitions et renforcer leur participation à ce processus
• Participation difficile des parents issus de milieux défavorisés au processus de transition	• Adapter les documents d'appui aux besoins des parents et des enfants issus de l'immigration • Mettre en place de nouvelles activités participatives pour associer les parents marginalisés au processus • Compléter les activités de transition par des programmes axés sur la parentalité
• Relations déséquilibrées et problèmes de compréhension entre le personnel des services d'EAJE et les enseignants du primaire	• Élaborer des initiatives pour partager les informations relatives au développement de l'enfant • Organiser des formations conjointes • Créer des groupes d'apprentissage professionnel collaboratif • Intégrer les deux niveaux d'enseignement en un même lieu
• Coopération limitée avec les autres services chargés du développement de l'enfant	• Constituer des équipes de travail avec des professionnels venant de différents secteurs

Enjeu 1 : Le point de vue des enfants n'est pas pleinement pris en compte dans l'élaboration des politiques et des pratiques dans le domaine des transitions

Les pays participants font observer que les enfants sont de plus en plus considérés comme des acteurs de leurs propres transitions et apprentissages. La recherche montre que la participation des enfants à la préparation des activités de transition permet de s'assurer que l'enfant comprend sa propre transition et qu'il se l'approprie. Écouter les enfants et leurs expériences permet de mieux comprendre les difficultés qu'ils rencontrent et de renforcer le soutien apporté aux parents et aux établissements préscolaires et scolaires. Certains pays reconnaissent l'importance de la participation des enfants au processus dans leurs cadres pédagogiques (Danemark, Norvège et pays de Galles (Royaume-Uni)) et/ou dans leur législation sur l'éducation (Finlande, Norvège et Suède). Malgré ces efforts, la

participation des enfants à l'élaboration des pratiques de transition reste limitée. Pour encourager leur participation, les pays ont spécifié ce droit de participation des enfants dans leur législation sur l'éducation, les programmes ou la recherche. En Finlande, par exemple, la prise en compte du point de vue des enfants dans la définition des pratiques transitionnelles est un sujet traité avec sérieux. Non seulement on demande aux enfants de donner leurs points de vue sur leur expérience, mais ils contribuent aussi à produire des connaissances, en menant eux-mêmes des recherches.

Enjeu 2 : Le manque de sensibilisation des parents à l'importance du processus transitionnel nuit à leur implication

Malgré les efforts déployés pour associer les parents au processus de transition entre l'EAJE et l'école primaire, les pays indiquent que les parents n'ont pas encore suffisamment conscience de l'importance de préparer les enfants à cette étape, ni du rôle prépondérant qu'ils peuvent jouer à cet égard. Les attitudes et les convictions des parents, associées à ce manque d'information, empêcheraient ces derniers de participer activement au passage de leurs enfants à l'école primaire. Par exemple, les parents estiment souvent que le processus de transition ne pose aucun problème et que les activités de transition vont par conséquent de soi. Il peut être bénéfique pour les parents d'en savoir plus sur l'entrée de leurs enfants à l'école primaire ; sur les différences entre l'ancien et le nouveau cadre d'apprentissage ; et sur les raisons pour lesquelles des mesures ou des activités spécifiques sont mises en œuvre. Pour faire face à ces difficultés, les pays ont défini un certain nombre de stratégies, qui consistent notamment à élaborer et à fournir aux parents des documents d'information sur les transitions (Australie, Autriche, France et pays de Galles(Royaume-Uni)) ; à proposer diverses activités pour sensibiliser les parents à l'importance des transitions (Autriche, Finlande, Slovénie, Suède) ; et à donner aux parents de multiples possibilités de participer aux activités de transition (Japon et Allemagne).

Enjeu 3 : Participation difficile des parents issus de milieux défavorisés au processus de transition

Les parents participent peu aux transitions, en particulier les parents de milieux défavorisés. Il s'agit notamment des familles modestes, des familles issues de l'immigration, des familles indigènes et des familles avec un ou plusieurs enfants ayant des besoins d'apprentissage particuliers. Les données disponibles indiquent que les possibilités de se familiariser avec le nouvel environnement d'apprentissage sont particulièrement importantes pour l'adaptation scolaire des enfants défavorisés (LoCasale-Crouch et al., 2008). Plusieurs pays participants indiquent qu'il est particulièrement difficile d'associer à ce processus les enfants vulnérables et leurs familles. Les pays participants ont mis en œuvre un certain nombre de stratégies pour encourager les ménages défavorisés à participer au processus transitionnel : adapter les documents d'information aux besoins des parents et des enfants (Autriche et Norvège) ; mettre au point de nouvelles activités participatives pour associer les parents (pays de Galles (Royaume-Uni) et Nouvelle-Zélande) ; ou compléter les activités de transition par des programmes de parentalité (pays de Galles (Royaume-Uni) et Australie).

Enjeu 4 : Relations déséquilibrées et problèmes de compréhension entre le personnel des services d'EAJE et les enseignants du primaire

La collaboration entre le personnel d'EAJE et les enseignants du primaire est essentielle à la continuité de l'apprentissage et du développement des enfants. La majorité des pays indiquent que ces derniers collaborent dans une certaine mesure (par exemple en partageant des informations sur le développement et les expériences de l'enfant). Mais ils indiquent aussi qu'il existe une marge de progression étant donné que la coopération exige du temps et des ressources et crée des besoins de personnel supplémentaires (Lillejord et al., 2017). En outre, le manque de compréhension et de connaissance des différences entre l'EAJE et l'enseignement primaire entrave souvent la collaboration entre les deux secteurs. Les stratégies élaborées pour favoriser cette collaboration consistent notamment à partager les informations sur le développement de l'enfant (Autriche, Slovénie, Norvège et pays de Galles) ; à organiser des formations conjointes (Autriche et Japon) ; à créer des groupes d'apprentissage professionnel collaboratif (Slovénie et Japon) ; et à intégrer les deux niveaux d'enseignement dans un même lieu (Autriche et Écosse (Royaume-Uni)).

Enjeu 5 : Coopération limitée avec les autres services chargés du développement de l'enfant

La collaboration avec les services de proximité dans le contexte des transitions vise à renforcer la cohérence, la continuité et la progression du développement et de l'apprentissage des enfants. Le type de services associés dans le cadre de cette collaboration varie, mais peut inclure des psychologues scolaires, des médecins scolaires, des orthophonistes, du personnel enseignant auxiliaire, des enseignants de langue maternelle, des travailleurs sociaux et des professionnels de santé. Même si rares sont les pays à signaler des difficultés dans ce domaine, cela ne signifie pas que cette forme de coopération soit exempte de problèmes. Il semble que les obstacles soient les mêmes que ceux qui entravent la coopération entre l'EAJE et l'école primaire, notamment lorsque les professionnels relèvent de différents ministères. Quelques pays ont constitué des équipes de travail composées de professionnels de différents secteurs afin de s'assurer que les parents, les structures d'EAJE et les établissements scolaires bénéficient du soutien nécessaire pour bien préparer les enfants à rentrer à l'école (Autriche, Slovénie et Nouvelle-Zélande).

Tableau 1.5. Aperçu des indicateurs de l'harmonisation entre l'EAJE et l'école primaire pour des transitions en douceur

Valeur du préscolaire supérieure de 3 points de pourcentage à celle du primaire

Valeur du préscolaire inférieure de 3 points de pourcentage à celle du primaire

Valeur du primaire égale à celle du préscolaire (+/- 3 points de pourcentage)

Valeur manquante

	Gouvernance		Continuité professionnelle						Continuité pédagogique				Continuité du développement	
	Dépenses par enfant	Suivi des transitions	Salaires statutaires	Temps d'enseignement total	Temps de travail total consacré à d'autres tâches	Nombre d'années de formation requis pour entrer dans la profession	Formation initiale aux transitions	Formation continue aux transitions	Continuité du programme	Taux d'encadrement réglementaire	Taille maximale réglementaire des groupes	Temps moyen de participation à la dernière année d'EAJE et à la première année d'école primaire (en heures)	Collaboration entre le personnel de l'EAJE et les enseignants du primaire - partage d'informations sur le développement de l'enfant	Collaboration parents-personnel - partage d'informations sur le développement de l'enfant
	Ratio[1]	Occurrence[2]	Ratio[1]	Ratio[1]	Ratio[1]	Ratio[1]	Occurrence[2]	Occurrence[2]	Harmonisation[3]	Ratio[1]	Ratio[1]	Ratio[1]	Occurrence[2]	Occurrence[2]
Australie	1.59		1.01	1.02		1.00			harmonisé					
Autriche	0.81	EAJE	1.00			1.67	aux deux niveaux	aux deux niveaux	ni harmonisé ni intégré	1.00	1.00	0.84	aux deux niveaux	aux deux niveaux
Belgique - Communauté flamande	0.76	aucune	1.00			1.00	EAJE	EAJE	ni harmonisé ni intégré				aux deux niveaux	aux deux niveaux
Canada[4]		aux deux niveaux											aux deux niveaux	aux deux niveaux
Chili	1.55	aucun	1.00	1.00	1.00	1.00	EAJE	EAJE	harmonisé	0.33	1.00	1.00		EAJE
Colombie				0.80	1.27		aux deux niveaux	aux deux niveaux	harmonisé	0.83	0.83	1.00	aux deux niveaux	aux deux niveaux
Croatie		EAJE							intégré		0.82	0.53	EAJE	EAJE
République tchèque	0.98	aux deux niveaux	0.94	1.41	0.60	0.60	aux deux niveaux		ni harmonisé ni intégré	0.43	0.80			aux deux niveaux
Danemark		primaire	0.87	2.14	0.26	0.88			ni harmonisé ni intégré					
Estonie				2.13	0.31									aux deux niveaux
Finlande	1.23	aucune	0.75			0.60	aux deux niveaux	aucune	harmonisé			0.97		
France	1.04		1.00	1.00	1.00	1.00								

Valeur du préscolaire supérieure de 3 points de pourcentage à celle du primaire

Valeur du préscolaire inférieure de 3 points de pourcentage à celle du primaire

Valeur du primaire égale à celle du préscolaire (+/- 3 points de pourcentage)

Valeur manquante

	Gouvernance		Continuité professionnelle						Continuité pédagogique				Continuité du développement	
	Dépenses par enfant	Suivi des transitions	Salaires statutaires	Temps d'enseignement total	Temps de travail total consacré à d'autres tâches	Nombre d'années de formation requis pour entrer dans la profession	Formation initiale aux transitions	Formation continue aux transitions	Continuité du programme	Taux d'encadrement réglementaire	Taille maximale réglementaire des groupes	Temps moyen de participation à la dernière année d'EAJE et à la première année d'école primaire (en heures)	Collaboration entre le personnel de l'EAJE et les enseignants du primaire - partage d'informations sur le développement de l'enfant	Collaboration parents-personnel - partage d'informations sur le développement de l'enfant
	Ratio[1]	Occurrence[2]	Ratio[1]	Ratio[1]	Ratio[1]	Ratio[1]	Occurrence[2]	Occurrence[2]	Harmonisation[3]	Ratio[1]	Ratio[1]	Ratio[1]	Occurrence[2]	Occurrence[2]
Allemagne	1.13	aucune		1.85	0.29		aux deux niveaux	aux deux niveaux	harmonisé				aux deux niveaux	aux deux niveaux
Grèce		aucune	1.00	1.20		1.00	EAJE	EAJE	harmonisé	1.00	1.00	1.00	EAJE	EAJE
Hongrie	0.93	aux deux niveaux	0.94	1.94	0.47	0.75	aux deux niveaux	aux deux niveaux	ni harmonisé ni intégré	0.93	0.93	0.80	aux deux niveaux	aux deux niveaux
Islande	1.10		0.91			1.00								
Irlande	0.82	aucune							ni harmonisé ni intégré	0.48		0.68		
Israël			1.04	1.22	0.07	1.00								
Italie	0.74	aucune	1.00	1.24		1.00	aux deux niveaux	aucune	intégré		1.00	1.06	aux deux niveaux	aux deux niveaux
Japon	0.71	aux deux niveaux			1.65			aux deux niveaux	harmonisé		1.00	1.27	EAJE	EAJE
Kazakhstan		aucune					EAJE	aux deux niveaux	ni harmonisé ni intégré		1.00	0.89	aux deux niveaux	aux deux niveaux
Corée	0.78		1.00	0.89	1.08	0.75								
Luxembourg	1.07	aucune	1.00	1.09		1.00	aucune	aux deux niveaux	intégré	1.00		1.00	aux deux niveaux	aux deux niveaux
Mexique		aucune	1.00	0.67		1.00	aucune	aucune	harmonisé	0.63	0.63	1.00		
Pays-Bas	0.99	aucune	1.00	1.00	1.00	1.00			ni harmonisé ni intégré			1.00		
Nouvelle-Zélande	1.39	aucune					aucune	aucune	harmonisé			0.81	EAJE	aux deux niveaux

Valeur du préscolaire supérieure de 3 points de pourcentage à celle du primaire

Valeur du préscolaire inférieure de 3 points de pourcentage à celle du primaire

Valeur du primaire égale à celle du préscolaire (+/- 3 points de pourcentage)

Valeur manquante

	Gouvernance		Continuité professionnelle						Continuité pédagogique				Continuité du développement	
	Dépenses par enfant	Suivi des transitions	Salaires statutaires	Temps d'enseignement total	Temps de travail total consacré à d'autres tâches	Nombre d'années de formation requis pour entrer dans la profession	Formation initiale aux transitions	Formation continue aux transitions	Continuité du programme	Taux d'encadrement réglementaire	Taille maximale réglementaire des groupes	Temps moyen de participation à la dernière année d'EAJE et à la première année d'école primaire (en heures)	Collaboration entre le personnel de l'EAJE et les enseignants du primaire - partage d'informations sur le développement de l'enfant	Collaboration parents-personnel - partage d'informations sur le développement de l'enfant
	Ratio[1]	Occurrence[2]	Ratio[1]	Ratio[1]	Ratio[1]	Ratio[1]	Occurrence[2]	Occurrence[2]	Harmonisation[3]	Ratio[1]	Ratio[1]	Ratio[1]	Occurrence[2]	Occurrence[2]
Norvège	1.11	aucune	0.92	2.03		0.75	aux deux niveaux	aucune	ni harmonisé ni intégré			2.40	aux deux niveaux	aux deux niveaux
Pologne	0.80	primaire	1.00	1.83	0.76	1.00	aux deux niveaux	aux deux niveaux	intégré	1.00	1.00	1.25	aux deux niveaux	aux deux niveaux
Portugal	0.91	primaire	1.00	1.27	0.92	1.00			harmonisé	0.96	0.96	1.18	aux deux niveaux	
République slovaque	0.84	EAJE	0.96	1.34	0.62	0.80	aux deux niveaux	aux deux niveaux	ni harmonisé ni intégré	1.00	1.00		aux deux niveaux	aux deux niveaux
Slovénie	0.89	aux deux niveaux	1.00	2.10		0.60	aux deux niveaux	aux deux niveaux	harmonisé		0.79		aux deux niveaux	aux deux niveaux
Espagne	0.87	aux deux niveaux	0.97	1.00	1.00	1.00	aux deux niveaux	aux deux niveaux	harmonisé	1.00	1.00	1.00		aux deux niveaux
Suède	1.20	aux deux niveaux					aux deux niveaux	aux deux niveaux	intégré			0.90	EAJE	EAJE
Suisse	0.34	aux deux niveaux	1.00			1.00	aux deux niveaux		intégré			0.89	aux deux niveaux	aux deux niveaux
Turquie	1.10	aucune		1.50	0.59		aux deux niveaux	aux deux niveaux	harmonisé	0.50	0.50	1.00	aux deux niveaux	aux deux niveaux
Royaume-Uni - pays de Galles	0.82	primaire							intégré	1.00	1.00	0.33		aux deux niveaux

Valeur du préscolaire supérieure de 3 points de pourcentage à celle du primaire

Valeur du préscolaire inférieure de 3 points de pourcentage à celle du primaire

Valeur du primaire égale à celle du préscolaire (+/- 3 points de pourcentage)

Valeur manquante

	Gouvernance		Continuité professionnelle						Continuité pédagogique				Continuité du développement	
	Dépenses par enfant	Suivi des transitions	Salaires statutaires	Temps d'enseignement total	Temps de travail total consacré à d'autres tâches	Nombre d'années de formation requis pour entrer dans la profession	Formation initiale aux transitions	Formation continue aux transitions	Continuité du programme	Taux d'encadrement réglementaire	Taille maximale réglementaire des groupes	Temps moyen de participation à la dernière année d'EAJE et à la première année d'école primaire (en heures)	Collaboration entre le personnel de l'EAJE et les enseignants du primaire - partage d'informations sur le développement de l'enfant	Collaboration parents-personnel - partage d'informations sur le développement de l'enfant
	Ratio[1]	Occurrence[2]	Ratio[1]	Ratio[1]	Ratio[1]	Ratio[1]	Occurrence[2]	Occurrence[2]	Harmonisation[3]	Ratio[1]	Ratio[1]	Ratio[1]	Occurrence[2]	Occurrence[2]
États-Unis	0.91		0.98		0.98	1.00								
Moyenne OCDE	0.98		0.97	1.29	0.71	0.94				0.81	0.90	0.99		

Notes :

1. Les ratios présentés ici représentent la valeur de l'indicateur correspondant du préscolaire divisé par la valeur de l'indicateur du primaire. Ainsi, les valeurs supérieures à 1.00 signifient que l'indicateur a une valeur plus élevée au préscolaire qu'au primaire ; une valeur égale à 1.00 signifie que l'indicateur à la même valeur aux deux niveaux d'enseignement ; une valeur inférieure à 1.00 signifie que l'indicateur a une valeur plus faible au préscolaire qu'au primaire.
2. Les valeurs présentées ici représentent l'occurrence de cette pratique dans les services d'EAJE, dans les écoles primaires, dans les deux à la fois ou à aucun des deux niveaux.
3. Les valeurs représentées ici indiquent le niveau d'harmonisation du programme : harmonisé, intégré ou ni l'un ni l'autre.
4. Canada : écart considérable entre les provinces.

Source : Réseau de l'OCDE sur l'éducation et l'accueil des jeunes enfants, « Survey on transitions between ECEC and primary education », juin 2016.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933717906

Notes

[1]. Autriche, Danemark, Finlande, Japon, Norvège, pays de Galles (Royaume-Uni), Slovénie, Suède et Kazakhstan (pays partenaire).

[2]. Le tableau 1.5 comprend aussi des informations provenant de pays de l'OCDE qui n'ont pas répondu au questionnaire sur le passage de l'EAJE à l'école primaire (Australie, Corée, Estonie, États-Unis, France, Islande et Nouvelle-Zélande).

[3]. Le Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA) est une enquête internationale trienniale qui vise à évaluer les systèmes éducatifs dans le monde entier en testant les compétences et les connaissances des élèves de 15 ans (pour plus de détails, consulter https://www.oecd.org/pisa/aboutpisa/).

Références

Ackesjö, H. (2013), « Children crossing borders: School visits as initial incorporation rites in transition to preschool class », *International Journal of Early Childhood*, vol. 45, n° 3, pp. 387 410.

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

AIHW (2009), Australia's Welfare 2009, Australian Institute of Health and Welfare, Canberra, https://www.aihw.gov.au/reports/australias-welfare/australias-welfare-2009/contents/table-of-contents.

Arndt, A.K., et al. (2013), «Supporting and stimulating the learning of socioeconomically disadvantaged children perspectives of parents and educators in the transition from preschool to primary school», *European Early Childhood Education Research Journal*, vol. 21, n°1, pp. 23-38.

Barnett, W. S. et J. T. Hustedt (2005), « Head Start's lasting benefits », *Infants & Young Children*, vol. 18, n° 1, pp. 16-24.

BIT (Bureau international du Travail) (2013), « Directives de l'OIT sur la promotion du travail décent pour le personnel de l'éducation de la petite enfance », Réunion d'experts chargée d'adopter des directives sur la promotion du travail décent pour le personnel de l'éducation de la petite enfance, Genève, 12 15 novembre 2013, Bureau international du Travail, Département des activités sectorielles, Genève.

Bogard, K. et R. Tananishi (2005), « Pk-3: An aligned and coordinated approach to education for children 3 to 8 years old », *Social Policy Report*, XIX(III), pp. 1-24.

Carter, A. S. et al. (2010), « Prevalence of DSM-IV disorder in a representative, healthy birth cohort at school entry: Sociodemographic risks and social adaptation », *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, vol. 49, n° 7, pp. 686-698.

Currie, J. et D. Thomas (2000), « School quality and the longer-term effects of Head Start », *Journal of Human Resources*, vol. 35, n° 4, pp. 755-774.

Currie, J. et D. Thomas (1995), « Does Head Start make a difference? », *American Economic Review* vol. 85, n° 3, pp. 341-364.

Dobbin, M. (2013), « Transition from ECE to primary school », rapport de congé sabbatique, Rahotu School, Rahotu, www.educationalleaders.govt.nz/content/download/53042/441373/file/Margaret%20Dobbin%20Sabbatical%20Report%202013.pdf.

Dockett, S. et al. (2011), « Facilitating children's transition to school from families with complex support needs », Research Institute for Professional Practice, Learning and Education, Charles Sturt University, Albury, Australie.

Dockett, S. et B. Perry (2006), *Starting School: A Handbook for Early Childhood Educators*, Pademelon Press, Baulkham Hills, Australie.

Dunlop, A.W. et H. Fabian (2006), *Informing Transitions in the Early Years: Research, Policy and Practice*, Open University Press and McGraw Hill, Maidenhead, Royaume Uni, pp. 107 119.

Fabian, H. (2007), « Informing transitions », in Dunlop, A. W. et H. Fabian (dir. pub.) (2007), *Informing Transitions in the Early Years: Research, Policy and Practice*, pp. 3-17.

Fabian, H. et A-W. Dunlop (2006), « Outcomes of good practice in transition processes for children entering primary school », Document de référence pour le *Rapport mondial de suivi sur l'éducation pour tous 2007, Un bon départ : Éducation et protection de la petite enfance*, UNESCO, Paris.

García, E. (2015), « Inequalities at the starting gate: cognitive and noncognitive skills gaps between 2010 2011 kindergarten classmates », rapport, Economic Policy Institute, Washington, DC, www.epi.org/publication/inequalities-at-the-starting-gate-cognitive-and-noncognitive-gaps-in-the-2010-2011-kindergarten-class.

Hausken, E.G. et A.H. Rathbun (2002), « Adjustment to kindergarten: child, family, and kindergarten program factors », rapport présenté à la réunion annuelle de l'Association américaine de recherche en éducation, La Nouvelle Orléans, 1er-5 avril 2002..

Hirst, M., et al. (2011), Transition to Primary School: *A review of the literature*, Commonwealth of Australia, Canberra.

IOM (Institute of Medicine) et NRC (National Research Council) (2014), « The cost of inaction for young children globally: Workshop summary », Institute of Medicine and National Research Council, The National Academies Press, Washington, DC, https://www.nap.edu/catalog/18845/the-cost-of-inaction-for-young-children-globally-workshop-summary.

Jindal-Snape, D. et D. Miller (2010), « Understanding transitions through self-esteem and resilience », in D. Jindal-Snape (dir. pub.), *Educational Transitions: Moving stories from around the world*, Routledge research in education, Routledge, Abingdon.

Kagan, L. S. (1991), « Moving from here to there: Rethinking continuity and transitions in early care and education », in Spodek, B. et N. Saracho (dir. pub.), Issues in Early Childhood Curriculum. *Yearbook in early childhood education*, vol. 2, Teachers College Press, New York.

Kagan, S. et K. Kauerz (2012), *Early Childhood Systems: Transforming Early Learning*, Teachers College Press, New York.

Kagan, S. et K. Kauerz (2006), « Preschool programs: effective curricula », *Encyclopedia on Early Childhood Development*, Centre of Excellence for Early Childhood Development and Strategic Knowledge Cluster on Early Child Development, Montréal, www.child-encyclopedia.com/documents/Kagan-KauerzANGxp.pdf.

Korpi, B.M. (2005), « The foundation for lifelong learning », *Children in Europe*, vol. 9, pp. 10-11.

Lillejord, S. et al. (2017), *Transition from Kindergarten to School - A systematic review*, Knowledge Center for Education, Oslo.

Litjens, I. et M. Taguma (2010), « Literature overview for the 7th meeting of the OECD Network on Early Childhood Education and Care », OCDE, Paris, http://www.oecd.org/officialdocuments/publicdisplaydocumentpdf/?cote=EDU/EDPC/ECEC(2010)3/REV1&doclanguage=en.

LoCasale-Crouch, J., et al., (2008), « Pre-kindergarten teachers' use of transition practices and children's adjustment to kindergarten », *Early Childhood Research Quarterly*, vol. 23, n°1, pp. 124 139.

Magnuson, K. A., C. Ruhm, and J. Waldfogel (2007), « The persistence of preschool effects: Do subsequent classroom experiences matter? », *Early Childhood Research Quarterly*, vol. 22, n° 1, pp. 18 38.

Margetts, K. (2014), « Transition and adjustment to school » in *Transitions to school – International research, policy & practice*, Springer, Dordrecht.

Margetts, K. (2007), « Understanding and supporting children: shaping transition practices », in Dunlop, A.-W. et H. Fabian (dir. pub.), *Informing Transitions in the Early Years: Research, Policy and Practice*, Open University Press and McGraw Hill, Maidenhead.

Melhuish, E. (2014), « The impact of early childhood education and care on improved wellbeing », in British Academy (dir. pub.), *If you Could Do One Thing…Nine local actions to reduce health inequalities*, British Academy, Londres, www.britac.ac.uk/publications/if-you-could-do-one-thing.

Melhuish, E., et al. (2015), « A review of research on the effects of early childhood education and care (ECEC) on child development », CARE, http://ecec-care.org/resources/publications/.

Neuman, M. (2007), « Professional continuity », in Moss, P. et M. Woodhead (2007), *Early Childhood and Primary Education, Early Childhood in Focus 2: Transitions in the Lives of Young Children*, Milton Keynes, Open University, pp.58-59.

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

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

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

OCDE (2016b), *Low-Performing Students: Why They Fall Behind and How to Help Them Succeed*, PISA, Éditions OCDE, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/9789264250246-en.

OCDE (2012), *Lisons-leur une histoire ! Le facteur parental dans l'éducation*, Éditions OCDE, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/9789264179981-fr.

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

Peters, S. (2010), *Literature Review: Transition from Early Childhood Education to School*, University of Waikato, Hamilton, Nouvelle Zélande.

Pianta, R. C. et M. Kraft-Sayre (2003), *Successful Kindergarten Transition: Your Guide to Connecting Children, Families and Schools*, Paul H. Brookes Publishing Co., Illinois.

Pramling, N. et I. Pramling Samuelsson (2011), *Educational Encounters: Nordic Studies in Early Childhood Didactics*, Springer, Dordrecht.

Rimm-Kaufman, S. E. et R.C. Pianta (2000), « An ecological perspective on the transition to kindergarten: A theoretical framework to guide empirical research », *Journal of Applied Developmental Psychology*, vol. 21, pp. 491 511.

Sammons, P., et al. (2008), *Effective Pre-school and Primary Education 3-11 Project (EPPE 3-11): Influences on children's attainment and progress in Key Stage 2: Cognitive outcomes in Year 6*, Institute of Education, University of London, https://www.ucl.ac.uk/ioe/research/pdf/Effect_of_starting_pre-school_at_age_2_report.pdf.

Schulting, A.B., P.S. Malone et K.A. Dodge (2005), « The effect of school-based kindergarten transition policies and practices on child academic outcomes », *Developmental Psychology*, vol. 41, pp. 860 871.

Stipek, D., et al. (2017), « PK-3: what does it mean for instruction? », *Social Policy Report*, vol. 30, n° 2.

Sylva, K., et al. (2004), *Effective Pre-school Provision*, Institute of Education, Londres.

Tarrant, K. et S. Kagan (2010), « Integrating pedagogy, practice, and policy: A transition agenda », in Kagan, S. et K. Tarrant (dir. pub.), *Transitions for Young Children: Creating connections across early childhood systems*, Brookes, Baltimore, pp. 313 326.

Vrinioti, K., J. Einarsdóttir et S. Broström (2010), « Transitions from preschool to primary school », in, EU-Agency, Regional Government of Cologne (Eda, Allemagne), *Transition from Preschool to School: Emphasizing Early Literacy. Comments and Reflections by Researchers from Eight European Countries*, Early Years Transition Programme, EASE.

Woessmann, L. (2008), « Efficiency and equity of European education and training policies », *International Tax and Public Finance*, vol. 15, n° 2, pp. 199-230.

Woodhead, M. (1988), « When psychology informs public policy: The case of early childhood intervention », *American Psychologist*, vol. 43, n° 6, p. 443.

Woodhead, M. et P. Moss (dir. pub.) (2007), *Early Childhood and Primary Education. Early Childhood in Focus 2: Transitions in the Lives of Young Children*, Open University Press, Milton Keynes.

Zhai, F., C. Raver et S.M. Jones (2012), « Academic performance of subsequent schools and impacts of early interventions: Evidence from a randomized controlled trial in Head Start settings », *Children and Youth Services Review*, vol. 34, n° 5, pp. 946-954.

Chapitre 2. Organisation et gestion du passage de l'éducation et l'accueil des jeunes enfants à l'école primaire1

Il est important de comprendre comment le passage de l'éducation et l'accueil des jeunes enfants (EAJE) à l'école primaire est organisé et géré dans les pays de l'OCDE pour aider les responsables de l'élaboration des politiques à veiller à ce que les bases établies dans le cadre de l'EAJE perdurent dans l'enseignement primaire, favorisent un bon début de scolarité et encouragent la mise en place d'un système plus équitable d'éducation des jeunes enfants. Le présent chapitre donne un aperçu des systèmes de transition dans les pays de l'OCDE et les pays partenaires, en mettant l'accent sur les tendances en matière d'organisation et de gestion. Il présente les quatre principaux enjeux d'une transition en douceur, ainsi que diverses stratégies pratiques élaborées par les pays participants pour faire face à ces enjeux. Enfin, il trace quelques grandes orientations pour alimenter la réflexion sur l'amélioration des transitions.

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 données recueillies par le biais du questionnaire de l'OCDE sur les transitions pour l'Italie sont publiées ici sous la responsabilité de l'Institut national pour l'évaluation du système d'enseignement et de formation (INVALSI, *Istituto nazionale per la valutazione del sistema educativo di istruzione e di formazione*).

Messages clés

Les transitions de la petite enfance reçoivent une attention politique et sociale croissante

- Les documents stratégiques, y compris les lois relatives à l'éducation et les cadres pédagogiques, mettent davantage l'accent sur la nécessité de faciliter les transitions. Cela oblige les autorités locales, les structures d'éducation et d'accueil des jeunes enfants (EAJE) et les établissements scolaires à mettre en œuvre des politiques et des pratiques appropriées. *Exemples de pays : Danemark, Finlande et Norvège*.
- Les responsabilités de l'EAJE sont de plus en plus intégrées au sein du ministère de l'Éducation, ce qui facilite la collaboration entre les différents niveaux d'enseignement et renforce la cohérence entre l'EAJE et l'école. *Exemples de pays : pays nordiques et Slovénie*.
- Les programmes scolaires sont en cours de remaniement afin de garantir la continuité de l'apprentissage des enfants d'un niveau à l'autre. *Exemples de pays : Irlande, Japon et pays de Galles (Royaume-Uni).*
- L'âge d'entrée à l'école primaire recule afin d'offrir aux enfants un meilleur début de scolarité. Cela peut avoir des répercussions importantes sur la planification des transitions. *Exemples de pays : Kazakhstan et Slovénie*.

Les comparaisons internationales mettent en évidence des tendances claires

- Les dépenses annuelles par enfant sont moins élevées dans l'enseignement préprimaire que dans l'enseignement primaire dans les deux tiers des pays participants.
- Les enfants sont nombreux à connaître plus d'une transition avant d'entrer à l'école primaire (dans 50 % des pays participants). Beaucoup passent en effet d'un service de garde d'enfants à l'enseignement préprimaire, puis à l'école primaire.
- Une classe ou un groupe distinct(e) de transition est proposé(e) aux enfants dans plus de la moitié des pays participants durant leur dernière année d'EAJE. Dans presque la moitié d'entre eux, cette étape est obligatoire.
- La scolarité obligatoire peut débuter dès l'âge de trois ans, même si la plupart des enfants rentrent à l'école à six ans. La fourchette est vaste : de trois ans (Hongrie et Mexique) à sept ans (Suède). L'âge de l'entrée au primaire est rarement retardé, généralement pour des raisons de santé ou de développement. La plupart des pays privilégient le soutien scolaire au redoublement pour les enfants en difficulté.
- Les politiques et pratiques transitionnelles varient largement au sein des pays, celles-ci étant essentiellement élaborées par les structures d'EAJE et les établissements scolaires. Les documents nationaux d'orientation de l'action publique (comme les directives pédagogiques nationales relatives à l'EAJE et à l'enseignement primaire) ou le suivi des transitions dans le cadre des inspections peuvent contribuer à la qualité des pratiques transitionnelles et garantir une

uniformisation de la qualité dans les différentes structures ou écoles.

- Les transitions font rarement l'objet d'un suivi séparé ; elles sont souvent incluses dans un processus élargi de suivi de la qualité. Les enquêtes auprès des parents sont les outils le plus fréquemment utilisés, suivis par des méthodes de suivi des progrès de l'enfant (par exemple par le biais de dossiers, de rapports sur le développement de l'enfant ou d'évaluations du développement).

Les pays ont élaboré une multitude de stratégies pour faire face aux enjeux d'organisation et de gestion affectant les transitions

Enjeu 1. Manque de cohérence d'une région et d'une structure à l'autre

- Définir une stratégie ou un plan national(e) pour renforcer la cohérence, *p. ex. le projet autrichien EAJE-école primaire*
- Élaborer des lignes directrices ou des recommandations nationales, *p. ex. lignes directrices nationales de la Norvège, Des plus âgés aux plus jeunes*
- Élaborer des lignes directrices ou des recommandations locales, *p. ex. directives de transition locales du Danemark à l'intention des structures*

Enjeu 2. Difficultés à associer tous les acteurs

- Inclure les transitions dans la législation ou les cadres pédagogiques obligatoires, *p. ex. la loi sur les structures d'accueil de jour du Danemark et le Plan-cadre sur le contenu et les tâches des écoles maternelles de la Norvège*
- Informer les autorités locales et les structures des initiatives en matière de transition, p. *ex. le recueil d'exemples de transition par le gouvernement japonais*
- Suivre la situation dans le domaine des transitions, *p. ex. approche en 5 étapes du Japon pour suivre les progrès des communes en matière de transitions*

Enjeu 3. Faible collaboration entre les parties prenantes

- Examiner fréquemment les travaux de collaboration, p. *ex formulaire d'autoévaluation des établissements préscolaires et des écoles primaires en Suède*
- Examiner régulièrement les transitions avec les parties prenantes clés, *p. ex. approche consultative du ministère de l'Éducation et de la Recherche et de la Direction pour l'éducation et la formation en Norvège*
- Fournir des conseils et des orientations, *p. ex. service de conseil en Slovénie*

Enjeu 4. Inégalités en matière de transition

- Fournir un soutien linguistique, *p. ex. évaluation linguistique des enfants dans le cadre de l'enseignement préscolaire au Danemark*
- Mettre au point des programmes d'aide financière, *p. ex. au pays de Galles, bourse Pupil Deprivation Grant destinée à l'EAJE*
- Donner à certains groupes cibles un accès prioritaire à l'EAJE, *p. ex. places en*

écoles maternelles accordées en priorité aux enfants défavorisés en Slovénie

- Doter les structures d'EAJE de ressources financières ou humaines supplémentaires, *p. ex. financements supplémentaires accordés aux secteurs défavorisés en Finlande*

Orientations pour une bonne gestion et une bonne organisation des transitions

- Examiner les transitions à travers le prisme des approches globales du développement de la petite enfance
- Tenir compte de l'équité à tous les niveaux d'enseignement, pas seulement au moment du passage de l'EAJE au primaire
- Utiliser des données probantes pour éclairer les décisions en matière de transition
- Promouvoir la capacité d'initiative des communes
- Définir la collaboration comme la première étape de l'instauration d'une continuité
- Faire concorder les objectifs de l'EAJE et des écoles primaires

Introduction

Les rapports *Petite enfance, grands défis* de l'OCDE (OCDE, 2001 ; 2006 ; 2012) et les recherches internationales montrent qu'une éducation et un accueil des jeunes enfants (EAJE) de haute qualité ont un effet positif sur le développement des jeunes enfants, leurs résultats scolaires, et même leurs résultats dans leur vie d'adulte, comme leur taux d'activité et leur intégration sociale. Comme nous l'avons vu en détail dans le chapitre 1, une éducation solide pendant la petite enfance jette les bases des apprentissages futurs et permet de développer les compétences cognitives et non cognitives qui ont prouvé leur importance pour la réussite future (Elliott, 2006 ; Morrissey, Hutchison et Burgess, 2014 ; Ruhm et Waldfogel, 2011 ; Sammons et al., 2012 ; Sylva et al., 2004). Dans le même temps, des recherches ont montré que certains effets positifs de la participation à l'EAJE peuvent s'atténuer à l'école primaire lorsque le passage de l'EAJE à l'école est mal préparé (Ahnert et Lamb, 2011 ; AIHW, 2009 ; Anders, 2013 ; Duncan et Magnuson, 2013 ; Elliott, 2006 ; Farrer et al., 2007). Les transitions de mauvaise qualité affectent souvent davantage les enfants issus de milieux défavorisés[1] que leurs camarades mieux lotis (Isaacs, 2008 ; Melhuish et al., 2015).

Il est important de comprendre comment le passage de l'EAJE à l'école primaire (encadré 2.1) est organisé dans les pays de l'OCDE pour aider les responsables de l'élaboration des politiques à veiller à ce que les stratégies de la petite enfance prolongent les bienfaits de l'EAJE tout au long de l'enseignement primaire, favorisent un bon début de scolarité et mettent en place un système d'éducation préscolaire plus équitable. En outre, une vaste base de connaissances internationales sur les modalités de renforcement des transitions pour contribuer au développement et au bien-être de l'enfant est essentielle dans le cadre de l'élaboration et de la mise en œuvre de l'action publique, et pour faire prendre conscience de l'importance des transitions aux éducateurs et aux parents.

Ce chapitre donne un aperçu des systèmes de transition dans les pays de l'OCDE et les pays partenaires, en mettant l'accent sur leur organisation et leur gestion. Il s'appuie sur une analyse bibliographique, des rapports de base approfondis par pays portant sur 8 pays de l'OCDE[2] et 1 pays partenaire (Kazakhstan), et un questionnaire rempli par 27 pays de l'OCDE et 3 pays partenaires (Colombie, Croatie et Kazakhstan) en 2015/2016 (voir l'annexe A à la fin du rapport pour plus de détails sur la méthode utilisée)[3]. Ce chapitre met en évidence les difficultés fréquemment rencontrées par les pays participants, et les stratégies pratiques qu'ils ont élaborées pour y faire face. Enfin, il trace quelques grandes orientations pour l'élaboration de l'action publique, afin de renforcer les transitions.

Encadré 2.1. Définitions importantes

Tout au long du présent chapitre, l'expression « **éducation et accueil des jeunes enfants** » (EAJE) servira à désigner tous les dispositifs réglementés assurant l'accueil et l'éducation des enfants de la naissance jusqu'à l'âge où ils entrent dans l'enseignement primaire obligatoire (dans les **systèmes intégrés**), ou de la naissance jusqu'à l'âge où ils entrent dans l'enseignement préprimaire (dans les **systèmes fractionnés**). La Classification internationale type de l'éducation (CITE) est l'instrument de référence permettant de classer les programmes éducatifs et les certifications correspondantes par niveau d'éducation et par domaines d'études. La dernière édition (CITE 2011) comporte neuf niveaux d'éducation, de 0 à 8, sachant que le **niveau 0 de la CITE** correspond à l'éducation de la petite enfance et le **niveau 1 de la CITE** à l'enseignement primaire. Les programmes éducatifs du niveau 0 de la CITE sont divisés en deux catégories en fonction de l'âge des enfants et du niveau de complexité du contenu éducatif : les programmes de développement éducatif de la petite enfance (niveau 01 de la CITE) et les programmes d'enseignement préprimaire (niveau 02 de la CITE). Relèvent de cette dernière catégorie les centres d'EAJE qui procurent des services favorables au développement des jeunes enfants en prévision de leur participation à la vie scolaire et sociale, et qui accueillent les enfants de l'âge de 3 ans jusqu'à leur entrée en primaire. Cette publication s'intéresse essentiellement au niveau 02 de la CITE, et les termes « préprimaire », « préscolaire » et « EAJE » sont employés de manière interchangeable.

À noter également qu'il existe de très nombreuses façons de désigner le niveau 0 de la CITE au niveau national, par exemple : éducation et développement des jeunes enfants, garderie, accueil, enseignement préprimaire, enseignement préscolaire, maternelle, Kita, Krippe ou educación inicial.

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

Quels sont les objectifs du passage de l'EAJE à l'école primaire ?

Certains pays définissent des objectifs propres aux transitions ; d'autres ont tendance à intégrer les transitions à d'autres objectifs stratégiques. Parmi ceux qui ont défini des

objectifs spécifiques en matière de transitions, la portée et le degré de spécificité de ces objectifs varient.

Les objectifs élargis ont tendance à mettre l'accent sur le bien-être et le soutien des enfants

La Finlande fixe des objectifs généraux pour les transitions, comme l'instauration d'un sentiment de sécurité et de bien-être et de conditions propices à la croissance et à l'apprentissage. Pour qu'une transition soit réussie, le parcours d'apprentissage de chaque enfant doit s'inscrire dans un continuum souple fondé sur les besoins de l'enfant. De même, en Norvège, il est communément admis que le passage l'EAJE au primaire, pour être réussi, suppose que l'on favorise, de part et d'autre, une éducation globale répondant au besoin de sécurité et de continuité de chaque enfant. Cela signifie que la préparation à cette étape doit avoir une large portée et être envisagée en lien avec le cadre de vie de l'enfant, sa famille, ses semblables ainsi qu'avec les écoles maternelle et primaire. Le pays de Galles (Royaume-Uni) définit également des objectifs généraux en ce qui concerne les enfants : s'assurer que tous les enfants et leurs parents bénéficient d'un soutien pratique et émotionnel à tous les stades de la transition, afin de faciliter la continuité de leur prise en charge ; soutenir la progression de leur développement et de leur apprentissage ; améliorer leur bien-être ; et s'assurer qu'ils vivent bien le changement.

Ces objectifs figurent rarement dans les documents publics officiels. Ils sont souvent mentionnés dans les programmes d'enseignement, comme en Finlande, en Norvège, au pays de Galles (Royaume-Uni), en Slovénie et en Suède. Cela oblige les autorités locales ainsi que les structures d'EAJE et les écoles primaires à envisager l'élaboration de programmes de transition. Quelques pays inscrivent ces objectifs élargis dans la loi, à l'instar du Danemark.

La maturité scolaire est un objectif central dans de nombreux pays, notamment anglophones

Dans certains pays — comme l'Australie, les États-Unis, le Japon, le Royaume-Uni et le Kazakhstan — les objectifs des transitions sont définis en fonction du principe de maturité scolaire (voir encadré 1.2 du chapitre 1). Voilà plus de dix ans, au Japon, les enfants qui entraient à l'école primaire ne s'adaptaient et ne s'intégraient pas bien pendant la première année de scolarité élémentaire obligatoire (encadré 2.2). Par conséquent, l'objectif de l'enseignement préprimaire a été revu de manière à prendre en compte de l'importance des transitions, et il a été défini comme suit : « jeter les bases de l'instruction obligatoire et de l'enseignement ultérieur ». Au Kazakhstan, l'enseignement préprimaire et le passage à l'école primaire mettent de plus en plus l'accent sur l'instauration de conditions favorables à l'acquisition des aptitudes nécessaires à un apprentissage réussi, et au développement des compétences créatives et intellectuelles de l'enfant. Aux États-Unis, la maturité scolaire a bénéficié d'une certaine attention lorsque les *National Education Goals* (ou *Goals 2000*) ont affirmé que « tous les enfants des États-Unis commenceront l'école avec la maturité nécessaire » (National Education Goals Panel, 1998, p. 1). Cet objectif repose sur la conviction qu'un passage réussi dans l'enseignement primaire dépend fortement des capacités et des compétences des enfants à l'entrée à l'école primaire (Meisels, 1999). La maturité scolaire a de nouveau suscité de l'intérêt au début des années 2000 avec l'entrée en vigueur de la loi fédérale *No Child Left Behind Act*. Cette loi a été adoptée pour lutter contre l'important écart de niveau entre les enfants issus des milieux favorisés et défavorisés au début de la scolarité obligatoire.

D'autres pays, comme les pays nordiques par exemple, insistent davantage sur le fait que l'école doit être prête à recevoir l'enfant (voir encadré 1.2 du chapitre 1).

Certains pays intègrent les transitions à d'autres objectifs de l'action publique

D'autres pays n'ont pas fixé d'objectifs clairs en matière de transitions, bien qu'il existe des programmes et des initiatives de soutien. C'est le cas en Autriche et au Danemark, où différentes autorités sont en charge de l'EAJE et de l'école primaire, et où le concept de transition est développé uniquement au niveau local ou de la structure. Par conséquent, il n'existe aucun programme ou stratégie interrégional(e) explicite, bien que l'apprentissage des jeunes enfants soit soumis à des objectifs plus généraux à travers le pays. Par exemple, l'un des principaux objectifs fixés à l'échelle nationale en Autriche est de stimuler le développement du langage pour accroître les chances de réussite dans les études et le monde du travail. En 2008, un accord a été conclu entre le gouvernement fédéral et les États fédérés, portant sur la mise en place d'un accompagnement obligatoire pour l'apprentissage précoce de la langue. La transition fait partie intégrante de cette stratégie puisqu'elle coïncide avec cette étape critique du développement du langage.

Quelles sont les tendances en matière d'organisation et de gestion des systèmes de transition ?

La transition suscite un intérêt croissant

Les systèmes d'éducation préscolaire (transitions comprises) varient d'un pays à l'autre. Ces différences sont liées au contexte politique et social, et aux valeurs sociétales de chaque pays. Globalement, toutefois, l'attention politique et sociale portée à l'apprentissage des jeunes enfants et au passage à l'école primaire a augmenté ces dernières années dans de nombreux pays. Cela est non seulement lié au fait que l'apprentissage tout au long de la vie et les approches centrées sur l'enfant ont gagné en importance sur le plan international (chapitre 1), mais également que les résultats des recherches, selon lesquels les retombées positives de l'éducation préscolaire peuvent s'atténuer à l'école primaire, ont attiré l'attention sur ce sujet. En outre, les pays rencontrent des difficultés pour organiser des transitions de bonne qualité. Au Japon, comme dans de nombreux autres pays, les transitions font l'objet d'une attention accrue parce que les enfants ne s'intègrent pas bien à l'école primaire (encadré 2.2).

Plusieurs tendances en matière de transitions peuvent être analysées en prenant appui sur les réformes politiques menées dans les pays ces dernières années. L'intérêt politique accru pour les transitions s'est traduit par leur inclusion dans les documents d'orientation de l'action publique et dans le cadre pédagogique. Dans certains pays, les responsabilités nationales en matière d'EAJE et d'enseignement primaire ont été revues à des fins d'harmonisation. Dans d'autres pays, l'âge d'entrée à l'école primaire a été abaissé pour faciliter le passage des enfants à l'école primaire, alors que dans d'autres, les différentes structures d'EAJE et d'enseignement primaire ont été intégrées pour réduire le nombre de transitions vécues par les enfants.

Encadré 2.2. Étude de cas : le problème des élèves des petites classes dans les écoles primaires japonaises

Il y a plus de dix ans, le Japon a connu le problème dit « des petites classes » : les enfants entrant à l'école primaire ne s'adaptaient et ne s'intégraient pas bien pendant leur première année de scolarité obligatoire. Ce problème a sensibilisé le pays à l'importance d'une bonne transition vers l'école primaire, et a abouti à la révision de la loi sur l'enseignement scolaire en 2006, et notamment à la révision de l'objectif de l'EAJE et du programme des écoles maternelles (Programme d'études pour les écoles maternelles), ainsi que d'autres directives officielles relatives à l'EAJE, afin de mettre en évidence l'importance des transitions. Par conséquent, la question des transitions a bénéficié d'une attention politique accrue au niveau local également.

En réponse à un rapport sur la transition entre l'école maternelle et l'école primaire, publié par le Conseil consultatif pour la recherche et l'étude du ministère de l'Éducation, de la Culture, des Sports, des Sciences et des Technologies (MEXT) en 2010, les administrations locales ont continué de promouvoir la collaboration entre l'EAJE et les écoles primaires à travers tout le pays. Le développement de programmes de transition est encouragé dans tout le Japon. Le MEXT a réuni les inspecteurs compétents et d'autres membres des conseils scolaires dans chaque préfecture et dans certaines villes afin d'y renforcer les transitions. Ces réunions consistent par exemple en des présentations par les administrations locales des mesures prises en faveur des transitions.

Sources : Réseau de l'OCDE sur l'éducation et l'accueil des jeunes enfants, « Survey on transitions between ECEC and primary education », juin 2016 ; Gouvernement du Japon (2016), Japon Country Background Report on Transitions, Gouvernement du Japon, Tokyo, www.oecd.org/edu/school/SS5-country-background-report-Japon.pdf.

Les transitions figurent de plus en plus dans les stratégies et les documents d'orientation publics

En Autriche, les premières années sont désormais considérées comme une étape indispensable de l'éducation et du développement humain. Le thème des transitions fait partie intégrante de la stratégie autrichienne pour l'apprentissage tout au long de la vie LLL:2020 (République d'Autriche, 2011), ce qui met en évidence l'engagement des pouvoirs publics en faveur de la petite enfance. Cette stratégie vise à renforcer l'EAJE en tant que base durable du développement, et à préparer les enfants à leur carrière scolaire, garantissant ainsi la continuité du processus éducatif.

En Norvège, l'intérêt accru pour les transitions est visible dans divers rapports et livres blancs. Le livre blanc de 2008 intitulé Qualité en maternelle comporte un chapitre sur la transition et la cohérence entre l'école maternelle et l'école primaire. Le livre blanc de 2016 intitulé *Time for Play and Learning* aborde également cette question, évoquant l'importance de la cohérence pour les enfants lors du passage de l'EAJE à l'école primaire, ce qui a alimenté le cadre pédagogique révisé de la Norvège qui sera mis en œuvre en août 2017. D'après ce nouveau cadre, les écoles maternelles devront aider les enfants à acquérir l'expérience, les connaissances et les compétences qui leur assureront des bases

solides et la motivation nécessaire pour commencer l'école. Les écoles maternelles doivent aider les enfants à mettre à profit le temps passé dans les structures d'EAJE et être capables d'aborder l'école avec curiosité, en ayant confiance en eux-mêmes et en leurs capacités.

Au Danemark, l'intérêt politique pour les transitions a été renforcé par l'adoption de la loi sur les structures d'accueil de jour (2007), une loi indépendante qui souligne que l'un des objectifs de l'EAJE est l'amélioration de la cohérence entre les différents niveaux d'enseignement. La mise en place d'un programme pédagogique pour l'EAJE (2004) et un recentrage de l'école maternelle sur l'enseignement (2003) ont également contribué à sensibiliser à l'importance de transitions réussies. La maternelle est devenue obligatoire pour tous les enfants en 2009, ce qui a fait prendre davantage conscience de la nécessité d'améliorer les transitions pour les jeunes enfants.

En Finlande, le Conseil national de l'éducation a publié une prise de position sur les transitions en 2011 : Comment prendre un bon départ à l'école (Opetushallitus Utbildningsstyrelsen, 2011). Cette prise de position et les résultats des recherches internationales sur lesquels elle s'appuie ont contribué à accroître l'intérêt politique pour les transitions. Les pouvoirs publics ont pris davantage conscience de la complexité des transitions, comme les lois sur l'éducation et les documents relatifs aux programmes scolaires l'ont montré depuis (encadré 2.3).

Au Japon, la philosophie de l'éducation est fondée sur la continuité et la cohérence, qui se reflètent dans les objectifs définis pour l'EAJE et l'école. D'après la Loi fondamentale sur l'éducation, révisée en profondeur en 2006, l'objectif de l'éducation et de l'accueil des jeunes enfants est de jeter les bases de la formation de la personnalité tout au long de la vie. La scolarité obligatoire vise également à jeter les bases d'une vie indépendante au sein de la société, tout en développant les capacités de chaque individu, et à renforcer les qualités fondamentales nécessaires à ceux qui forment l'État et la société. L'EAJE est considérée comme une « période d'éveil à l'apprentissage », alors que l'école est une « période d'apprentissage conscient » : ils sont parfaitement complémentaires.

D'autre part, même si les transitions faisaient partie des priorités de la Slovénie dans les années 1990, l'enthousiasme politique est retombé depuis. Dans les années 1990, du fait de la réforme des programmes scolaires et de l'abaissement de l'âge de l'entrée à l'école de sept à six ans, la question de la transition a été très débattue. Une attention particulière a été portée à l'adaptation du programme scolaire, pour inclure les enfants de six ans, à l'harmonisation de ce programme avec l'EAJE, et à la mise en concordance de la formation du personnel de l'EAJE et des écoles primaires. En outre, le niveau élevé des dépenses publiques consacrées à la construction ou à l'agrandissement des écoles a également contribué à renforcer l'intérêt pour les transitions.

Encadré 2.3. Étude de cas : intégration des transitions aux programmes scolaires en Finlande

En Finlande, la Loi sur l'éducation de base vise principalement à faciliter l'accès des enfants à l'école. Les objectifs spécifiques de l'EAJE, de l'enseignement primaire et de la transition entre les deux sont décrits dans le nouveau programme fondamental pour l'enseignement préprimaire et de base (primaire). Ces versions révisées mettent encore plus l'accent sur l'importance de la qualité des transitions que les versions précédentes.

La version révisée du Programme national de base de l'enseignement préprimaire (2014), élaborée par le Conseil national finlandais de l'éducation, établit désormais qu'« il est important que l'éducation et l'accueil des jeunes enfants, dont l'éducation préprimaire fait partie, et l'éducation de base forment une entité mettant tout en œuvre pour la croissance et l'apprentissage de l'enfant. Le point de départ d'une entité de qualité est la familiarisation des enseignants et des autres membres du personnel avec les différents cycles du parcours d'apprentissage, les principaux objectifs de chacun de ces cycles, et leurs caractéristiques et pratiques. Le but est que le parcours d'apprentissage de chaque enfant, depuis l'éducation et l'accueil des jeunes enfants jusqu'à l'enseignement préprimaire puis l'éducation de base, s'inscrive dans un continuum souple fondé sur les besoins de l'enfant (Conseil national finlandais de l'éducation, 2016a). Le programme souligne également que « …le passage du milieu familial ou de la structure d'éducation et d'accueil des jeunes enfants fréquentée par l'enfant avant son entrée dans l'éducation préprimaire, puis de l'éducation préprimaire à l'école, sont des phases importantes pour l'enfant. Une transition réussie renforce le sentiment de sécurité et de bien-être de l'enfant et instaure des conditions propices à la croissance et à l'apprentissage » (Conseil national finlandais de l'éducation, 2016a).

La version révisée du Programme national de base de l'enseignement préprimaire (2014) inclut des objectifs similaires afin de garantir que le personnel d'EAJE, de l'enseignement préprimaire et de l'enseignement primaire visent les mêmes objectifs pour l'entrée à l'école primaire et les transitions entre les différentes structures (Conseil national finlandais de l'éducation, 2016b).

En 2015, l'enseignement préprimaire est devenu obligatoire en Finlande pour les enfants de 6 ans, et le programme de l'EAJE a été de nouveau modifié. Une version révisée du programme de l'EAJE a été publiée en octobre 2016 et sera mise en œuvre par les communes et le secteur privé en 2017.

Sources : les sources des documents relatifs aux programmes figurent dans le tableau 4.A.7, chapitre 4 ; Réseau de l'OCDE sur l'éducation et l'accueil des jeunes enfants, « Survey on transitions between ECEC and primary education », juin 2016 ; ministère finlandais de l'Éducation et de la Culture (2016), *Finland Country Background Report on Transitions from ECEC to Primary School*, Département de l'enseignement général et de l'éducation de la petite enfance, Helsinki, www.oecd.org/edu/school/SS5-country-background-report-Finland.pdf.

L'évolution de la gestion renforce la cohérence entre l'éducation et l'accueil des jeunes enfants et l'école

Parmi les autres changements majeurs, on peut citer les nouveaux modes de gestion de l'EAJE. Le fait de confier la responsabilité de l'EAJE et de l'enseignement primaire à un ministère, comme c'est le cas dans la plupart des pays dotés d'un système intégré d'EAJE — comme les pays nordiques et la Slovénie — peut renforcer la cohérence entre l'EAJE et les écoles primaires. En Norvège, la responsabilité de l'EAJE à l'échelle nationale a été transférée du ministère des Enfants, de l'Égalité et de l'Inclusion sociale[4] au ministère de l'Éducation et de la Recherche en 2005. En 2012, la Direction norvégienne pour l'éducation et la formation, qui est l'organe exécutif du ministère, a également délégué une partie de la responsabilité des maternelles afin de renforcer la cohérence entre les différents niveaux d'enseignement, y compris l'EAJE et l'école. La Norvège a également débattu d'autres thèmes affectant les transitions, comme le fait de rendre la dernière année d'EAJE obligatoire, la révision du programme de la dernière année d'EAJE, la collecte de données sur l'apprentissage et le développement des enfants dans l'EAJE et la définition de leurs contours, et le type d'informations relatives à l'enfant qui pourraient être transférées de l'EAJE à l'école primaire.

Les programmes d'enseignement ont été révisés afin de renforcer les transitions[5]

Le Japon a révisé le programme des écoles maternelles pour donner davantage de poids aux transitions (encadré 2.2). De même, le programme d'enseignement primaire traite des transitions depuis 2011. Et depuis 2015, le programme et les recommandations relatives à l'accueil de jour des centres intégrés pour l'éducation et l'accueil des jeunes enfants s'intéressent également aux transitions. Les programmes recommandent désormais que les structures d'enseignement soient attentives les unes aux autres en matière de transitions. Par exemple, le programme des écoles élémentaires recommande qu'elles harmonisent le contenu de l'enseignement des petites classes avec celui des écoles maternelles. Pour faciliter cette harmonisation, les administrations locales encouragent le développement de programmes locaux fondés sur les programmes nationaux, mais prêtant attention aux besoins locaux et à la question des transitions au début de l'école primaire et dans le cadre de l'EAJE.

Le pays de Galles prévoit un programme plus intégré dans le cadre d'une vaste réforme de l'éducation, comme l'ont établi le professeur Graham Donaldson dans son rapport Successful Futures, et le professeur John Furlong dans son rapport Teaching Tomorrow's Teachers (Donaldson, 2015 ; Furlong, 2015). La réforme aura des prolongements sur la formation initiale des enseignants, les activités de développement du personnel, les contenus d'enseignement et les modalités d'évaluation. Avec les nouveaux programme d'enseignement et cadre d'évaluation, le plan d'études offrira davantage de cohérence en même temps qu'un schéma de progression, de l'âge de trois ans jusqu'à l'âge de seize ans, plus linéaire que ne l'est l'actuel, structuré en cycles.

L'Autriche a également apporté un certain nombre de modifications aux programmes afin d'améliorer les transitions. Dans le cadre pour les services d'EAJE élaboré en 2009 par le Charlotte Bühler Institut, le programme accorde une place particulièrement importante à la question de la transition (Charlotte Bühler Institut et al., 2009). Ce cadre a été suivi en 2010 de l'élaboration d'un module spécial pour les enfants de 5 ans, intitulé « Approfondissement du programme cadre autrichien » (Vertiefende Ausführungen zum

Bundesländerübergreifenden BildungsRahmenPlan), pour aider les enfants en dernière année d'EAJE (Charlotte Bühler Institut et al., 2010).

En Irlande, le cadre de qualité applicable aux services de la petite enfance (Siolta) ainsi que programme éducatif national (Aistear) visant les enfants de la naissance jusqu'à l'âge de six ans, accordent tous deux une large place aux transitions. Ils fournissent un nombre considérable de ressources et de stratégies pour favoriser la réussite et l'efficacité des transitions dans le cadre d'un outil d'autoévaluation en ligne destiné aux structures d'EAJE. En outre, les projets d'initiative nationale en faveur des transitions amélioreront les modalités de partage des informations relatives au développement des enfants entre l'EAJE et l'école primaire. Des modèles de transition sont déjà en cours d'expérimentation. Sont également proposées la constitution de réseaux locaux, la diffusion d'informations aux familles, des visites croisées du personnel et des enfants entre les établissements préscolaires et les écoles primaires et la création de documents et d'ouvrages pour aider les enfants à vivre le changement.

En Suède, la principale réforme en faveur des transitions a pris la forme d'une révision du programme d'EAJE en 2010. Bien que ce programme accorde beaucoup de place au jeu et à l'accueil, il met davantage l'accent sur l'apprentissage des enfants et la formation des enseignants du préscolaire dans des domaines plus didactiques. Cela met en évidence une tentative d'harmonisation de l'EAJE et de l'école primaire.

Au Kazakhstan, un programme spécifique pour les cinq-six ans (*Biz mektepke baramyz*) a été élaboré en 2009, ce qui a permis d'harmoniser les programmes d'EAJE et d'enseignement primaire. Dans un avenir proche, les normes d'enseignement préscolaire seront révisées afin de mettre en évidence l'importance des transitions entre l'EAJE et l'enseignement primaire.

L'âge d'entrée à l'école a été abaissé dans un certain nombre de pays

D'après les recherches, une entrée précoce dans des structures d'EAJE de haute qualité peut être bénéfique pour le développement des enfants (voir chapitre 6). Par conséquent, le Kazakhstan a rendu obligatoire une année d'enseignement préprimaire pour tous les enfants de 5 à 6 ans, afin d'encourager une entrée précoce dans l'enseignement préscolaire pour tous les enfants. D'autres pays, comme la Slovénie, ont abaissé l'âge de la scolarité obligatoire. Mais les recherches demeurent assez peu concluantes quant à savoir si une entrée plus précoce dans l'enseignement formel a des effets positifs sur le développement de l'enfant. Bien qu'elles démontrent que des structures d'EAJE de bonne qualité peuvent avoir un impact bénéfique sur les jeunes enfants (voir chapitre 5), il n'existe aucune donnée en faveur d'une entrée plus précoce à l'école. Au contraire, il existe de nombreuses preuves de l'importance cruciale du jeu libre pour le développement du jeune enfant (Gordon et al., 2003 ; Gray, 2009, 2012 ; Pellegrini, Dupuis et Smith, 2007 ; Pellis et Pellis, 2009 ; Whitebread et Jameson, 2010). Des études néo-zélandaises comparant des enfants ayant commencé l'apprentissage formel de la lecture et de l'écriture à l'âge de 5 ou 7 ans montrent qu'à l'âge de 11 ans, il n'existe aucune différence de niveau de lecture entre les deux groupes ; toutefois, les enfants qui ont commencé à l'âge de 5 ans ont une attitude moins positive à l'égard de la lecture, et se montrent moins compétents en compréhension de texte que les enfants ayant commencé plus tard (Suggate, Schaughency et Reese, 2012). Il s'est avéré qu'une entrée précoce dans des structures d'EAJE de haute qualité où l'apprentissage fondé sur le jeu est fondamental et donne de meilleurs résultats qu'un programme plus scolaire. Marcon (2002), par exemple, a démontré qu'à la fin de leur sixième année d'école, les enfants dont le modèle préscolaire avait une vocation plus

pédagogique obtenaient des notes significativement inférieures à celles des enfants qui avaient suivi des programmes préscolaires fondés sur le jeu et laissés à leur initiative. Au Royaume-Uni et en Pologne, par exemple, l'âge formel d'entrée à l'école est débattu depuis un certain temps déjà (Whitebread et Jarvis, 2015).

En Slovénie, les principales réformes de l'EAJE et de l'enseignement primaire remontent aux années 1990, dans le sillage de l'indépendance de 1991, qui a permis l'instauration d'un nouveau système constitutionnel et politique. Les services publics, dont le système éducatif, ont été réformés. Les modifications d'ordre conceptuel apportées au système éducatif, notamment à ses principes fondamentaux et à son cadre théorique, ont été présentées dans le Livre blanc sur l'éducation en République de Slovénie (1995). La nouvelle loi sur l'éducation qui en a résulté a apporté un certain nombre de modifications à l'organisation, aux objectifs, au contenu, à la planification et aux pratiques, ainsi qu'au rôle des enseignants et des élèves. Ces réformes portaient sur l'éducation et l'accueil des jeunes enfants (de l'âge de un à six ans), l'enseignement primaire et secondaire, ainsi que la formation des adultes. L'une des principales modifications concerne l'allongement de la durée de la scolarité obligatoire de huit à neuf ans, en commençant l'enseignement primaire obligatoire à l'âge de six ans au lieu de sept ans. L'abaissement de l'âge de l'entrée à l'école a eu un impact considérable sur la transition et les programmes scolaires, ces derniers ayant dû être adaptés au niveau de développement des jeunes enfants. Par conséquent, de nouveaux programmes ont été élaborés dans toutes les matières de la première année d'enseignement primaire. Ils s'appuient sur les caractéristiques du développement des enfants de six ans et intègrent une pédagogie adaptée à cet âge. En 2011, un nouveau Livre blanc sur l'éducation a intégré de nouvelles matières afin de mieux préparer les enfants à devenir des membres à part entière de la société à l'avenir, et a relevé les normes minimales.

En 1999, le Kazakhstan a également abaissé l'âge d'entrée à l'école, rendant l'enseignement préprimaire obligatoire et gratuit pour tous les enfants de cinq à six ans. Le principal objectif était d'améliorer la maturité scolaire des enfants et de contribuer à renforcer le développement de leurs compétences. La mise en place d'un enseignement préprimaire obligatoire devait également améliorer la continuité entre l'EAJE et l'enseignement préprimaire, les enfants étant plus habitués à une forme d'éducation préscolaire avant d'entrer à l'école primaire. La transition entre le milieu familial et l'école était également censé être facilitée puisque les enfants avaient déjà suivi une année d'enseignement préprimaire.

Les structures ont été intégrées pour faciliter les transitions

Dans certains pays, comme l'Autriche, différentes structures ont été intégrées afin de limiter le nombre de transitions vécues par les enfants. Par exemple, les différentes structures d'EAJE, comme les garderies et l'enseignement préprimaire, peuvent être intégrées. Ou les structures d'enseignement préprimaire et les écoles primaires peuvent se trouver dans le même établissement afin que les enfants n'aient pas à changer de lieu lorsqu'ils entrent à l'école primaire.

Toutefois, bien que le partage d'un même site ne pose pas problème, les recherches montrent que lorsque les pratiques et les programmes de l'enseignement préprimaire et des écoles primaires sont trop intégrés, il existe un risque de « scolarisation » (Moss, 2013 ; et encadré 1.2 du chapitre 1). Cela peut brouiller les frontières entre l'éducation préscolaire et l'enseignement primaire plus formel (Dahlberg et Lenz-Taguchi, 1994 ; Moss, 2013). Plusieurs pays l'ont évité en intégrant physiquement l'éducation préprimaire

et l'école primaire dans le même établissement ou en les dispensant dans le même bâtiment, tout en continuant de séparer les deux niveaux d'enseignement, les deux utilisant des approches et/ou des cadres pédagogiques différents.

En Autriche, la dernière année d'EAJE et les deux premières années de scolarité primaire sont appelées à former ensemble un nouveau cycle, appelé « cycle conjoint d'entrée à l'école ». Ce nouveau cycle de transition, d'une durée de trois ans, crée un espace de coopération et garantira que les précieux acquis de l'EAJE ne soient pas perdus mais au contraire mis à profit pour faciliter l'intégration en primaire.

Au Japon, des structures d'éducation et d'accueil des jeunes enfants fonctionnant à la fois comme une garderie et une école maternelle ont été mises en place en 2006 pour proposer des services d'EAJE intégrés. Les enfants fréquentant ces structures intégrées subissent moins de transitions que les enfants passant de la crèche à l'école maternelle puis à l'école primaire.

Les recherches sur les transitions se multiplient également

L'intérêt politique croissant porté aux transitions suscite également l'intérêt des chercheurs. Les réformes politiques menées au Danemark et en Finlande, par exemple, ont abouti à une multiplication des études sur le sujet. De même, la *Literacy and Numeracy for Learning and Life Strategy 2011-2020* de l'Irlande a attiré l'attention sur le financement des recherches sur les transitions (Department of Education and Skills, 2011).

En Finlande, de nombreuses études ont été menées sur les transitions verticales et horizontales (pour les définitions, voir l'encadré 1.1 du chapitre 1), ainsi que des recherches sur les avis des adultes et les pratiques transitionnelles. L'enfant est de plus en plus étudié du point de vue du développement et de l'adaptation, et il est au cœur des recherches plus récentes. En outre, au lieu d'examiner les facteurs de risque, les transitions scolaires sont désormais étudiées du point de vue des possibilités de croissance, de développement et de bien-être qu'elles offrent.

L'intérêt politique croissant accordé aux transitions au Danemark se reflète dans deux projets de recherche financés par les pouvoirs publics, portant sur la transition des enfants issus de milieux socio-économiques défavorisés. Ces recherches sont liées au constat que ces enfants ne possèdent pas les compétences requises pour réussir leur transition, et que ce retard perdure tout au long de leur parcours à l'école primaire.

Comment les pays organisent-ils les transitions ?

Des données relatives à l'organisation des transitions ont été collectées dans le cadre de l'enquête intitulée « Survey on transitions between ECEC and primary education », envoyée au Réseau de l'OCDE sur l'éducation et l'accueil des jeunes enfants en 2015. En outre, des données tirées de Regards sur l'Éducation 2015 et 2016 sont également utilisées si nécessaire (OCDE, 2015 ; 2016 ; voir annexe A). Cette section résume les principales tendances ressortant de l'analyse des données.

Le tableau d'annexe 2.A.12 résume les modalités d'organisation de l'EAJE et de l'enseignement primaire dans les pays participant à cette étude. Il présente notamment les types d'établissements que les enfants fréquentent généralement à chaque âge, et indique si les structures proposent principalement un accueil, un enseignement préscolaire, une combinaison des deux, ou un enseignement primaire (voir encadré 2.1). Il indique

également à quel âge les enfants débutent l'EAJE obligatoire le cas échéant, et l'école primaire. Globalement, le tableau donne un aperçu du parcours préscolaire que les enfants peuvent suivre dans chaque pays. Il présente également les transitions vécues par les enfants entre l'EAJE et l'enseignement primaire.

La quasi-totalité des enfants fréquentent des structures d'EAJE avant d'entrer à l'école primaire

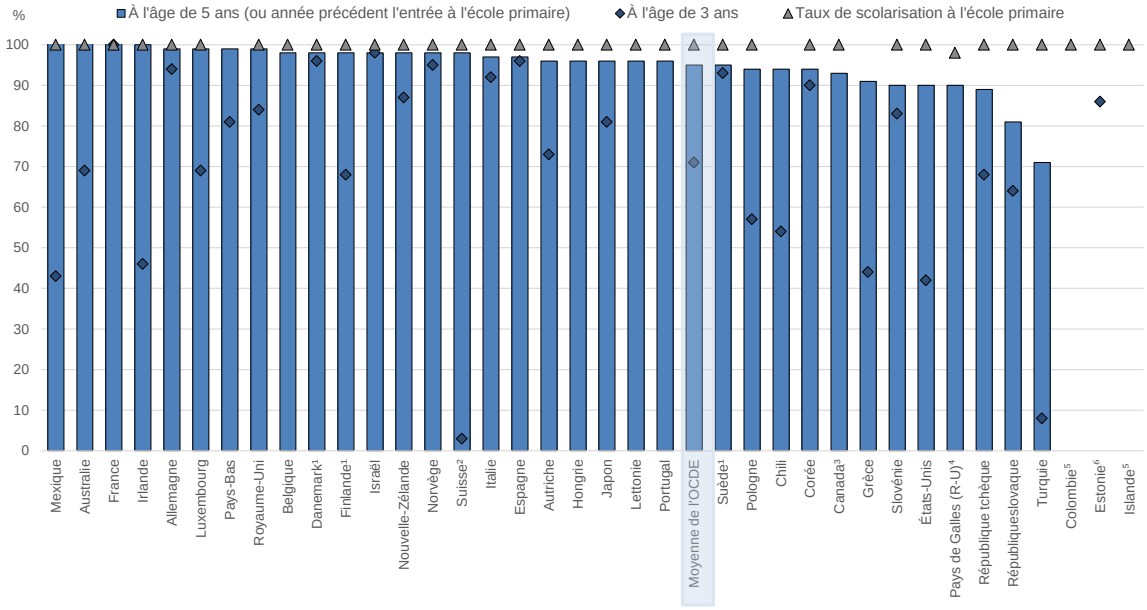
Bien que les taux d'inscription dans l'enseignement préprimaire soient inférieurs à ceux de l'école primaire obligatoire (graphique 2.1), ils ont augmenté au fil du temps dans la quasi-totalité des pays de l'OCDE (graphique 2.2). En moyenne dans l'OCDE, 71 % des enfants de trois ans fréquentent une forme quelconque d'EAJE, bien qu'il existe d'importantes variations d'un pays à l'autre. En France par exemple, la totalité des enfants âgés de trois ans fréquentaient des établissements préprimaires en 2014, contre seulement 8 % en Turquie. En moyenne en 2014, 94.2 % de l'ensemble des enfants entrés à l'école primaire avaient fréquenté une structure d'EAJE l'année précédente (graphique 2.2).

Dans certains pays — comme le Chili, la Finlande et la Pologne — la scolarité obligatoire commence pendant l'EAJE, ce qui signifie que tous les enfants participent à une forme quelconque d'EAJE avant d'entrer à l'école primaire. Dans d'autres pays, l'inscription dans l'enseignement préprimaire (école maternelle) avant le début de l'école primaire (voir tableau d'annexe 2.A.14) n'est pas obligatoire, mais demeure très fréquente. Aux Pays-Bas par exemple, l'enseignement préprimaire est gratuit pour tous les enfants dès l'âge de quatre ans dans les établissements publics. Au Kazakhstan, le taux de participation à l'EAJE a bénéficié de l'aide financière du gouvernement, ainsi que de l'abaissement de l'âge de scolarisation obligatoire (voir plus haut). Alors que 83 % de l'ensemble des élèves ayant commencé l'école primaire en 2009 fréquentaient un établissement préscolaire l'année précédente, ce taux avoisinait 100 % en 2014.

En Turquie et en Colombie, il est moins fréquent que les enfants bénéficient d'une forme quelconque d'EAJE avant d'entrer à l'école primaire. Cela peut être lié à l'insuffisance de places d'EAJE disponibles, ou au fait que les familles ne sont pas en mesure de se rendre dans la structure d'EAJE la plus proche. Cela peut également être dû au fait que les parents n'ont pas conscience de l'importance de l'EAJE, ou à l'envergure limitée des structures d'apprentissage des jeunes enfants.

Graphique 2.1. Les taux d'inscription dans l'enseignement préprimaire sont toujours inférieurs aux taux d'inscription à l'école primaire (2014)

Taux d'inscription à l'âge de trois ans dans l'EAJE, de cinq ans dans l'EAJE et l'école primaire, et à tous les âges dans l'enseignement primaire (niveau 1 de la CITE)

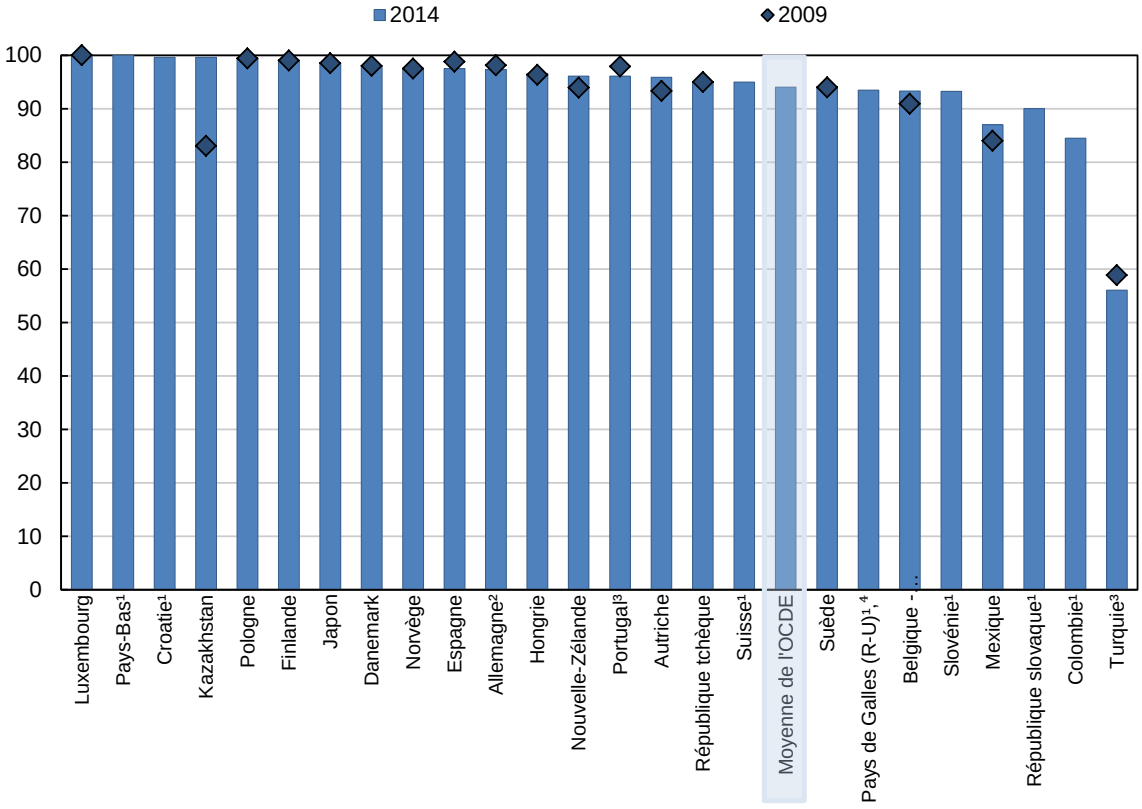


Notes :
L'année de référence des données d'inscription au niveau 1 de la CITE est 2013.
Les taux d'inscription à l'âge de 3 ans se rapportent aux inscriptions dans une forme quelconque d'EAJE (niveau 0 de la CITE), que ce soit les programmes de développement de la petite enfance (niveau 01 de la CITE) ou l'enseignement préprimaire (niveau 02 de la CITE).
Les taux d'inscription à l'âge de 5 ans concernent toutes les formes d'EAJE, à savoir le niveau 0 de la CITE (éducation et accueil des jeunes enfants), ainsi que les inscriptions à l'école primaire (niveau 1 de la CITE).
Les données d'inscription dans l'enseignement primaire se rapportent aux inscriptions au niveau 1 de la CITE dans des établissements publics et privés.
1. Pour le Danemark, la Finlande et la Suède, les données relatives aux enfants de 5 ans incluent également les données relatives aux enfants de 6 ans puisque l'école primaire débute à l'âge de 7 ans dans les deux pays.
2. Pour la Suisse, les données relatives aux enfants de 3 ans se rapportent aux inscriptions au niveau 02 de la CITE uniquement.
3. L'année de référence pour le Canada est 2013 au lieu de 2014 pour les taux d'inscription à l'âge de 3 et 5 ans ; et 2012 au lieu de 2013 pour les inscriptions dans l'enseignement primaire.
4. Pour le pays de Galles (UK), les données relatives aux enfants de 5 ans se rapportent aux inscriptions au niveau 02 de la CITE uniquement.
5. On ne dispose pas de données relatives aux taux de l'inscription à l'âge de 3 ans et de 5 ans pour la Colombie et l'Islande.
6. On ne dispose pas de données relatives aux taux de l'inscription à l'âge de 5 ans en Estonie.
Les données par pays sont disponibles dans le tableau 2.A.3 de l'annexe 2.A.
Source : pour les 3 et 5 ans : tableau C2.1, OCDE (2016), *Regards sur l'éducation 2016 : Les indicateurs de l'OCDE*, http://dx.doi.org/10.1787/eag-2016-fr ; pour l'enseignement primaire : tableau C1.4, OCDE (2015a), *Regards sur l'éducation 2015 : Les indicateurs de l'OCDE*, http://dx.doi.org/10.1787/eag-2015-fr.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/88893718001

Graphique 2.2. La part des enfants participant à l'éducation et à l'accueil des jeunes enfants augmente (2009 et 2014)

Part des enfants en première année d'école primaire ayant participé à l'EAJE l'année précédente, 2009 et 2014



Notes : les informations relatives à la « part des enfants en première année d'école primaire ayant participé à l'EAJE l'année précédente » se rapportent à 25 pays. Les pays sont classés par ordre décroissant des taux d'inscription en 2014. La moyenne de l'OCDE se rapporte uniquement à la moyenne des pays figurant dans le graphique.
1. La Colombie, la Croatie, les Pays-Bas, le pays de Galles (Royaume-Uni), la République slovaque, la Slovénie et la Suisse ne disposent pas de données relatives à l'année 2009.
2. Pour l'Allemagne, les années de référence sont 2013 au lieu de 2014, et 2010 au lieu de 2009.
3. Pour le Portugal et la Turquie, l'année de référence est 2012 et non 2009.
4. Pour le pays de Galles, le chiffre de 2014 est une estimation fournie par le gouvernement gallois, selon laquelle 90 à 97.5 % des enfants commençant l'école primaire participaient à l'EAJE l'année précédente.
5. Pour la Belgique (Communauté flamande), l'année de référence est 2010 et non 2009.
Les données par pays sont disponibles dans le tableau 2.A.4 de l'annexe 2.A.
Source : Réseau de l'OCDE sur l'éducation et l'accueil des jeunes enfants, « Survey on transitions between ECEC and primary education », juin 2016.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933718077

Dans la moitié des pays, les enfants connaissent deux transitions entre l'éducation et l'accueil des jeunes enfants et l'école primaire

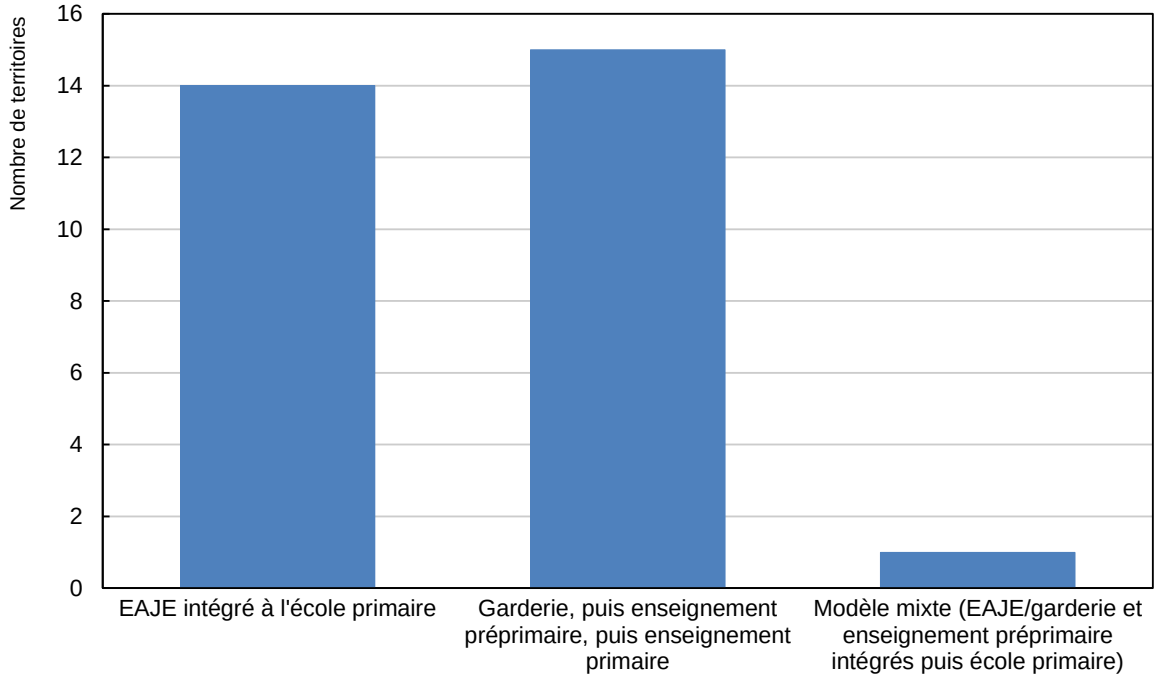
Le fait que la quasi-totalité des enfants des pays de l'OCDE bénéficient d'une forme quelconque d'EAJE signifie que la quasi-totalité des enfants connaissent une première transition entre le milieu familial et l'EAJE, puis une seconde entre l'EAJE et l'école primaire. En outre, un grand nombre d'enfants connaissent une autre transition intermédiaire avant d'entrer à l'école primaire : d'un service de garde d'enfants (niveau 01 de la CITE) à l'éducation préprimaire (niveau 02 de la CITE). Certains enfants peuvent même passer d'un prestataire d'enseignement ou d'une école préprimaires à un accueil périscolaire. En Suède, par exemple, en à peine plus d'un an, les enfants sont susceptibles de connaître deux transitions entre trois types d'établissements : entre l'EAJE et la classe préscolaire (année de transition à part entre l'EAJE et l'école primaire), puis entre la classe préscolaire et l'école obligatoire. Une transition horizontale s'ajoute lors de l'entrée en classe préscolaire, de nombreux enfants commençant également à fréquenter un centre de loisirs[6].

Dans 15 des 30 territoires pour lesquels des données sont disponibles (dont la liste figure dans le graphique 2.3 et dans le tableau 2.A.1), les enfants doivent passer d'un service de garde d'enfants à l'enseignement préprimaire, puis de l'enseignement préprimaire à l'école primaire (graphique 2.1). C'est le cas, par exemple, dans la Communauté flamande de Belgique, en Suisse et dans tous les territoires et provinces canadiens (tableaux d'annexe 2.A.12et 2.A.1). Dans quelques territoires, l'enseignement préscolaire est intégré à l'école primaire. Aux Pays-Bas par exemple, les enfants fréquentent d'abord une garderie, puis poursuivent l'enseignement préscolaire dans le cadre de l'école primaire, avant d'entrer en première année d'école primaire. Dans 47 % des territoires (14 sur 30), les services d'EAJE sont intégrés, ce qui signifie qu'il n'y a pas de séparation entre la garderie et l'enseignement préprimaire — les services d'EAJE concernent la totalité de la tranche d'âge, et les enfants passent d'une structure d'EAJE intégrée à l'école primaire. Du fait de ces formes intégrées d'EAJE, les enfants connaissent moins de transitions.

Le Japon fait exception : les enfants peuvent soit passer d'une structure intégrée d'EAJE à l'école primaire, soit commencer l'EAJE dans le cadre de la garderie, entrer dans une classe préscolaire puis commencer l'école primaire. Le Japon est donc présenté comme un modèle mixte dans le graphique 2.3.

Comme l'ont indiqué quelques pays, comme le Danemark et la Suède, les transitions sont plus complexes qu'il y a 10 ou 15 ans. De nos jours, les enfants fréquentant une structure d'EAJE ou une classe préscolaire ne sont pas tous inscrits dans la même école primaire par la suite. Cela signifie qu'une entrée en douceur à l'école primaire nécessite une collaboration entre plusieurs structures d'EAJE, classes préscolaires et écoles primaires, puisqu'il n'est pas possible que les enfants visitent toutes les écoles primaires. Les modalités d'établissement d'une telle collaboration et de déroulement des transitions entre ces différentes structures sont analysées de manière plus approfondie dans le chapitre 5.

Graphique 2.3. La majorité des enfants connaissent au moins deux transitions avant d'entrer à l'école primaire (2016)



Notes : Les informations relatives à « l'organisation des transitions entre l'EAJE et l'école primaire » se rapportent à 30 pays.
Fondé sur les données des 30 pays suivants : Allemagne, Autriche, Canada, Chili, Colombie, Communauté flamande de Belgique, Croatie, Danemark, Espagne, Finlande, Grèce, Hongrie, Irlande, Italie, Japon, Kazakhstan, Luxembourg, Mexique, Norvège, Nouvelle-Zélande, Pays-Bas, pays de Galles (Royaume-Uni), Pologne, Portugal, République slovaque, République tchèque, Slovénie, Suède, Suisse et Turquie.
Les données par pays sont disponibles dans le tableau 2.A.1 de l'annexe 2.A.
Source : Réseau de l'OCDE sur l'éducation et l'accueil des jeunes enfants, « Survey on transitions between ECEC and primary education », juin 2016.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933718096

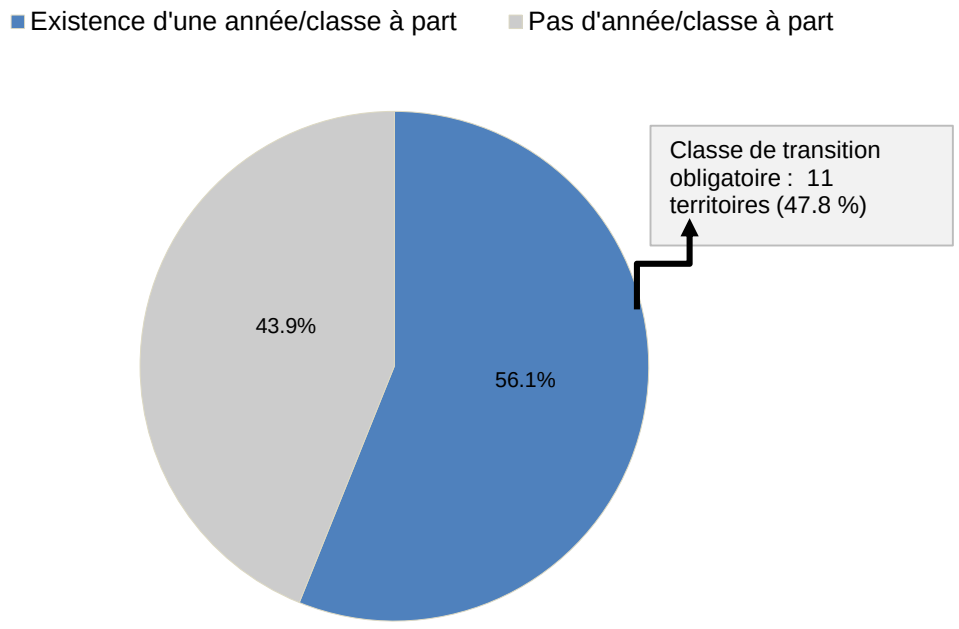
Les classes de transition sont répandues

Certains pays mettent en place une classe, une année ou un groupe à part en dernière année d'EAJE ou l'année précédant l'entrée à l'école primaire. D'après les données provenant de 41 territoires ayant répondu à cette partie du questionnaire[7], plus de la moitié (56.1 %, soit 23 territoires) ont mis en place une année de transition ou un groupe, une classe ou une année d'EAJE à part un an avant la scolarisation obligatoire (graphique 2.4). Dans 47.8 % de ces territoires (11 sur 23[8]), il s'agit d'une année ou d'une classe obligatoire.

En Suède par exemple, les enfants commencent l'école primaire obligatoire à l'âge de sept ans, et il existe une classe préscolaire à part pour les enfants de six ans, afin de faciliter la transition entre l'EAJE et l'école. Dans d'autres pays, le groupe ou la classe accueillant les enfants l'année précédant l'école primaire obligatoire n'est pas clairement

séparé(e) de l'EAJE et de l'enseignement primaire. C'est le cas en Suède ainsi qu'aux Pays-Bas. Dans ce dernier pays, les enfants de cinq ans sont dans le *groep* 2 l'année précédant la première année de scolarité obligatoire, et dans le *groep* 1 lorsqu'ils sont âgés de quatre ans. Ces deux *groeps* font partie de l'école primaire. Dans dix provinces et territoires canadiens, les enfants peuvent fréquenter l'école maternelle à titre facultatif l'année précédant le début de l'enseignement primaire obligatoire. Dans trois autres provinces, cette année d'école maternelle ou « Grade Primary » fait partie de l'enseignement primaire obligatoire (tableau d'annexe 2.A.12).

Graphique 2.4. Plus de la moitié des pays proposent une année ou une classe/un groupe à part l'année précédant l'école primaire obligatoire (2016)



Notes : Les informations relatives à « l'existence d'une année ou d'une classe/un groupe à part accueillant les enfants l'année précédant l'entrée à l'école primaire obligatoire » se rapportent à 41 territoires.
Fondé sur les données de 41 territoires : Autriche, Alberta (Canada), Colombie-Britannique (Canada), Manitoba (Canada), Nouveau-Brunswick (Canada), Terre-Neuve-et-Labrador (Canada), Territoires du Nord-Ouest (Canada), Nouvelle-Écosse (Canada), Nunavut (Canada), Ontario (Canada), Île-du-Prince-Édouard (Canada), Québec (Canada), Saskatchewan (Canada), Yukon (Canada), Chili, Colombie, Communauté flamande de Belgique, Croatie, Danemark, Espagne, Finlande, Grèce, Hongrie, Irlande, Italie, Japon, Kazakhstan, Luxembourg, Mexique, Norvège, Nouvelle-Zélande, Pays-Bas, pays de Galles (Royaume-Uni), Pologne, Portugal, République slovaque, République tchèque, Slovénie, Suède, Suisse et Turquie. L'Allemagne est exclue de ce graphique dans la mesure où certains *Länder* possèdent un groupe ou une classe séparé(e) et d'autres non. Ainsi, les deux options sont possibles.
Les données par pays sont disponibles dans le tableau 2.A.2 de l'annexe 2.A.
Source : Réseau de l'OCDE sur l'éducation et l'accueil des jeunes enfants, « Survey on transitions between ECEC and primary education », juin 2016.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933718115

Dans la plupart des pays, l'enseignement préprimaire se déroule dans le même établissement que l'enseignement primaire

Bien que les enfants puissent connaître plusieurs transitions avant de commencer l'école, elles n'impliquent pas nécessairement un déplacement physique d'un endroit à un autre. Dans la majorité des territoires, (56.7 %, soit 17 territoires sur 30)[9], l'enseignement préprimaire est dispensé dans le même bâtiment ou dans le même établissement que l'enseignement primaire (tableau d'annexe 2.A.13). On peut imaginer que le passage du premier au second s'en trouve adouci d'autant, puisque les enfants restent, en règle générale, dans les mêmes locaux et que l'environnement et les salles, tout comme le personnel, leur sont donc déjà familiers. En outre, le développement de ces enfants fera plus facilement l'objet d'un suivi continu, cette configuration étant propice aux échanges et à l'harmonisation des manières de procéder. La question de la continuité professionnelle et pédagogique sera abordée plus en profondeur dans les chapitres 3 et 4, respectivement.

En Slovénie, il n'existe pas de tendance claire en faveur de l'intégration des structures d'EAJE et des écoles primaires : à peine plus de la moitié de l'ensemble des structures d'enseignement préprimaire intégrées sont situées sur le même site ou dans le même bâtiment que les écoles primaires. Par exemple, environ un quart des enfants slovènes ayant recours à l'EAJE fréquentent une école maternelle située dans l'enceinte d'une école primaire. En Slovénie, l'école primaire est également intégrée au premier cycle de l'enseignement secondaire ; les enfants connaissent donc moins de transitions, puisque les différents niveaux d'enseignement sont assurés sur le même site.

L'école publique danoise (*Folkeskole*) prend également en charge l'enseignement primaire et le premier cycle de l'enseignement secondaire ; le premier cycle de l'éducation de base (primaire) comprend une classe de maternelle, suivie de la 1ère à la 6e année d'école, et le second cycle s'étend de la 7e à la 9/10e année. Ainsi, la *Folkeskole* prend en charge les élèves âgés entre 6 et 16/17 ans.

Dans 15 territoires (36.6 %), l'EAJE et l'école élémentaire sont séparés. Dans les pays où une forme quelconque de services de garde d'enfants existe parallèlement à l'enseignement préprimaire, ces services de garde ne sont généralement pas dispensés dans les écoles primaires. En Norvège et en Finlande, l'EAJE et l'école sont généralement séparés, bien qu'en Finlande, 20 % des classes préprimaires (*Esiopetus*) fassent partie des écoles primaires. En Suède, il est fréquent de trouver une classe préscolaire pour les enfants de six ans sur le même site que le primaire.

Toutefois, le fait que l'enseignement préprimaire soit dispensé sur le même site peut comporter certains désavantages. En Slovénie par exemple, puisque les services de conseil sont partagés au sein des structures intégrées, il leur semble que les problèmes des écoles primaires sont jugés « plus importants » que les problèmes des structures d'EAJE. Ainsi, ils estiment qu'ils sont moins en mesure de remplir leur fonction de conseil et d'assistance auprès des établissements préscolaires. En outre, la structure préscolaire est souvent jugée moins pertinente, voire omise dans les autoévaluations lorsque les deux structures sont intégrées (Taštanoska, 2015).

La scolarité obligatoire ne commence pas toujours à l'école primaire

L'âge auquel la scolarité obligatoire doit commencer est débattu dans les pays de l'OCDE. Des débats ont eu lieu en Norvège quant à savoir si la scolarité obligatoire devrait débuter l'année précédant l'école primaire (qui commence à l'âge de six ans), c'est-à-dire s'il faudrait rendre la dernière année d'EAJE obligatoire. Le Comité de Brenna a recommandé que l'EAJE demeure facultatif (NOU, 2010), notamment en raison de l'insuffisance de personnel pédagogique en 2010.

Ce sujet suscite également un intérêt politique en Suède. Un débat récent s'est concentré sur la question de savoir si la classe préscolaire devrait être rendue obligatoire tout en conservant une certaine forme d'indépendance, ou être remplacée par une scolarité obligatoire d'une durée de 10 ans commençant à l'âge de 6 ans au lieu de 7 ans. Un rapport commandé par le gouvernement suédois et présenté en septembre 2015 préconisait de rendre la classe préscolaire obligatoire à compter de l'automne 2017 (SOU, 2015). C'est ce qu'envisageait le gouvernement au moment de la rédaction de la présente publication.

L'âge auquel les enfants doivent commencer l'école est également débattu au Danemark. Dans plusieurs communes, l'école commence au printemps au lieu de la période habituelle du mois d'août. Les enfants qui commencent l'école au printemps restent généralement dans une structure périscolaire jusqu'au mois d'août avant de pouvoir commencer l'école primaire à proprement parler. Mais ces structures périscolaires ne sont soumises à aucun programme, et de ce fait, il existe un risque que la qualité varie considérablement d'une structure à l'autre.

Dans la plupart des pays, la scolarité obligatoire commence à l'âge de six ans, à partir de la première année d'école primaire (tableau d'annexe 2.A.14). Toutefois, dans certains pays, elle commence un an avant le début de l'école primaire, à l'âge de cinq ans ; c'est le cas au Chili[10], en Colombie, en Croatie, en Grèce et aux Pays-Bas. Dans certains cas, la scolarité obligatoire commence plus tôt, à l'âge de quatre ans (Luxembourg et Suisse), voire trois ans (Hongrie et Mexique). D'autre part, dans quelques pays, l'enseignement primaire ne commence pas avant l'âge de sept ans (Finlande, Kazakhstan, Pologne et Suède), bien que l'école soit obligatoire dès l'âge de six ans (sauf en Suède) (voir tableaux d'annexe 2.A.12 et 2.A.14).

Dans les pays où la scolarité obligatoire commence tôt (avant l'âge de six ans), elle s'inscrit dans une forme quelconque d'EAJE. Dans la plupart des pays, il peut s'agir de l'enseignement préprimaire, d'un établissement préscolaire ou d'une école maternelle, alors que dans quelques autres, il peut s'agir d'un niveau, d'une année ou d'une classe de transition (en Colombie par exemple).

Les enfants débutent l'école primaire à l'âge de six ans dans la quasi-totalité des pays participant à cette étude. Dans la majorité des pays, les enfants commencent également à fréquenter l'école primaire à l'âge où elle devient obligatoire (94.8 % en 2014).

Dans quelques pays seulement, comme la Colombie et la République tchèque, le début de la scolarité est plus souvent retardé que dans d'autres pays. Les problèmes de développement et de santé font partie des raisons les plus courantes pour lesquelles les enfants commencent l'école primaire plus tard. La plupart des pays indiquent que lorsque les enfants ne commencent pas l'école primaire obligatoire à l'âge requis, c'est parce que l'on estime qu'ils ne sont pas « prêts », ou parce qu'ils souffrent de graves problèmes de santé qui retardent leur entrée à l'école. Lorsque les parents, les tuteurs, les structures d'EAJE ou d'autres professionnels de la petite enfance jugent que l'enfant devrait rester

une année de plus dans l'EAJE, à la maison ou dans une autre structure, le développement de l'enfant est évalué par un professionnel. Sur la base de cette évaluation, les écoles, les professionnels et les parents (et parfois les autorités locales) décident collectivement de retarder l'entrée de l'enfant à l'école primaire.

Au Japon par exemple, les enfants sont soumis à un examen obligatoire avant de commencer l'école primaire, afin d'évaluer leur développement physique et mental. En fonction des résultats de cet examen, l'enfant et ses parents peuvent se voir proposer un traitement, des conseils ou une aide supplémentaire (voir chapitre 5). Dans 15 des 16 *Länder* allemands, les enfants sont soumis à des bilans de santé obligatoires avant d'entrer à l'école primaire (seule exception, la Bavière, où ils ne sont obligatoires que dans certains cas particuliers). Un pédiatre contrôle le développement physique, cognitif et socio-émotionnel de l'enfant, et recherche d'éventuels troubles de la vue, de l'audition ou du langage. S'il conclut que l'enfant n'est pas encore « prêt » à entrer à l'école, l'enfant peut bénéficier d'une aide supplémentaire (physiothérapie, ergothérapie ou orthophonie). Toutefois, les établissements préscolaires ne sont pas informés des résultats du bilan de santé — c'est le pédiatre qui décide si l'enfant possède la maturité nécessaire pour entrer à l'école, et son avis est généralement contraignant.

Il est de plus en plus fréquent de retarder l'entrée à l'école primaire en Slovénie : 7.5 % des enfants étaient concernés en 2015, contre 5.5% en 2010. D'après la réponse de la Slovénie à l'enquête, cette hausse est vraisemblablement due à une demande accrue des parents de retarder l'entrée de leur enfant à l'école, d'où une multiplication des évaluations de la maturité scolaire. La plupart des enfants commenceront donc l'école un an plus tard, à moins qu'ils ne souffrent encore de graves problèmes (p. ex. d'un handicap) et aient besoin d'une prise en charge dans un établissement spécialisé ou à domicile.

Toutefois, tous les pays notent que les enfants ayant des besoins particuliers sont encouragés à participer à l'enseignement primaire classique. Les pouvoirs publics s'efforcent d'intégrer ces enfants à des établissements traditionnels, à moins que la gravité de leur problème de développement ou de santé ne le permette pas. Au pays de Galles, tous les enfants ont le droit de commencer l'école au même âge, quel que soit leur stade de développement. Les autorités locales doivent s'assurer que les enfants souffrant d'un retard de développement bénéficient d'une aide appropriée leur permettant d'accéder pleinement à l'éducation. Le programme éducatif *Foundation Phase* y contribue en soulignant l'importance de répondre aux besoins individuels des enfants. Pour s'assurer que les enfants bénéficient d'une aide adaptée, ils font l'objet d'une évaluation au début de l'année d'entrée à l'école primaire — c'est-à-dire l'année scolaire de leur cinquième anniversaire. Cette évaluation s'appuie sur le Foundation Phase Profile, adopté en septembre 2015. Ce profil est fondé sur un ensemble d'observations et d'évaluations formatives de chaque enfant, qui permettent de réaliser une analyse des besoins complémentaires.

Autres raisons fréquemment citées pour retarder l'entrée d'un enfant à l'école primaire publique : la scolarisation à domicile, en établissement privé ou à l'étranger. En Colombie, des problèmes d'accessibilité et des difficultés culturelles peuvent faire obstacle à l'entrée à l'école primaire. Certaines populations indigènes, par exemple, choisissent de ne pas envoyer leurs enfants à l'école en raison de différences de culture, ou parce que l'école est trop éloignée et que les familles n'ont pas les moyens d'envoyer leurs enfants à l'école. En Croatie, les enfants roms ne peuvent pas commencer l'école primaire à l'âge de six ans, mais ils peuvent participer à un programme scolaire d'une durée de deux ans conçu spécialement.

Dans certains pays, les enfants peuvent commencer l'école primaire plus tôt, mais ce n'est pas courant. En Finlande par exemple, bien que les enfants entrent à l'école primaire à l'âge de sept ans, un enfant a la possibilité de commencer un an plus tôt si des examens psychologiques et éventuellement médicaux déterminent qu'il possède les compétences nécessaires pour réussir. Dans les pays où une entrée précoce est possible, la plupart des parents choisissent cette option.

Le redoublement est rare à l'école primaire

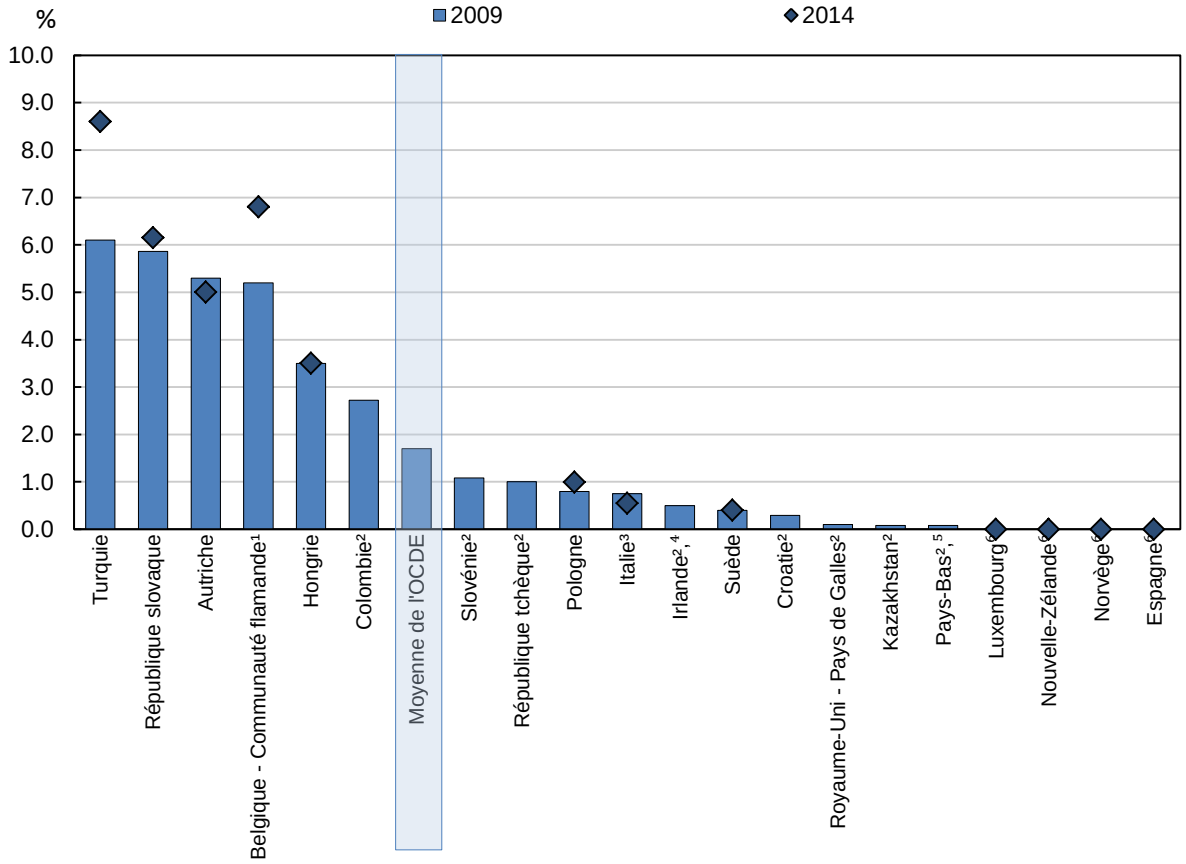
Le passage de l'EAJE au primaire joue un rôle important dans le parcours scolaire d'un enfant, et a un impact sur sa réussite dans l'enseignement primaire. Un bon début de scolarité et une transition de haute qualité entre l'EAJE et l'école primaire peuvent réduire le taux d'abandon et améliorer l'engagement scolaire (UNICEF, 2012). Un début de scolarité et une transition bien préparés sont également liés à une baisse des redoublements, un meilleur taux d'achèvement de la scolarité, un bon développement des compétences, et l'acquisition de compétences scolaires et la réussite tout au long de la vie (Arnold, 2004 ; Dockett et Perry, 2007 ; Duncan et al., 2007 ; UNICEF, 2012).

Sur les 20 pays disposant de données sur le taux de redoublement en première année[11], 80 % autorisent les enfants à redoubler la première année d'école primaire, bien que ce soit plutôt rare dans la pratique (graphique 2.5). Huit pays affichent un taux de redoublement inférieur ou égal à 1 %. Au Kazakhstan et aux Pays-Bas, avec un taux 0.08 %, le redoublement est quasi inexistant. En Slovénie, le taux de redoublement était à peine supérieur à 1 % en 2014. Dans quatre pays (Colombie, Hongrie, République tchèque et Slovénie), les taux de redoublement sont compris entre 1 et 5 %, alors que dans quatre autres territoires (Autriche, Communauté flamande de Belgique, République slovaque et Turquie), ils sont supérieurs à 5 %. La Turquie affiche le taux de redoublement le plus élevé (6.1 %), suivie de la République slovaque (5.9 %). Les taux de redoublement de la première année d'école primaire ont diminué dans la plupart des pays entre 2009 et 2014.

Dans quatre pays (Espagne, Luxembourg, Norvège et Nouvelle-Zélande), aucun enfant n'a redoublé sa première année d'école primaire en 2014. Cela met en évidence leur volonté d'éviter les redoublements et de privilégier le soutien des enfants afin de leur permettre de continuer à progresser.

Graphique 2.5. Les taux de redoublement en première année d'école primaire sont faibles (2014)

Part des enfants ayant redoublé la première année d'école primaire



Notes : les informations relatives au « taux de redoublement de la première année d'école primaire » se rapportent à 20 pays.
1. Pour la Belgique (communauté flamande), l'année de référence est 2011 et non 2009.
2. Pour la Colombie, la Croatie, l'Irlande, le Kazakhstan, les Pays-Bas, le pays de Galles, la République tchèque et la Slovénie, aucune donnée n'est disponible pour l'année 2009.
3. Pour l'Italie, l'année de référence est 2010 et non 2009.
4. Pour l'Irlande, les chiffres officiels sont inférieurs à 0.5 % mais le graphique indique 0.5 %.
5. Pour les Pays-Bas, les données se rapportent aux enfants ayant redoublé la deuxième année (*groep* 2).
6. L'Espagne, Le Luxembourg, la Norvège et la Nouvelle-Zélande affichent un taux de 0 % en 2014 et 2009 puisqu'il n'y a eu aucun redoublant.
Les données par pays sont disponibles dans le tableau 2.A.5 de l'annexe 2.A.
Source : Réseau de l'OCDE sur l'éducation et l'accueil des jeunes enfants, « Survey on transitions between ECEC and primary education », juin 2016.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933718134

Comment les pays gèrent-ils les transitions ?

Après avoir étudié certaines évolutions récentes en matière de transition, cette section s'appuie sur les données par pays afin d'analyser la gestion, la conception et la mise en œuvre des politiques et pratiques en matière de transition. Elle étudie également leur financement et leur suivi. Les données sont tirées de l'enquête « Survey on transitions between ECEC and primary education » (annexe A), ainsi que de *Regards sur l'éducation 2016* (OCDE, 2016).

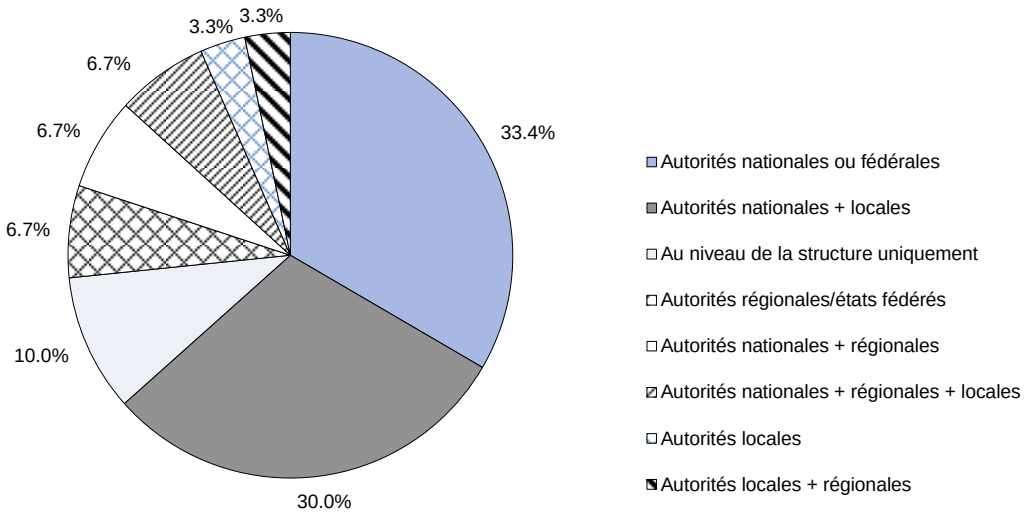
Le niveau d'administration en charge de la gestion des transitions varie d'un pays à l'autre

Tous les pays ont indiqué que les transitions sont conçues et mises en œuvre par les établissements d'EAJE et les écoles primaires. Toutefois, les autorités nationales, régionales et locales ont une influence ou un droit de regard sur les politiques de transition. Dans plus de trois quarts des pays ayant communiqué des données (23 sur 29), les autorités nationales participent à la gestion des transitions (graphique 2.6 et tableau d'annexe 2.A.15), bien qu'en collaboration avec un autre niveau d'administration la plupart du temps. Dans à peine plus d'un tiers des pays, les autorités nationales sont seules responsables de la conception, du pilotage ou de l'orientation des politiques de transition. C'est le cas au Chili, en Colombie, en Grèce, en Hongrie, en Irlande, en Italie, au Kazakhstan, au Mexique, au Portugal et en Turquie.

Dans 31 % des cas (9 pays sur 29 pour lesquels des données sont disponibles), les gouvernements nationaux ou fédéraux collaborent avec les autorités locales (les communes principalement) : c'est le cas dans les quatre pays nordiques (encadré 2.4), au pays de Galles, en Pologne, en République slovaque, en République tchèque et en Slovénie. Il est moins fréquent que les autorités nationales/fédérales collaborent avec les administrations régionales en matière de transitions, bien que ce soit le cas en Autriche et en Espagne. Au Canada et en Croatie, les autorités nationales ou fédérales collaborent à la fois avec les autorités régionales et locales (tableau d'annexe 2.A.15). Au Canada, bien qu'il n'existe pas de département fédéral de l'éducation, il existe des organismes de coordination comme les Directeurs des services provinciaux et territoriaux d'éducation et de garde des jeunes enfants et le Comité d'apprentissage et de développement de la petite enfance, créés pour soutenir la coordination des actions et activités d'EAJE, ainsi que le Conseil des ministres de l'éducation (Canada)[12] et le gouvernement fédéral. Dans les pays où l'EAJE relève principalement de prestataires privés, la coordination avec les autorités nationales, régionales ou locales peut être encore plus complexe.

Graphique 2.6. Dans trois quarts des territoires participants, le gouvernement national est chargé de guider les transitions (2016)

Niveau d'administration impliqué dans la conception, le pilotage ou l'orientation des pratiques transitionnelles



Notes :
1. Les 29 pays inclus dans le graphique sont : l'Allemagne, l'Autriche, le Canada, le Chili, la Colombie, la Communauté flamande de Belgique, la Croatie, le Danemark, l'Espagne, la Finlande, la Grèce, la Hongrie, l'Irlande, l'Italie, le Japon, le Kazakhstan, le Mexique, les Pays-Bas, la Norvège, la Nouvelle-Zélande, le pays de Galles (Royaume-Uni), la Pologne, le Portugal, la République slovaque, la République tchèque, la Slovénie, la Suède, la Suisse et la Turquie. Dans tous les pays, les structures décident des pratiques transitionnelles. Les données ci-dessus indiquent si les autorités peuvent participer à la conception, à la formulation ou au pilotage des politiques de transition au niveau de la structure.
2. Pour les données par pays, voir le tableau d'annexe 2.A.15 du chapitre 2 (ci-dessous).
Source : Réseau de l'OCDE sur l'éducation et l'accueil des jeunes enfants, « Survey on transitions between ECEC and primary education », juin 2016.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933718153

En Allemagne, en Nouvelle-Zélande et aux Pays-Bas, les structures d'EAJE et les écoles primaires sont totalement autonomes en ce qui concerne les modalités de planification des transitions. En Nouvelle-Zélande, les directeurs d'établissement et les services d'EAJE élaborent et mettent en œuvre des politiques de transition qui correspondent parfaitement aux besoins des communautés individuelles, souvent avec le soutien des communautés d'apprentissage (Communities of Learning). Il s'agit d'une initiative nouvelle qui vise à mettre en contact les enseignants du primaire et des services d'EAJE afin qu'ils partagent leurs pratiques d'enseignement et établissent des parcours scolaires cohérents pour les enfants en transition dans le système éducatif. La collaboration entre ces communautés peut éclairer l'élaboration et la mise en œuvre des politiques de transition.

Encadré 2.4. Études de cas : l'autonomie locale dans la gestion des transitions au Danemark, en Norvège et en Suède

Danemark

Dans la pratique, les structures d'EAJE et les écoles primaires développent leurs propres méthodes de transition, tandis que les politiques locaux définissent le cadre politique et économique général des écoles et de l'EAJE dans leur commune. Les transitions ne sont donc pas gérées par les autorités nationales ou régionales, qui les pilotent plutôt par le biais de réglementations ou d'un cadre pédagogique national portant à la fois sur l'EAJE et l'enseignement primaire. Les 98 communes sont chargées de faciliter le passage des enfants de l'EAJE à l'école primaire et de formaliser la coopération entre les structures d'EAJE et les écoles. Les pratiques et les politiques varient donc d'une commune à l'autre, bien qu'elles mettent en évidence l'importance d'une coopération mutuelle entre les structures d'EAJE et les écoles primaires au sein des communes.

La plupart des communes danoises ont élaboré des directives de transition pour les structures concernées. Elles peuvent prévoir une participation des parents, une communication entre l'EAJE et l'école, et le soutien des enfants ayant des besoins particuliers.

Norvège

En Norvège, les autorités locales (communes) et les propriétaires des structures d'EAJE (publiques et privées) décident également de l'organisation du passage de l'EAJE au primaire. Les modalités de coopération entre les structures d'EAJE et les écoles primaires ne sont pas réglementées au niveau national. C'est pourquoi il peut exister des différences locales en ce qui concerne l'organisation des transitions, conformément au principe d'autonomie locale et municipale en Norvège, qui favorise des solutions répondant aux besoins et difficultés locaux. La commune est d'une part l'autorité locale en charge de toutes les structures d'EAJE, publiques et privées, et d'autre part la propriétaire des écoles ainsi que des structures d'EAJE publiques. Elle oriente les structures et s'assure que les écoles maternelles sont exploitées en conformité avec les normes et réglementations, et assurent notamment une bonne transition entre l'EAJE et l'école. En outre, un gouverneur de comté conseille les communes et les propriétaires des structures eu égard aux politiques nationales et aux décisions administratives. Le gouverneur de comté vérifie que la commune respecte bien ses responsabilités. Les procédures locales relatives à la transition entre l'EAJE et le primaire doivent être conformes à la loi sur les écoles maternelles (à laquelle les structures d'EAJE adhèrent), à la loi sur l'éducation (pour les écoles primaires) et aux réglementations minimales.

Suède

Le système éducatif suédois est également hautement décentralisé. Le parlement et le gouvernement définissent les objectifs et les lignes directrices en matière d'enseignement dans le cadre de la loi sur l'éducation, de diverses ordonnances et de programmes nationaux. Les communes comme les prestataires d'éducation indépendants sont chargés d'organiser l'enseignement dans ce cadre. Pour garantir la mise en œuvre de la législation et des directives nationales, L'Agence nationale pour l'éducation (NAE) et l'Inspection scolaire suédoise supervisent, soutiennent et évaluent les structures, notamment leur gestion des transitions, afin d'améliorer la qualité et les résultats.

Sources : Réseau de l'OCDE sur l'éducation et l'accueil des jeunes enfants, « Survey on transitions between ECEC and primary education », juin 2016 ; ministère danois de l'Enfance et des Affaires sociales (2016), *Denmark Country Background Report on Transitions*, ministère de l'Enfance et des Affaires sociales, Copenhague, www.oecd.org/education/school/SS5-country-background-report-Denmark.pdf ; Direction norvégienne de l'Éducation et de la Formation (2017), *Norway Country Background Report on Transitions from ECEC to Primary School*, Direction norvégienne de l'Éducation et de la Formation, Oslo, www.oecd.org/education/school/SS5-country-background-report-Norway.pdf; ministère suédois de l'Éducation et de la Recherche (2017), *Sweden Country Background Report on Transitions from ECEC to Primary School*, ministère de l'Éducation et de la Recherche, Stockholm, www.oecd.org/edu/school/SS5-country-background-report-Sweden.pdf.

D'autres acteurs, comme les services d'inspection, peuvent être impliqués dans la gestion des transitions

Outre les gouvernements et les prestataires, d'autres organismes peuvent participer à la gestion des transitions, comme les services d'inspection, les organismes chargés d'élaborer les programmes et les organismes en charge du développement de la petite enfance (graphique 2.7). Dans 16 des 18 pays ayant communiqué des données, les services d'inspection peuvent participer à la gestion des transitions en contrôlant leur qualité globale, ou à des aspects spécifiques comme la collaboration avec d'autres structures d'enseignement ou les parents. En Irlande par exemple, l'Inspection de la petite enfance (*Early Years Inspectorate*) récemment établie au sein du *Department of Education and Skills* (DES) procède à des inspections axées sur l'éducation de la petite enfance, qui complètent le suivi et les procédures d'inspection réglementaires réalisés par *Tusla*[13]. Il s'agit d'inspecter les transitions éducatives et routinières, comme la transition du milieu familial à l'EAJE, de l'enseignement préscolaire à l'école primaire, les déplacements à l'intérieur des salles ou entre les salles au sein des établissements, et la transition entre chaque élément de la routine quotidienne. L'objectif est de s'assurer que ces transitions sont gérées raisonnablement et planifiées délibérément.

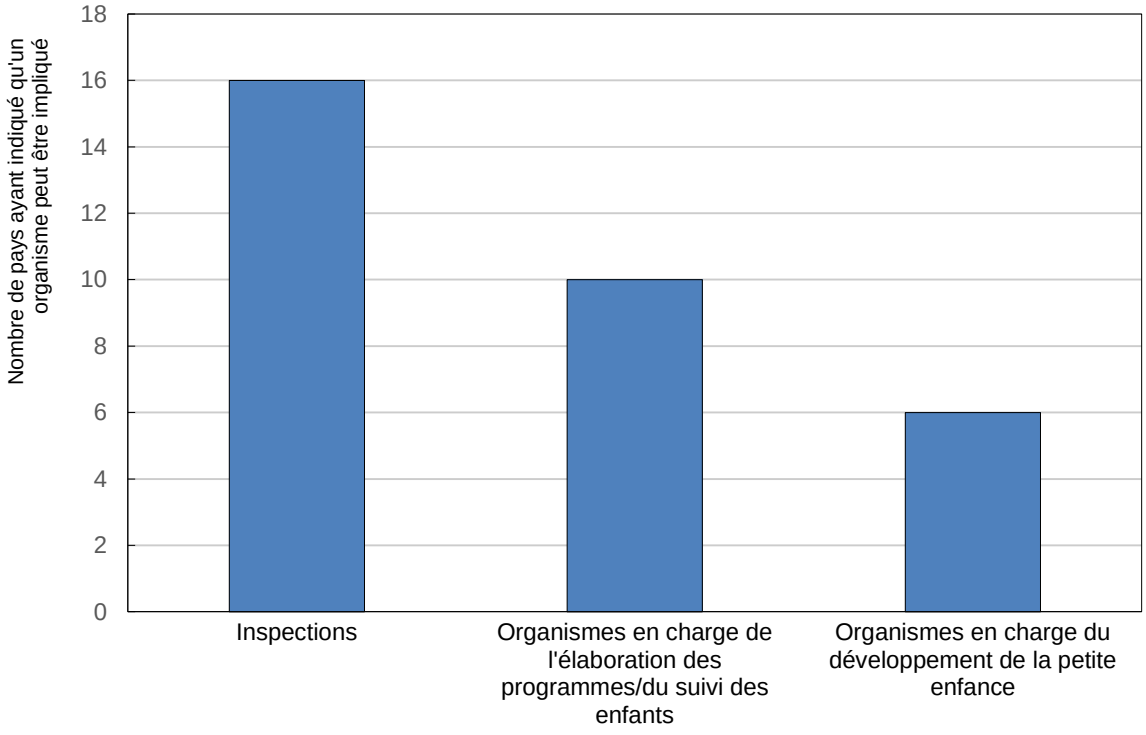
Les organismes chargés d'élaborer les programmes peuvent également être impliqués dans la définition du contexte des transitions en abordant cette question dans le cadre pédagogique, par exemple. Ces organismes sont généralement intégrés au ministère en charge de l'EAJE et/ou de l'enseignement primaire. Plus de la moitié des pays (10 sur 18) ont indiqué qu'un organisme en charge des programmes ou du suivi des enfants est susceptible de participer aux transitions. Aux Pays-Bas par exemple, la SLO (*Stichting Leerplan Ontwikkeling* ; Fondation pour le développement des plans d'apprentissage[14])

aide les organisations et les écoles à élaborer des plans visant à assurer des transitions en douceur, comme les trajectoires d'apprentissage continues.

Les organismes de développement de la petite enfance qui soutiennent le développement de l'enfant peuvent également intervenir en faveur des transitions. C'est le cas dans six pays. Ils peuvent, par exemple, venir en aide aux enfants ayant des besoins particuliers ou réaliser des bilans de santé avant ou juste après l'entrée à l'école primaire, afin de faciliter la transition et s'assurer que les enfants bénéficient d'une aide adaptée (voir le chapitre 5 pour en savoir plus). Par exemple, la Grèce a précisé que des conseillers scolaires sont disponibles pour orienter les établissements, en matière de transitions notamment.

Graphique 2.7. Divers organismes peuvent être impliqués dans les transitions (2016)

Organismes pouvant être impliqués dans la conception, le pilotage ou l'orientation des pratiques transitionnelles



Note : les pays ont indiqué quels organismes étaient susceptibles de participer aux transitions, et certains ont cité plus d'un organisme.
Fondé sur les données relatives aux 18 pays suivants : Allemagne, Autriche, Croatie, Danemark, Grèce, Irlande, Kazakhstan, Norvège, Nouvelle-Zélande, Pays-Bas, pays de Galles (Royaume-Uni), Pologne, Portugal, République slovaque, République tchèque, Slovénie, Suède et Suisse.
Les données par pays sont disponibles dans le tableau 2.A.6 de l'annexe 2.A,
Source : Réseau de l'OCDE sur l'éducation et l'accueil des jeunes enfants, « Survey on transitions between ECEC and primary education », juin 2016.

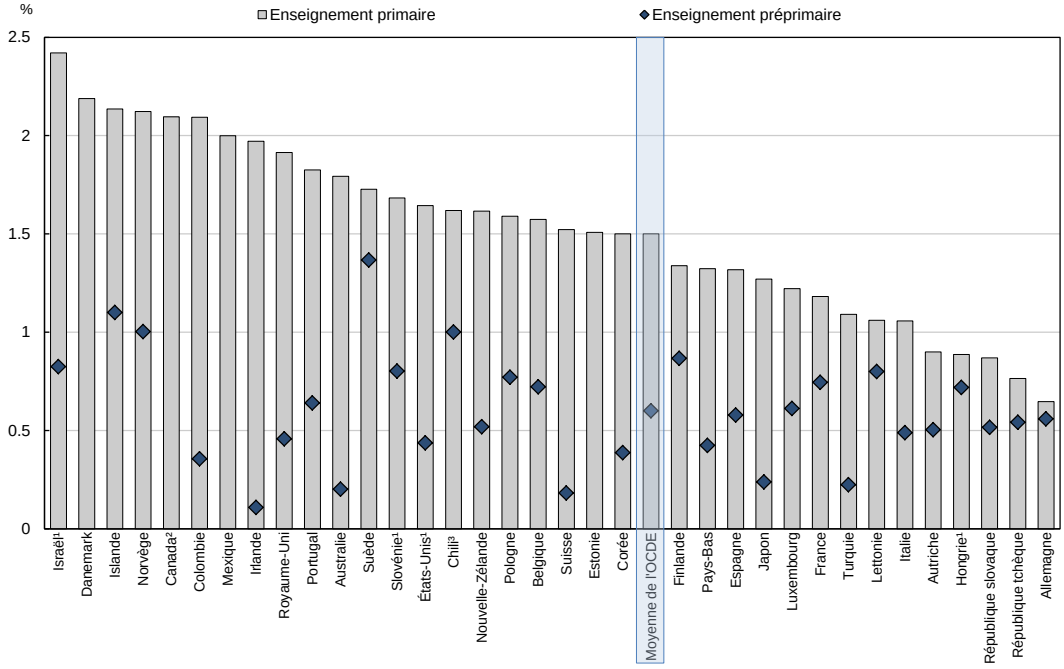
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933718172

Dans deux tiers des pays, les dépenses annuelles moyennes par enfant au titre de l'enseignement préprimaire sont inférieures à celles au titre de l'enseignement primaire

Dans la plupart des pays, les niveaux de dépenses au titre de l'enseignement préprimaire sont très inférieurs aux niveaux de dépenses au titre de l'enseignement primaire en part du produit intérieur brut (PIB). En moyenne à travers l'OCDE, les pays consacrent 1.5 % de leur PIB à l'enseignement primaire (niveau 1 de la CITE), mais seulement 0.6 % à l'enseignement préprimaire (niveau 02 de la CITE), soit moins de la moitié (graphique 2.8). Toutefois, de nombreux pays augmentent les dépenses publiques pour accroître la participation à une EAJE de qualité. Les dépenses des pays de l'OCDE au titre de l'EAJE (niveau 0 de la CITE) ont augmenté en moyenne de 45 % entre 2000 et 2013, passant de 0.48 % du PIB à 0.69 % (OCDE, 2017).

Graphique 2.8. Les dépenses au titre de l'enseignement primaire sont systématiquement supérieures aux dépenses au titre de l'enseignement préprimaire (2013)

Dépenses consacrées aux établissements d'enseignement préprimaire et primaire en pourcentage du PIB (à partir de ressources publiques et privées)



Notes : Les pays sont classés par ordre décroissant des dépenses publiques et privées consacrées à l'enseignement primaire.

1. Pour les États-Unis, la Hongrie, Israël et la Slovénie, les données relatives à l'enseignement préprimaire incluent également certaines dépenses au titre de la garde d'enfants.

2. Pour le Canada, l'année de référence est 2012 et non 2013. Les données du Canada relatives aux dépenses au titre de l'enseignement primaire en pourcentage du PIB incluent le premier cycle de l'enseignement secondaire.

3. Pour le Chili, l'année de référence est 2014 et non 2013.

Les données par pays sont disponibles dans le tableau 2.A.7 de l'annexe 2.A.

Source : OCDE (2016), *Regards sur l'éducation 2016 : Les indicateurs de l'OCDE*, tableaux B2.1 et C2.3, http://dx.doi.org/10.1787/eag-2016-fr.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933718191

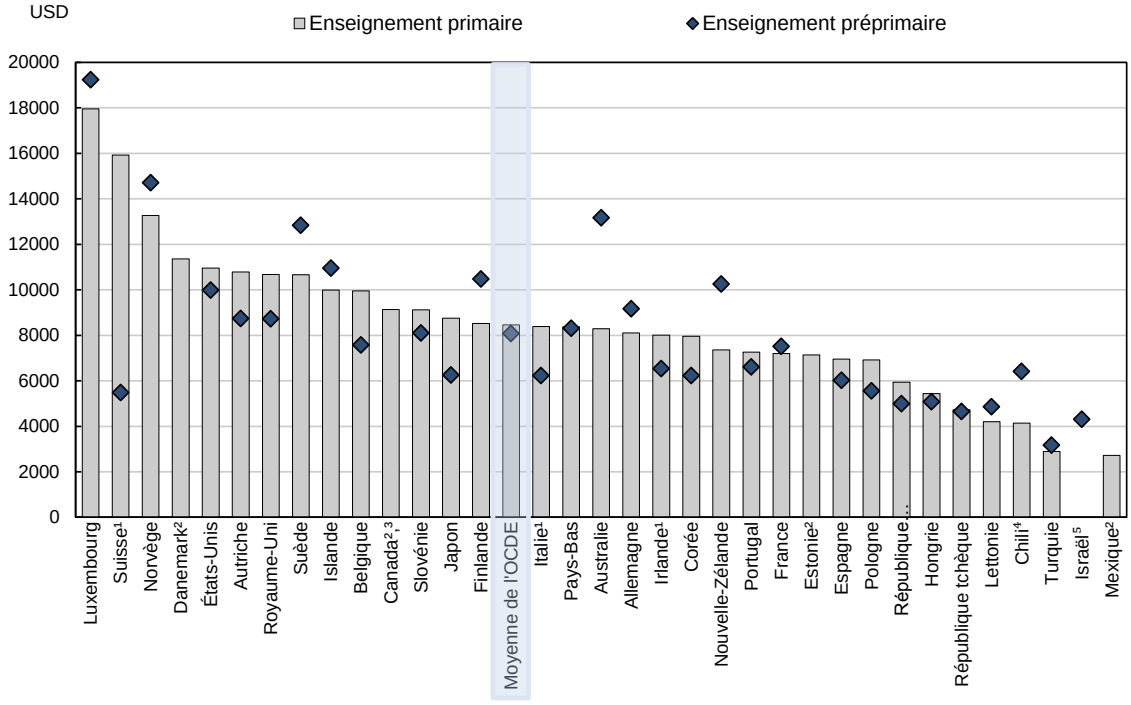
Il existe d'importantes différences entre les pays en termes de niveaux de dépenses. Le Canada, la Colombie, le Danemark, l'Islande, Israël et la Norvège consacrent tous plus de 2 % de leur PIB à l'enseignement primaire obligatoire, alors que l'Allemagne, l'Autriche, la Hongrie, la République slovaque et la République tchèque y consacrent moins de 1 %. Un niveau élevé de dépenses au titre de l'enseignement primaire n'est pas nécessairement synonyme de dépenses élevées au titre de l'enseignement préprimaire. L'Islande et la Norvège affichent un niveau élevé de dépenses au titre de l'enseignement primaire, et consacrent plus de 1 % de leur PIB à l'enseignement préprimaire, ce qui est très supérieur à la moyenne. D'autre part, la Colombie, la Corée, les États-Unis, l'Irlande et la Suisse affichent des niveaux de dépenses moyens ou supérieurs à la moyenne au titre de l'enseignement primaire, mais consacrent 0.4 % ou moins de leur PIB à l'enseignement préprimaire, ce qui est très inférieur à la moyenne (graphique 2.8). Ces chiffres sont influencés par les différences d'âge auquel les enfants des pays de l'OCDE passent de l'EAJE à l'école primaire. En Australie, par exemple, les enfants commencent généralement l'école primaire à l'âge de cinq ans, alors que dans certains autres pays, ils commencent l'école primaire à l'âge de six ou sept ans. Cela signifie que les dépenses de certains pays en part du PIB au titre de l'EAJE incluent le coût de la prise en charge des cinq voire six ans, alors que dans d'autres pays, comme l'Australie, ces coûts font généralement partie des dépenses au titre de « l'enseignement primaire ».

La part plus importante des dépenses consacrées à l'enseignement primaire par rapport à l'enseignement préprimaire peut s'expliquer en partie par le caractère obligatoire de l'enseignement primaire, ce qui signifie que le taux de fréquentation est également supérieur. De même, l'enseignement primaire dure plus longtemps que l'EAJE, d'où des coûts plus importants. En outre, tous les pays ne considèrent pas l'EAJE comme une priorité.

Pour ces raisons, la part du PIB consacrée à l'enseignement préprimaire par rapport à l'enseignement primaire ne donne pas d'indication du budget alloué à chaque enfant. Tout dépend du nombre d'enfants participant à l'EAJE et à l'école primaire obligatoire, et du budget total disponible pour chaque niveau d'enseignement. Si l'on fait ce calcul pour les pays pour lesquels des données sont disponibles, il ressort que les dépenses publiques annuelles moyennes par enfant sont légèrement supérieures dans l'enseignement primaire (graphique 2.9). En moyenne en 2013, les pays de l'OCDE ont dépensé 8 461 USD par enfant scolarisé en primaire, contre 8 070 USD par enfant inscrit dans une structure préprimaire. Dans deux tiers des pays (19 sur les 30 pays disposant de données relatives aux deux niveaux), les dépenses annuelles par enfant étaient plus faibles dans l'enseignement préprimaire que dans l'enseignement primaire. Mais dans un tiers des pays (11 sur 30), notamment l'Australie, le Luxembourg, la Norvège et la Suède, les dépenses au titre de l'enseignement préprimaire étaient supérieures. Ainsi, dans la majorité des pays de l'OCDE, les dépenses par enfant sont plus importantes au niveau primaire qu'au niveau préprimaire. Les différences en termes de dépenses consacrées à l'enseignement préprimaire et primaire sont dues aux différences de qualification du personnel, de rémunération légale et de taux d'encadrement.

Graphique 2.9. La majorité des pays dépensent davantage pour les enfants scolarisés dans le primaire (2013)

Dépenses publiques annuelles par enfant dans l'enseignement préprimaire et primaire, en équivalents USD convertis sur la base des PPA pour le PIB, calculs fondés sur des équivalents temps plein



Notes :
Les pays sont classés par ordre décroissant des dépenses publiques et privées consacrées à l'enseignement primaire.
1. Pour les États-Unis, la Hongrie, Israël et la Slovénie, les données relatives à l'enseignement préprimaire incluent également certaines dépenses au titre de la garde d'enfants.
2. Pour le Canada, l'année de référence est 2012 et non 2013. Les données du Canada relatives aux dépenses au titre de l'enseignement primaire en pourcentage du PIB incluent le premier cycle de l'enseignement secondaire.
3. Pour le Chili, l'année de référence est 2014 et non 2013.
Les données par pays sont disponibles dans le tableau 2.A.7 de l'annexe 2.A.
Source : OCDE (2016), *Regards sur l'éducation 2016 : Les indicateurs de l'OCDE*, tableaux B2.1 et C2.3, http://dx.doi.org/10.1787/eag-2016-fr.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933718210

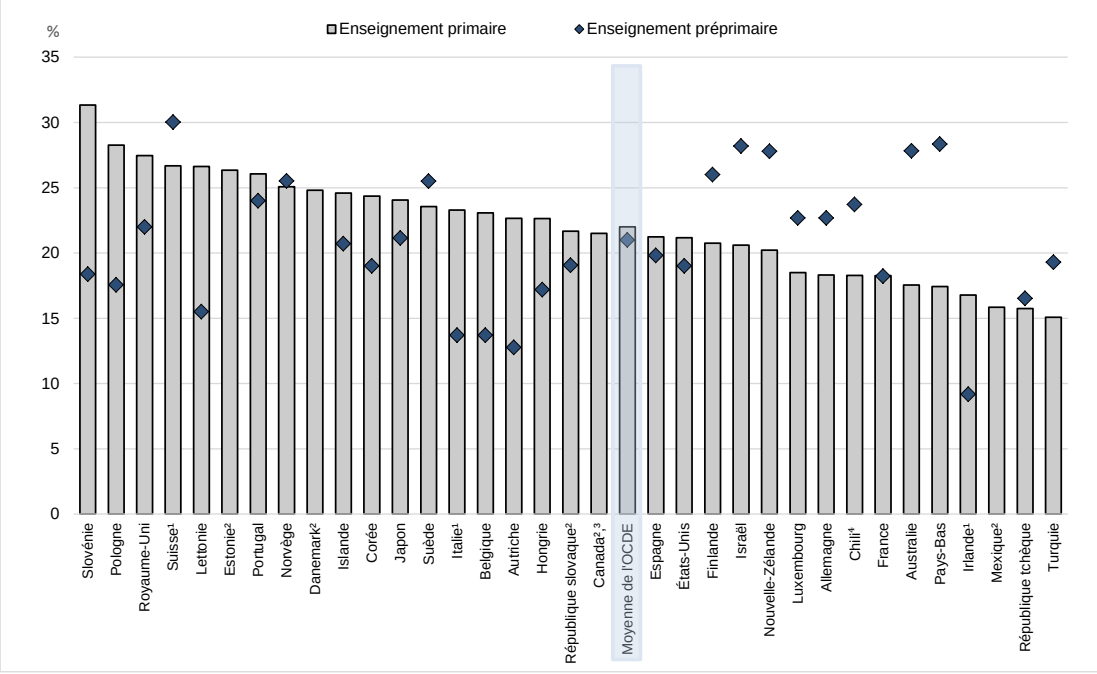
Le Luxembourg arrive en tête en termes de dépenses par enfant dans l'enseignement préprimaire et primaire. L'Autriche, les États-Unis, la Norvège, le Royaume-Uni et la Suède affichent également un niveau élevé de dépenses publiques consacrées aux deux niveaux d'enseignement. En Suisse, les dépenses par enfant scolarisé dans le primaire sont très supérieures à la moyenne, alors que les dépenses par enfant dans l'enseignement préprimaire sont très inférieures à la moyenne.

La part des dépenses par enfant dans le PIB par habitant met mieux en évidence la priorité accordée à l'enseignement préprimaire et primaire (graphique 2.10). C'est particulièrement vrai pour l'enseignement primaire, qui est obligatoire dans tous les pays. Les dépenses par enfant atteignent en moyenne 22 % du PIB par habitant au niveau primaire et 21 % au niveau préprimaire. Les pays où les niveaux de dépenses par enfant

sont faibles peuvent afficher une répartition des investissements par rapport au PIB similaire à celle des pays affichant un niveau élevé de dépenses par enfant. En Pologne, par exemple, les dépenses par enfant aux niveaux primaire et préprimaire sont inférieures à la moyenne, mais les dépenses par enfant par rapport au PIB par habitant sont supérieures à la moyenne.

Graphique 2.10. Les dépenses annuelles moyennes par enfant en part du PIB au titre de l'enseignement primaire et préprimaire varient considérablement (2013)

Dépenses annuelles par enfant dans l'enseignement préprimaire et primaire, tous services confondus, par rapport au PIB par habitant (en % du PIB par habitant)



Notes : Les données relatives à l'enseignement préprimaire sont fondées sur les calculs des pays.
1 Pour l'Irlande, la Suisse, et l'Italie, les données concernent uniquement les établissements publics.
2 Pour l'Estonie, le Danemark, le Canada et le Mexique, on ne dispose pas de données relatives à l'enseignement préprimaire.
3 Pour le Canada, l'année de référence est 2012 et non 2013.
4 Pour le Chili, l'année de référence est 2014 et non 2013.
Les données par pays sont disponibles dans le tableau 2.A.9 de l'annexe 2.A.
Source : OCDE (2016), *Regards sur l'éducation 2016 : Les indicateurs de l'OCDE*, tableaux B1.4 et C2.3, Éditions OCDE, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/eag-2016-fr.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933718020

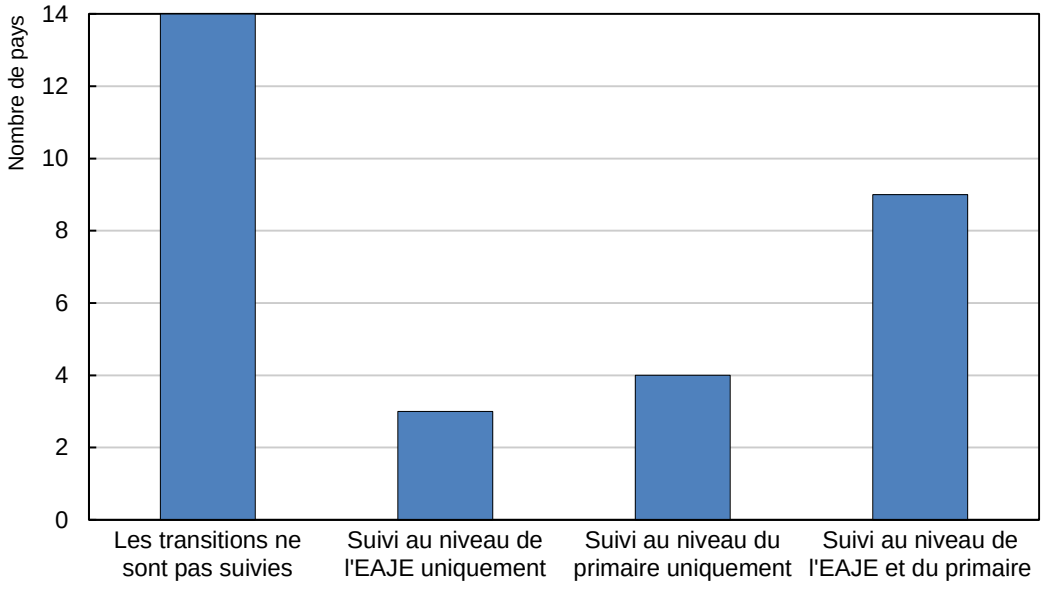
Le suivi des transitions n'est pas courant

Dans la plupart des pays, le suivi des transitions ne fait pas nécessairement référence à une forme traditionnelle d'inspection ou d'évaluation des structures et de leurs pratiques. Il se rapporte souvent à la collecte d'informations sur le développement de l'enfant à un moment donné (avant ou après l'entrée à l'école primaire) ; ou à des données scolaires administratives qui permettent de savoir si les enfants commencent l'école primaire, de quels milieux ils sont issus, et s'ils ont fréquenté l'EAJE avant d'entrer à l'école.

Dans 14 des 30 pays pour lesquels des données sont disponibles, le suivi des transitions n'est pas obligatoire (graphique 2.11), bien que les prestataires puissent décider d'assurer eux-mêmes un suivi, comme c'est le cas en Norvège par exemple. Aux Pays-Bas, les transitions ne sont pas suivies par les services d'inspection, mais peuvent faire l'objet de recherches ; les chercheurs peuvent procéder à des études de cas, par exemple. Néanmoins, dans une petite majorité de pays (16 sur 30), les transitions font l'objet d'un suivi. Dans neuf pays, le suivi est effectué au niveau de l'EAJE et de l'école primaire : Canada, Colombie, Espagne, Hongrie, Japon, République tchèque, Slovénie, Suède et Suisse. Dans quatre pays (Danemark, pays de Galles, Pologne et Portugal), il est plus courant de suivre les transitions au niveau de l'école primaire, alors que les trois pays restants les suivent principalement au niveau de l'EAJE (Autriche, Croatie et République slovaque).

Graphique 2.11. Le niveau de suivi des transitions varie d'un pays à l'autre (2016)

Nombre de pays ayant indiqué à quel niveau d'enseignement les transitions font généralement l'objet d'un suivi



Notes : Ce graphique ne se rapporte pas à des pratiques nationales mais indique ce qui est courant dans les pays. Dans les pays où les transitions ne sont généralement pas suivies, des pratiques de suivi des transitions peuvent être mises en œuvre au niveau local ou de l'établissement.
Fondé sur les données disponibles pour les 30 pays/territoires suivants : Allemagne, Autriche, Canada, Chili, Colombie, Communauté flamande de Belgique, Croatie, Danemark, Espagne, Finlande, Grèce, Hongrie, Irlande, Italie, Japon, Kazakhstan, Luxembourg, Mexique, Norvège, Nouvelle-Zélande, Pays-Bas, pays de Galles (Royaume-Uni), Pologne, Portugal, République slovaque, République tchèque, Slovénie, Suède, Suisse et Turquie.
Les données par pays figurent dans le tableau 2.A10 de l'annexe 2.A.
Source : Réseau de l'OCDE sur l'éducation et l'accueil des jeunes enfants, « Survey on transitions between ECEC and primary education », juin 2016.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933718039

Les transitions sont suivies à l'aide de plusieurs instruments

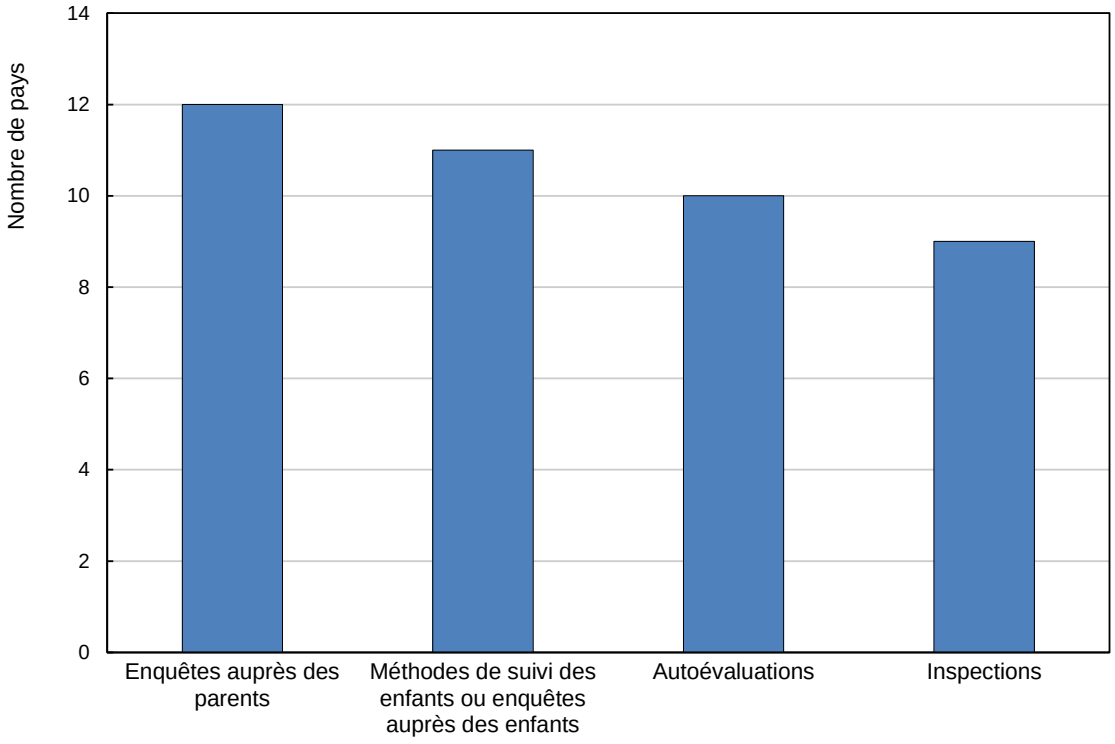
Il n'existe pas qu'une seule méthode de suivi des transitions, et il n'est pas courant de suivre uniquement les pratiques transitionnelles, ou de les suivre à part. Les transitions s'inscrivent plutôt dans le cadre d'un suivi plus général des structures d'EAJE ou des établissements scolaires, qui est généralement mené au niveau local, conformément à la tendance évoquée plus haut, selon laquelle les politiques et pratiques transitionnelles sont généralement élaborées et mises en œuvre au niveau local ou de l'établissement. Sur les 16 pays qui suivent les transitions, 9 ont indiqué que les transitions peuvent être suivies dans le cadre des inspections (graphique 2.12 ; Autriche, Croatie, Japon, Nouvelle-Zélande, Portugal, République slovaque, République tchèque, Slovénie et Suisse). Douze territoires et pays ont indiqué que les enquêtes auprès des parents sont des outils couramment utilisés pour évaluer les transitions (Allemagne, Autriche, certains territoires canadiens, Croatie, Finlande, Hongrie, Japon, Nouvelle-Zélande, Pologne et Portugal).

Dix pays ont déclaré que les structures avaient recours aux auto-évaluations : Croatie, Espagne, Hongrie, Japon, Nouvelle-Zélande, Portugal, République slovaque, République tchèque, Slovénie et Suisse.

Dans 11 pays (Allemagne, Autriche, certains territoires canadiens, Croatie, Danemark, Finlande, Hongrie, Nouvelle-Zélande, Pologne, Portugal et Suisse), les méthodes de suivi des enfants, sous la forme de dossiers, de rapports sur le développement de l'enfant ou d'évaluations du développement, sont un autre outil fréquemment utilisé pour suivre les transitions. Le Canada s'appuie sur les bulletins scolaires remplis par les enseignants, des plans éducatifs individuels ou sur l'Instrument de mesure du développement de la petite enfance. Au Danemark, tous les enfants en classe préscolaire font l'objet d'une évaluation obligatoire du langage, qui vise à adapter l'organisation et les pratiques de l'enseignant aux compétences linguistiques de l'enfant. En Hongrie, un examen de la maturité scolaire de l'enfant peut être mené sur la base de la documentation relative au développement de l'enfant. Si une évaluation complémentaire est nécessaire, on fait appel à des services pédagogiques spécialisés ou à des experts (p. ex. psychologues). Ces services permettent de déterminer les besoins spécifiques de l'enfant. En Suisse, l'évaluation de la maturité scolaire de l'enfant fait partie du processus transitionnel. Plus d'informations sur l'utilisation des informations relatives au développement de l'enfant sont disponibles dans le chapitre 4.

Graphique 2.12. Les enquêtes auprès des parents sont les instruments de suivi les plus utilisés (2016)

Nombre de pays indiquant recourir fréquemment à cet instrument



Notes : Ce graphique ne se rapporte pas à des outils ou instruments prescrits à l'échelle nationale, mais indique quels outils sont fréquemment utilisés dans les pays. Les pays étaient en mesure de citer plus d'un instrument ou outil.
Fondé sur les données disponibles relatives aux 16 pays suivants : Allemagne, Autriche, Canada, Croatie, Danemark, Espagne, Finlande, Hongrie, Japon, Nouvelle-Zélande, Pologne, République slovaque, République tchèque, Slovénie, Suisse.
Les données par pays sont disponibles dans le tableau 2.A.11 de l'annexe 2.A.
Source : Réseau de l'OCDE sur l'éducation et l'accueil des jeunes enfants, « Survey on transitions between ECEC and primary education », juin 2016.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933718058

Dans la mesure où les transitions sont généralement suivies au niveau local, les établissements peuvent conduire leurs propres évaluations pour suivre le passage au primaire. Onze pays ont indiqué avoir recours à ces autoévaluations : la Croatie, l'Espagne, la Hongrie, le Japon, la Nouvelle-Zélande, le Portugal, la République slovaque, la République tchèque, la Slovénie, la Suède et la Suisse. L'encadré 2.5 explique comment les inspections et les autoévaluations peuvent contribuer au suivi des transitions en Suède. Plus d'informations sur le suivi des politiques et des pratiques d'EAJE sont disponibles dans Petite enfance, grands défis IV (OCDE, 2015b).

Encadré 2.5. Étude de cas : suivi des transitions en Suède

En Suède, les transitions peuvent faire l'objet d'inspections nationales et peuvent également être incluses dans les autoévaluations des structures.

À l'échelle nationale, l'Inspection scolaire suédoise supervise régulièrement l'ensemble des écoles municipales et indépendantes, des établissements préscolaires à la formation des adultes. Un certain nombre d'aspects de leurs activités sont examinés, transitions comprises. La loi sur l'éducation dispose que chaque prestataire d'enseignement au sein du système scolaire doit systématiquement et constamment planifier, suivre, évaluer et développer son enseignement au moyen d'évaluations. Cela doit être effectué avec le concours des enseignants, des enseignants préscolaires, des autres membres du personnel et des élèves. Les enfants en classe préscolaire et leurs tuteurs doivent également participer à l'évaluation et au développement de l'enseignement.

Aucun outil ou pratique n'est recommandé, bien que l'Agence nationale pour l'éducation fournisse un formulaire d'autoévaluation aux classes préscolaires et aux écoles afin qu'elles évaluent les transitions. Le formulaire doit être rempli par les structures préscolaires et les écoles primaires, les directeurs étant chargés de compiler les résultats. Ce formulaire vise à analyser ce qui fonctionne bien et ce qui doit être amélioré, et aborde des thèmes comme la coopération avec les parents et les tuteurs, la collaboration avec les parties prenantes, la documentation relative à la transition, le dialogue au moment de la transition, et la capacité à répondre aux besoins de l'enfant.

Sources : Réseau de l'OCDE sur l'éducation et l'accueil des jeunes enfants, « Survey on transitions between ECEC and primary education », juin 2016 ; ministère suédois de l'Éducation et de la Recherche (2017), *Sweden Country Background Report on Transitions from ECEC to Primary School*, ministère de l'Éducation et de la Recherche, Stockholm, www.oecd.org/education/school/SS5-country-background-report-Sweden.pdf.

Quels sont les principaux enjeux en matière d'organisation et de gestion et comment les surmonter ?

Bien que le sujet des transitions suscite une attention politique croissante, et que des progrès aient été effectués, des difficultés demeurent. Les enseignements tirés de l'expérience des pays ayant résolu les problèmes de conception et de mise en œuvre des politiques de transition peuvent être instructifs, et inspirer les autres pays.

Cette section examine certaines difficultés d'organisation et de gestion fréquemment rencontrées par les pays lorsqu'ils tentent d'améliorer les transitions, et met en évidence les stratégies utilisés par les différents pays pour répondre à ces enjeux (synthèse dans le tableau 2.1).

Tableau 2.1. Enjeux et stratégies de renforcement des transitions*

Enjeux	Stratégies
Manque de cohérence régionale des stratégies de transition	• Définir une stratégie ou un plan national(e) pour renforcer la cohérence • Élaborer des lignes directrices ou des recommandations nationales • Élaborer des lignes directrices ou des recommandations locales
Difficultés à associer tous les acteurs	• Suivre la situation dans le domaine des transitions • Inclure les transitions dans la législation ou les cadres pédagogiques obligatoires • Informer les autorités locales et les structures des initiatives en matière de transition
Faible collaboration entre les parties prenantes	• Examiner fréquemment les travaux de collaboration • Examiner régulièrement les transitions avec les parties prenantes clés • Fournir des conseils et des orientations
Inégalités en matière de transition	• Fournir un soutien linguistique • Mettre au point des programmes d'aide financière • Donner à certains groupes cibles un accès prioritaire à l'EAJE • Doter les structures d'EAJE de ressources financières ou humaines supplémentaires

* Ce tableau est numéroté tableau 2.5 dans la version originale en anglais *Starting Strong V: Transitions from Early Childhood Education and Care to Primary Education*.

Enjeu 1 : Manque de cohérence régionale des stratégies de transition

Dans les États fédéraux, on observe parfois d'amples disparités régionales, au niveau du contenu des programmes, des principes pédagogiques ou des normes minimales en vigueur, qui tiennent au fait que l'action réglementaire, l'organisation de l'enseignement et la détermination des contenus sont de la compétence des entités fédérées. Ailleurs, le processus de transition relève dans la plupart des cas de la responsabilité des exécutifs locaux ou de celle des établissements (voir plus haut). Cela peut compliquer l'accompagnement des enfants qui quittent l'EAJE pour entrer à l'école primaire, sachant que les normes applicables à ces établissements sont parfois très différentes d'un État fédéré à un autre. Lorsque les services d'EAJE sont pour l'essentiel fournis par des prestataires privés, il arrive que la coordination avec les écoles primaires ou entre les différentes administrations compétentes se révèle plus ardue encore.

Dans les pays où les établissements décident eux-mêmes de la manière d'accompagner le processus de transition, une multitude de pratiques différentes, dépourvues de réelle homogénéité, peuvent avoir cours. Ainsi en Autriche, le caractère décentralisé du système d'EAJE fait que les structures de la petite enfance ne coopèrent guère avec les écoles primaires. Le Danemark et la Norvège soulignent de leur côté qu'en raison de la déconcentration des compétences connexes, la gestion du passage au primaire diffère selon les communes, d'où sa qualité inégale. Quelles sont les stratégies élaborées par les pays pour améliorer la cohérence ?

Stratégie : définir une stratégie ou un plan national(e)

Le pays de Galles (Royaume-Uni) s'est ainsi aperçu que le programme éducatif *Foundation Phase*, pour les enfants de trois à sept ans, n'était pas appliqué partout de la même manière, d'où des disparités sur le plan de la qualité, dans le déroulement du processus de transition et dans l'usage qui était fait du programme lui-même. Face à ce problème, un plan d'action (*Foundation Phase Action Plan*[15]) a été arrêté et publié fin

2016. Il se décline en un certain nombre de mesures destinées à renforcer la cohésion entre les structures d'EAJE et les écoles primaires, mesures qui consistent entre autres à mettre à jour la formation du personnel, renforcer la formation initiale des enseignants, étoffer la documentation destinée à sensibiliser les parents et développer l'entraide entre les établissements scolaires.

L'Autriche s'est dotée d'une stratégie, d'application nationale, pour faciliter la coopération entre les centres d'EAJE et les écoles primaires à l'effet de favoriser le passage des premiers aux secondes (encadré 2.6). De nombreuses parties prenantes ont été associées à la formulation de cette stratégie, censée fournir des orientations valables aux établissements concernés et permettre une meilleure coordination de l'entrée au primaire.

Encadré 2.6. Étude de cas : développer une stratégie de transition nationale en Autriche

En septembre 2014, le projet de réseau « EAJE – école primaire » a été lancé en Autriche. Un comité de pilotage composé d'un large éventail d'acteurs, comme les conseils d'établissement, les gouvernements des États fédérés, les psychologues scolaires, les collèges universitaires de formation des enseignants, les représentants de différentes structures d'EAJE et écoles primaires, a travaillé activement sur une stratégie interrégionale de transition.

Ce projet visait à faciliter la coopération entre les enseignants des écoles maternelles et des écoles primaires, à garantir la qualité des orientations, et à mieux coordonner le cycle d'entrée à l'école primaire, formé de la dernière année d'EAJE et des deux premières années d'école primaire. Au total, 35 écoles primaires et écoles maternelles associées des neuf États fédérés ont participé au projet.

Le projet a étudié les facteurs d'une transition réussie, et les aspects importants de la formation initiale et continue du personnel pour garantir un bon début de scolarité. Jusqu'à présent, le projet a permis d'améliorer la coopération entre l'EAJE et l'école primaire par le biais de projets collaboratifs ; de la collecte d'exemples de bonnes pratiques ; de la constitution d'équipes de transition pour soutenir l'école et la structure d'EAJE pendant la transition (voir chapitre 5) ; et de dossiers d'orientation des transitions.

S'appuyant sur les résultats du projet, un paquet législatif relatif à l'entrée au primaire et à l'enseignement primaire a été adopté en juillet 2016. Les directives relatives au passage de l'EAJE à l'école primaire ont été publiées par le Charlotte Bühler Institut. La mise en œuvre a débuté au début de l'année scolaire 2016/17.

Sources : Réseau de l'OCDE sur l'éducation et l'accueil des jeunes enfants, « Survey on transitions between ECEC and primary education », juin 2016 ; Charlotte Bühler Institut (2016), Austria Country Background Report on Transitions from ECEC to Primary School, Charlotte Bühler Institut, Vienne, www.oecd.org/edu/school/SS5-country-background-report-Austria.pdf.

Stratégie : élaborer des lignes directrices ou des recommandations nationales

En **Norvège**, le ministère de l'Éducation et de la Recherche a publié en 2008 des lignes directrices nationales, Des plus âgés aux plus jeunes (Kunnskapsdepartementet, 2008). Ces lignes directrices ont été élaborées à l'intention des communes, des structures d'EAJE et des écoles primaires, et visent à renforcer la cohérence entre l'EAJE et l'école, et à permettre un passage en douceur à l'école primaire. Elles sont fondées sur les résultats des recherches et sur les expériences tirées des projets de transition locaux. Elles font également référence à Petite enfance, grands défis II (OCDE, 2006) et aux livres blancs norvégiens de 2008 et des années précédentes sur le sujet. L'application de ces lignes directrices n'est pas obligatoire, bien qu'une enquête de 2010 ait montré qu'environ un tiers des écoles maternelles s'y réfèrent pour préparer les enfants à l'entrée au primaire (Kunnskapsdepartementet, 2015). La Direction norvégienne de l'éducation et de la formation a publié en 2014 des lignes directrices axées principalement sur la transition des enfants ayant des besoins particuliers. Autre initiative intéressante, l'élaboration d'une liste récapitulative et de recommandations pour un passage réussi de l'EAJE au primaire par le Comité national des parents d'élèves des écoles maternelles, en coopération avec le Comité national des parents d'élèves de l'enseignement primaire et secondaire et le syndicat norvégien de l'éducation. Elles sont consultables en ligne[16].

Stratégie : élaborer des lignes directrices ou des recommandations locales

En **Norvège**, il est également possible d'avoir accès à des ressources et des conseils locaux en matière de transitions. La commune d'Oslo a élaboré des lignes directrices donnant des exemples pratiques des modalités de coopération entre les écoles maternelles et primaires en matière de transitions. La commune de Bergen dispose d'un plan de coopération pour l'EAJE et l'école. Ce plan présente les principes fondamentaux de la coopération et de la cohérence, notamment les réglementations et documents d'orientation pertinents, les recherches et les informations en matière d'enseignement, les contenus d'apprentissage pertinents et la culture d'apprentissage de l'EAJE et de l'école. Il contient également des informations sur les modalités de coopération possibles et souhaitables dans la commune de Bergen.

Au **Danemark**, bien que la responsabilité des transitions incombe aux communes, le choix des pratiques revient aux écoles et aux structures d'EAJE. La plupart des communes ont élaboré des recommandations locales en matière de transitions, destinées aux structures. Ces recommandations comprennent des informations sur la participation des parents, la communication entre l'EAJE et les établissements scolaires, et les modalités de soutien des enfants ayant des besoins particuliers. Elles aident les structures à renforcer les transitions en apportant soutien et conseils. Un réseau national (« BKF »), auquel participent des représentants municipaux de l'EAJE, des écoles et des affaires sociales, permet de partager les bonnes pratiques en ce qui concerne l'application de ces recommandations, et donne aux communes la possibilité d'apprendre les unes des autres afin de mieux harmoniser les transitions.

Enjeu 2 : Difficultés à associer tous les acteurs

Alors que les autorités nationales ou fédérales, et les résultats des recherches, sont susceptibles de mettre l'accent sur l'importance des expériences d'apprentissage continu et des transitions réussies entre l'EAJE et l'école primaire, il est essentiel que cet enthousiasme soit partagé par les autorités locales et toutes les structures impliquées dans leur mise en œuvre. Un problème se pose toutefois lorsque certains acteurs ne sont pas

impliqués activement dans la conception ou la mise en œuvre des approches de transition, ou lorsque les acteurs ne sont pas très enclins à collaborer, ou ne se montrent pas proactifs.

Stratégie : inclure les transitions dans la législation ou les cadres pédagogiques obligatoires

Plusieurs pays incluent le thème des transitions dans leurs cadres pédagogiques (obligatoires) ou dans la législation. Cela oblige les autorités locales, les structures d'EAJE et les écoles primaires à les mettre en œuvre. Au **Danemark**, la loi sur les structures d'accueil de jour de 2007 souligne que l'un des objectifs de l'EAJE est d'améliorer la cohérence entre les différents niveaux d'enseignement, et les communes et les structures ont donc l'obligation de garantir cette cohérence.

En **Norvège**, la loi sur l'éducation et le Cadre de qualité pour les écoles affirment qu'une coopération efficace et systématique entre les différents prestataires d'enseignement facilite la transition entre les cycles d'enseignement. Ces documents préconisent une bonne communication entre l'EAJE et l'école.

Dans ses programmes pour l'enseignement préprimaire et l'enseignement primaire, la Finlande souligne que les différentes structures, ainsi que les autres parties prenantes impliquées dans les transitions, doivent collaborer et garantir une transition en douceur. Ces programmes précisent que les différents acteurs et niveaux d'enseignement doivent former une « entité » et concorder les uns avec les autres.

Stratégie : informer les autorités locales et les structures des initiatives en matière de transition

Au **Japon**, le ministère de l'Éducation, de la Culture, des Sports, des Sciences et des Technologies (MEXT) organise des réunions avec les conseils scolaires et les inspecteurs des écoles et des structures d'EAJE pour les encourager à renforcer les transitions, entre autres. Lors de ces réunions, qui se tiennent dans chaque préfecture, les administrations locales présentent leurs initiatives innovantes en matière de transitions. En outre, en 2009, le gouvernement national a compilé différents exemples de cas de transitions. Ces exemples ont été publiés et distribués aux administrations préfectorales et municipales. En 2016, le gouvernement national prévoit le déploiement de conseillers en éducation de la petite enfance dans les structures, afin de les orienter et de les conseiller pour améliorer la qualité de l'accueil et de l'enseignement, et notamment des transitions lorsque c'est nécessaire.

Stratégie : suivre la situation dans le domaine des transitions

Pour savoir si les communes et les structures conçoivent et mettent en œuvre des pratiques et des méthodes pour améliorer les transitions, il est possible de mettre en place un suivi. C'est ce que fait le **Japon** dans le cadre de son *Report on the Seamless Connection between Early Childhood Education and Primary Education* (2010), diffusé dans tout le pays pour promouvoir les initiatives liées aux transitions. Ce rapport donne des conseils sur la manière dont les communes peuvent passer de la coopération à la connexion dans le domaine des transitions, sous forme d'étapes. L'étape 0 signifie qu'il n'existe aucun plan de coopération en place ; l'étape 1 indique que la commune se trouve à un stade où elle souhaite débuter une coopération en matière de transitions ; l'étape 2 signifie que plusieurs classes, réunions ou autres événements sont organisés mais

qu'aucun programme relatif aux transitions n'a encore été mis en œuvre ; l'étape 3 est identique à l'étape 2, mais la commune a élaboré et mis en œuvre des programmes de transition ; enfin, l'étape 4 indique que des études sont menées sur la manière de poursuivre l'amélioration des transitions et des programmes associés. Le Japon conduit des enquêtes annuelles sur les mesures prises par les communes pour renforcer les transitions et consigner l'étape à laquelle elles se trouvent. Les résultats de l'enquête 2014 ont montré que 59.6 % des communes se trouvaient à l'étape 2, 17 % à l'étape 3, et 9.6 % à l'étape 0. Par rapport aux enquêtes précédentes, le nombre de communes ayant atteint l'étape 3 a augmenté, et le nombre de communes se trouvant toujours à l'étape 0 a diminué. Ces résultats montrent que la mise en œuvre des pratiques transitionnelles se développe à travers le pays, bien que des efforts soient encore nécessaires pour les étendre.

Enjeu 3 : faible collaboration entre les parties prenantes

La collaboration entre les structures d'EAJE et les écoles primaires, ainsi qu'avec les parents et d'autres parties prenantes concernées, joue un rôle important dans la réussite des transitions. Toutefois, les pays indiquent que l'organisation de la collaboration entre les différentes parties prenantes participant aux transitions peut être difficile. Par exemple, les parties prenantes ne coopèrent pas du tout entre elles, ou si c'est le cas, cette collaboration peut être limitée. Pour soutenir ou renforcer la collaboration entre les parties prenantes, certains pays examinent la collaboration, tandis que d'autres débattent régulièrement de la question des transitions avec différentes parties prenantes, ou leur donnent des conseils.

En outre, la formation du personnel de l'EAJE et des écoles primaires en matière de transitions peut renforcer la collaboration et améliorer les transitions des enfants. Le chapitre 3 sur la continuité professionnelle traite du thème de la formation, entre autres, tandis que le chapitre 5 traite de l'importance de la collaboration avec les parties prenantes et des stratégies nationales pour garantir une collaboration plus approfondie.

Stratégie : revoir régulièrement la collaboration

En **Suède**, L'Agence nationale pour l'enseignement (NAE) a élaboré un formulaire d'autoévaluation à l'intention des classes préscolaires et des écoles primaires afin qu'elles évaluent les transitions. Ce formulaire vise à analyser ce qui fonctionne bien et ce qui doit être amélioré, et aborde des thèmes comme la coopération avec les parents et les tuteurs, la collaboration avec les parties prenantes, la documentation relative à la transition, le dialogue au moment de la transition, et la capacité à répondre aux besoins de l'enfant. Il donne des informations utiles sur les améliorations à apporter.

Au **Japon**, chaque structure d'EAJE et chaque école contrôlent leurs propres performances et pratiques dans le cadre d'autoévaluations, ainsi que d'examens des parties prenantes. Les structures d'EAJE et les écoles primaires élaborent un plan de collaboration et d'échanges au début de chaque année scolaire. Ce plan définit leurs objectifs et leurs projets pour l'année à venir. À la fin de l'année scolaire, une réunion de bilan est organisée pour évaluer et examiner le contenu du plan et ses objectifs. Les questions soulevées lors de cette réunion sont prises en compte lors de l'élaboration du plan de l'année suivante. Cela contribue à sensibiliser les structures à la coopération, tout en leur donnant l'occasion d'améliorer leur collaboration et de renforcer les transitions des enfants.

Stratégie : examiner régulièrement les transitions avec les parties prenantes clés

En **Norvège**, le ministère de l'Éducation et de la Recherche et la Direction de l'Éducation et de la Formation consultent régulièrement les acteurs clés sur les questions courantes, comme le passage de l'école maternelle à l'école primaire si nécessaire. Parmi ces acteurs clés, citons le Comité national des parents d'élèves des écoles maternelles, les syndicats, l'Association norvégienne des autorités locales et régionales et l'Association nationale des écoles maternelles privées. Cela permet un meilleur soutien des pratiques et politiques de transition sur le terrain, notamment de la part des structures d'EAJE et des écoles primaires, ainsi que des familles.

Pour ce qui est des changements et des réformes de plus grande envergure, le gouvernement suédois organise de grandes consultations avec les principales parties prenantes impliquées dans la définition de la politique de l'éducation. Une pratique fréquente consiste à adresser des propositions aux parties prenantes pour examen. Il y a fort longtemps que cette pratique fait partie du processus suédois d'élaboration des politiques, l'objectif principal étant d'éclairer le gouvernement sur les conséquences possibles d'une proposition. Le public et les autres parties prenantes peuvent faire des déclarations et donner leur opinion, ou émettre des suggestions. Tous les opinions sont compilées et prises en compte par les pouvoirs publics, mais ne sont pas décisives pour le résultat du processus d'élaboration des politiques. Cela peut être considéré comme une occasion d'encourager la participation politique et de renforcer la démocratie.

En **Slovénie** également, il existe des procédures de consultation des parties prenantes dans le cadre de la conception des politiques de l'éducation, et notamment des transitions. Le ministère de l'Éducation propose des nouvelles lois ou des réformes législatives en coopération avec les associations représentant les communes. Bien que ce ne soit pas obligatoire, le ministère demande généralement l'avis d'autres associations compétentes, notamment les associations d'écoles maternelles, de directeurs de structures d'EAJE et de parents. Lorsque les modifications apportées affectent les normes de qualité minimales, le ministère de l'Éducation demande également l'avis du Conseil d'experts en enseignement général et des syndicats d'enseignants, ainsi que du Syndicat de l'éducation, de la science et de la culture de Slovénie.

Stratégie : fournir des conseils et des orientations

En **Slovénie**, des services de conseil sont disponibles dans les structures d'EAJE et les écoles primaires. Ces services aident les établissements à organiser leur enseignement, et si nécessaire, facilitent les transitions entre les deux structures. Le service de conseil participe à la planification, à l'établissement et au maintien de conditions propices à un environnement éducatif sûr et stimulant, qui favorise un développement optimal — même pendant les périodes de transition. Le service de conseil peut aussi soutenir les enseignants et les parents des structures d'EAJE et des écoles primaires.

Au **Pays-Bas**, le SLO (*Stichting Leerplan Ontwikkeling*, ou Fondation pour le développement des plans d'apprentissage) conçoit ou aide à concevoir des parcours d'apprentissage continu pour les structures d'EAJE et les écoles primaires, afin de garantir une amélioration des transitions, et un déroulement plus en douceur. Le SLO est l'institut national en charge du développement des programmes aux Pays-Bas. Il s'agit d'une organisation indépendante, à but non lucratif, qui fait office de passerelle entre l'action publique, la recherche et la pratique.

Enjeu 4 : Inégalités en matière de transition

Les enfants issus de milieux défavorisés obtiennent souvent de moins bons résultats scolaires que leurs camarades plus favorisés (voir chapitres 1 et 6). Ainsi, les pays mettent en œuvre un éventail de politiques et de programmes pour améliorer l'équité pendant la petite enfance et soutenir les groupes défavorisés, comme les enfants rencontrant des difficultés d'apprentissage. En général, la plupart de ces programmes ne mettent pas l'accent sur la phase de transition en soi, mais visent à aider les enfants ayant des besoins particuliers au cours de leurs premières années, notamment la période d'entrée à l'école primaire. Les enfants défavorisés peuvent bénéficier d'une aide complémentaire pendant les premières années et au début de l'école primaire, et de transitions de haute qualité entre l'EAJE et l'école primaire (voir chapitre 1).

Certains pays, comme le pays de Galles, prennent des mesures réglementaires pour garantir l'équité entre l'EAJE et les écoles primaires. La mise en place d'une nouvelle loi sur les besoins d'apprentissage additionnels (*Additional Learning Needs Act*) au cours des quelques années à venir renforcera le rôle des garderies et structures locales dans le soutien des enfants ayant des besoins d'apprentissage complémentaires. Le nouveau code accompagnant la loi contiendra des indications pour accompagner les transitions chez les enfants présentant de tels besoins. Autres possibilités de lutte contre les inégalités : mettre en place des programmes d'aide financière, accorder un accès prioritaire aux services d'EAJE à certains groupes cibles et fournir des ressources humaines ou financières supplémentaires aux structures d'EAJE. Les initiatives visant à établir des partenariats collaboratifs entre les parents et d'autres parties prenantes incluent le développement de projet d'aides aux familles comme le programme HIPPY (*Home Instruction for Parents of Preschool Youngsters*) et la *Flying Start Initiative*, et la mise en place d'une aide linguistique. Elles sont présentées en détail dans le chapitre 5.

Stratégie : fournir un soutien linguistique

Au **Danemark**, les autorités locales sont chargées de réaliser une évaluation linguistique des enfants de trois ans si des troubles du langage, du comportement ou autres indiquent que l'enfant est susceptible d'avoir besoin d'une stimulation supplémentaire du langage. La commune est également obligée d'évaluer le langage de tous les enfants de trois ans qui ne participent pas à l'EAJE. Si cette évaluation indique un retard de développement, la commune assurera chaque mois 15 ou 30 heures d'aide au développement du langage dans une structure d'EAJE. L'objectif de ce programme est de s'assurer que tous les enfants possèdent les mêmes niveaux d'acquisition du langage et compétences de base à l'écrit lorsqu'ils entrent à l'école primaire. Certaines communes procèdent à une autre évaluation du langage lorsque l'enfant a cinq ou six ans, mais il ne s'agit pas d'une obligation formelle.

Stratégie : mettre en place des programmes d'aide financière

Au **pays de Galles**, la stratégie *Rewriting the Future strategy* propose tout un éventail de mesures pour corriger les écarts de niveau entre les élèves issus de milieux particulièrement défavorisés (c'est-à-dire ayant droit à la gratuité des repas scolaires) et leurs camarades. Cette stratégie encourage le recours aux approches connues pour avoir un effet beaucoup plus important sur les enfants issus des milieux défavorisés. Elle est associée à une bourse (*Pupil Deprivation Grant*) accordée aux structures d'EAJE, qui inclut un volet destiné aux trois/quatre ans scolarisés pour la première fois en 2014-15. Elle prévoit 300 GBP (environ 373 USD) pour chaque enfant susceptible d'avoir droit à

des repas scolaires gratuits à son entrée à l'école. Cela devrait aider les enfants et leurs parents au début de la scolarité. L'objectif est également de réduire les écarts de niveau de 12 % par rapport à 2012 à la fin de la *Foundation Phase* (sept ans).

Le **Japon** a également recours aux aides financières pour soutenir les familles dans le besoin. Le coût des fournitures scolaires, des transports et des repas, entre autres, peut être pris en charge par les pouvoirs publics lorsque les familles n'ont pas les moyens. De surcroît, pour que davantage d'enfants aient la possibilité de prendre part à des activités d'éveil dans une structure formelle, certaines communes dispensent purement et simplement les parents de tout paiement au titre des services d'EAJE. Pour que l'EAJE pèse moins lourdement sur les ressources des ménages, le tarif pratiqué est fonction du niveau de revenu des parents, puis divisé par deux pour le deuxième enfant, les enfants suivants étant pris en charge gratuitement.

Au **Danemark** et en **Norvège**, pour garantir que tous les enfants ont accès à l'EAJE, les parents dont les ressources sont inférieures à un certain niveau reçoivent une allocation générale, doublée d'une allocation servie par la collectivité locale, pour les aider à financer l'accueil de leur enfant dans une structure d'EAJE.

En **Slovénie**, les programmes préscolaires des écoles maternelles (structures d'EAJE intégrées pour les enfants âgés de un à six ans) exigent une contribution financière des parents. Les tarifs sont déterminés en fonction des revenus des parents et du patrimoine de la famille. Si une famille compte plus d'un enfant à l'école maternelle, les tarifs sont réduits pour le second enfant, et les enfants suivants sont pris en charge gratuitement.

Stratégie : donner à certains groupes cibles un accès prioritaire à l'EAJE

En **Slovénie**, les enfants ayant des besoins éducatifs particuliers et issus de familles défavorisées[17] sont prioritaires lors de l'attribution des places en école maternelle. Étant donné l'importance d'un EAJE de qualité élevée pour ces groupes spécifiques, l'accès prioritaire peut être considéré comme une aide au passage au primaire.

Stratégie : doter les structures d'EAJE de ressources financières ou humaines supplémentaires

En **Slovénie**, lorsque les structures d'EAJE comptent un grand nombre d'enfants roms, ou lorsqu'un groupe compte un nombre minimum d'enfants roms, une aide supplémentaire est prévue afin de s'assurer que tous les enfants bénéficient de l'EAJE et peuvent entrer sans difficulté dans l'enseignement primaire. Il peut s'agir de l'embauche de personnel supplémentaire pour prendre en charge les groupes, de l'embauche d'assistants roms pour participer à l'éducation des enfants roms, et de financements publics supplémentaires pour payer du matériel, du personnel, réduire la taille des groupes ou enseigner à des groupes plus petits.

En **Suède**, les écoles peuvent percevoir des financements supplémentaires en fonction de leurs besoins. La plupart des dotations ou des subventions publiques que les prestataires peuvent demander sont pondérées, une certaine somme étant affectée aux écoles rencontrant des difficultés. La mise en place d'un enseignement équitable et des moyens nécessaires pour y parvenir est une priorité du gouvernement. Par exemple, l'Agence nationale pour l'éducation identifie et soutient activement les écoles qui mettent en place des mesures de développement afin d'améliorer les résultats, et passe des contrats avec elles. Toutefois, cette mesure ne concerne pas les établissements ou les classes préscolaires.

En **Finlande**, pour améliorer l'équité et la qualité de l'enseignement, les écoles peuvent également bénéficier de financements supplémentaires — par exemple dans les zones comptant un grand nombre de familles issues de milieux socio-économiques défavorisés. Ces financements supplémentaires peuvent être utilisés, par exemple, pour réduire la taille des groupes, afin que les enfants puissent recevoir davantage d'attention.

Orientations du développement pour les pouvoirs publics

Cette dernière section aborde certains thèmes issus de l'expérience des pays et de leurs difficultés à améliorer l'organisation et la gestion des transitions. Ils sont exploratoires et visent à inspirer la conception et la révision des politiques et pratiques.

Examiner les transitions à travers le prisme des approches globales du développement de la petite enfance

Comme l'a indiqué la Finlande, il est important de ne pas considérer une transition comme une composante individuelle du système, mais comme une pratique globale (chapitre 6). Il est également essentiel de comprendre qu'une transition n'est pas un événement unique, mais que plusieurs transitions horizontales et verticales interviennent — comme la transition entre l'EAJE et l'école primaire, ainsi que la transition entre le milieu familial et l'école, ou entre l'école et une structure périscolaire. Lorsqu'elles sont considérées comme un concept global, il apparaît clairement que les transitions comportent de multiples facettes et ne concernent pas simplement les structures que l'enfant quitte et celles qu'il rejoint. Les transitions doivent également prendre en compte les aspects pédagogiques, développementaux et professionnels impliquant le personnel, les enseignants, les chefs d'établissement, ainsi que d'autres autorités et parties prenantes.

Tenir compte de l'équité à tous les niveaux d'enseignement, pas seulement au moment du passage de l'EAJE au primaire

Comme l'ont fait remarquer les pays nordiques et la Slovénie, l'équité est un thème important tout au long de la scolarité, et pas seulement dans le cadre de l'EAJE. Il en ressort un besoin permanent d'aborder l'équité à tous les niveaux de l'enseignement, notamment lors des transitions entre l'EAJE et l'école. Les enfants doivent recevoir en continu l'aide dont ils ont besoin pour réussir leur parcours scolaire et leur développement, et pas seulement à des âges ou à des stades spécifiques (p.ex. transitions).

Recourir à des politiques fondées sur des données probantes

Les politiques et pratiques factuelles sont une approche importante dans le domaine de l'éducation, et notamment des transitions. Comme l'indique l'Autriche, le fait de mettre les meilleures données probantes issues de la recherche au cœur du développement et de la mise en œuvre de l'action publique permet de prendre des décisions éclairées sur les politiques, les programmes et les projets. L'Autriche souligne que pour réussir à formuler des politiques à partir de données probantes, une coopération intensive entre les chercheurs, les politiciens et les administrateurs est nécessaire afin de développer, mettre en œuvre et diffuser des stratégies pérennes. En outre, la coopération avec les médias est importante puisqu'ils exercent une influence considérable sur les décisions politiques.

À ce jour, peu de recherches ont été menées sur le thème des transitions et sur les aspects des transitions liés à l'amélioration du développement de l'enfant. Le chapitre 6 met en évidence certains domaines spécifiques nécessitant davantage de recherches. Les pays

peuvent également collecter des données sur les transitions elles-mêmes, et les intégrer à la conception des politiques (voir l'exemple du Japon dans l'enjeu 2 ci-dessus).

Promouvoir la capacité d'initiative des communes

Lorsque la capacité d'initiative ou l'attention des autorités nationales ou locales est faible en matière de transitions, il est plus difficile de mettre en place des transitions efficaces. La capacité d'initiative locale peut diminuer les tensions lors de la formulation des transitions. Le Japon a souligné qu'il est important que les préfectures et les communes fassent preuve d'initiative, étant donné que les transitions sont principalement organisées au niveau local ou de l'établissement. Cela peut donner l'exemple aux structures d'EAJE et aux écoles primaires, et les encourager à collaborer. Au Japon, un conseil préfectoral ou municipal formule généralement les politiques de base en matière de transitions. Le conseil d'éducation d'une commune ou d'une préfecture peut alors aider les structures à les mettre en œuvre par le biais d'ateliers de formation communs destinés au personnel enseignant des écoles maternelles, des garderies et des écoles primaires. Ils peuvent également établir un conseil de liaison sur les transitions composé de différentes écoles et structures, afin d'encourager la collaboration.

Bien que l'initiative locale soit essentielle au Danemark, les communes ne gèrent pas toutes de la même façon le passage des enfants de l'EAJE à l'école primaire, étant donné que l'EAJE et le passage au primaire relèvent de la responsabilité locale. Le Danemark remarque que les exigences nationales applicables à l'EAJE et à l'enseignement primaire en ce qui concerne les objectifs et le contenu des transitions (réussies) peuvent contribuer à réduire la forte variabilité des politiques et pratiques d'une commune à l'autre, et garantir un minimum de cohérence.

Enfin, comme l'ont fait remarquer la Finlande et le Danemark, lorsque la responsabilité de l'EAJE et de l'enseignement (primaire) incombe aux mêmes autorités (locales), le développement de pratiques transitionnelles s'en trouve facilité. À l'instar des politiques nationales d'EAJE, l'intégration de l'EAJE et de l'enseignement primaire peut faciliter l'harmonisation des pratiques transitionnelles.

Définir la collaboration et la compréhension mutuelle comme la première étape de l'instauration d'une continuité

Les initiatives en matière de transitions doivent commencer par la mise en place d'une collaboration, comme des échanges entre le personnel de l'EAJE et des écoles primaires, afin de permettre aux deux parties de partager leurs difficultés. Cette collaboration peut constituer un premier pas vers la continuité et la cohérence, ce qui permettra de prendre de nouvelles mesures pour favoriser un déroulement en douceur des transitions— comme l'élaboration d'un programme de transition. Un rapport sur les transitions du Conseil consultatif pour la recherche et l'étude du ministère japonais de l'Éducation, de la Culture, des Sports, des Sciences et des Technologies (MEXT) le confirme.

Comme l'a indiqué le Danemark, le manque de connaissances partagées sur les idées, les valeurs et les méthodes des écoles primaires par rapport à celles de l'EAJE, comme les différences de pédagogie, de philosophie et de pratiques, peut rendre la collaboration difficile. Ainsi, il est très important d'avoir une compréhension mutuelle du travail et des attentes des uns et des autres. Cela facilitera la communication et fera progresser la collaboration. L'Autriche rappelle à quel point cette compréhension mutuelle est importante dans un système d'EAJE très décentralisé comme le sien, où différents concepts pédagogiques sont en place. Il est ainsi plus difficile de venir en aide aux

enfants passant d'une structure d'EAJE au primaire. La Slovénie souligne également que des perspectives différentes en termes de méthode, de pédagogie et de philosophie dans les écoles maternelles et les écoles primaires sont sources de tensions et peuvent nuire aux transitions. Les chapitres 3, 4 et 5 portent sur la résolution de ces difficultés.

Faire concorder les objectifs de l'EAJE et des écoles primaires

Pour accroître la compréhension mutuelle, le Danemark propose d'aligner les objectifs généraux de l'EAJE sur les objectifs des écoles primaires, ou inversement. Les débats autour de ce processus, et le résultat final, permettront d'établir des bases communes, et d'améliorer la compréhension mutuelle des différents méthodes et objectifs. À terme, la cohérence entre l'EAJE et l'école sera renforcée. En outre, d'après la Norvège et la Slovénie, lorsque les objectifs de l'éducation de la petite enfance et l'école primaire sont mieux alignés et communiqués plus clairement, la collaboration entre les deux structures s'en trouve renforcée et la mise en œuvre des pratiques transitionnelles n'en est que plus facile. En Slovénie par exemple, les différences de perspectives en ce qui concerne les objectifs de l'EAJE et ceux des écoles primaires compliquent la communication et la coopération entre les différentes structures. Une formation portant sur les objectifs de l'autre partie, tant pour le personnel de l'EAJE que celui du primaire, permet de faire mieux faire concorder ces objectifs et d'améliorer les transitions.

Annexe 2.A. Réponses détaillées pays par pays

Pour les tableaux WEB (disponibles en anglais uniquement), voir : http://dx.doi.org/10.1787/9789264276253-en.

WEB	Tableax 2.A.1	Organisation des transitions entre l'EAJE et l'école primaire, par pays (2016)
WEB	Tableax 2.A.2	Année ou classe/groupe part l'année précdant l'entrée l'école primaire obligatoire (2016)
WEB	Tableax 2.A.3	Taux d'inscription l'âge de 3, 5 ans (ou l'année précédant l'entrée l'école primaire) et dans l'enseignement primaire (2014)
WEB	Tableau 2.A.4	Part des enfants (en %) en premire année d'école primaire ayant participé l'EAJE l'année précdente (2014 et 2009)
WEB	Tableau 2.A.5	Taux de redoublement (%) la première année d'école primaire (2014 et 2009)
WEB	Tableau 2.A.6	Organismes pouvant être impliqués dans les politiques de transition (2016)
WEB	Tableau 2.A.7	Dépenses au titre des tablissements d'enseignement préprimaire et primaire en pourcentage du PIB (2013)
WEB	Tableau 2.A.8	Dépenses annuelles par enfant dans l'enseignement préprimaire et primaire (2013)
WEB	Tableau 2.A.9	Dépenses annuelles par enfant dans l'enseignement préprimaire et primaire pour l'ensemble des services, par rapport au PIB par habitant (2013)
WEB	Tableau 2.A.10	Suivi des transitions (2016)
WEB	Tableau 2.A.11	Outils/instruments couramment utilisés pour suivre les transitions (2016)
	Tableau 2.A.12[1]	Organisation génrale de l'EAJE et de l'enseignement primaire classiques, par territoire (2016)
	Tableau 2.A.13[2]	Dans la plupart des territoires participants, l'EAJE et les écoles ne sont pas physiquement intégrées (2016)
	Tableau 2.A.14[3]	La plupart des enfants, mais pas tous, commencent la scolarité obligatoire et l'enseignement primaire l'âge de six ans (2016)
	Tableau 2.A.15[4]	Niveau d'administration impliqué dans les politiques de transition, par pays (2016)

*Notes:*Dans la version originale en anglais, *Starting Strong V: Transitions from Early Childhood Education and Care to Primary Education, V*, ces tableaux trouvant en Annexe 2.A, sont numérotés:
1.Table 2.1 - Common organisation of regular ECEC and primary education, by jurisdiction (2016)
2. Table 2.2 - In most participating jurisdictions, ECEC and schools are physically integrated (2016)
3. Table 2.3 - Most, but not all, children start both compulsory and primary education at the age of six (2016)
4. Table 2.4 - Level of authority involved in transition policies, by country (2016)

Tableau d'annexe 2.A.12. Organisation générale de l'EAJE et de l'enseignement primaire ordinaires, par territoire

- Principalement services de garderie
- Enseignement préprimaire ou éducation et accueil intégrés des jeunes enfants (EAJE)
- EAJE/enseignement préprimaire obligatoires
- Enseignement primaire obligatoire (niveau 1 de la CITE)

Territoire	0 an	1 an	2 ans	3 ans	4 ans	5 ans	6 ans	7 ans	8 ans	9 ans	10 ans
Autriche	Crèche (intégrée à l'école maternelle dans certaines régions d'Autriche) / Accueil de jour parents/mères			École maternelle (Kindergarten)		Dernière année d'école maternelle obligatoire	*Vorschulstufe* (école préprimaire pour les enfants de 6 ans qui n'ont pas la maturité nécessaire pour commencer l'école primaire)	*Volksschule* (débute à l'âge de 6 ans si l'enfant est suffisamment mûr)			
Belgique - Communauté flamande	*Gezinsopvang* (services de garde à domicile) ou groepsopvang (services de garde en centre)		2.5 ans	*Kleuterschool* (école maternelle)			*Lagere school*				**Jusqu'à 12 ans**
Canada*	Voir notes des territoires canadiens ci-dessous										
Canada - Alberta	Différents programmes d'éducation et d'accueil de la petite enfance agréés/réglementés					École maternelle	École primaire / élémentaire				**Jusqu'à 12 ans**
Canada - Colombie-Britannique	Différents programmes d'éducation et d'accueil de la petite enfance agréés/réglementés / Programme Strong Start*					École maternelle	École primaire / élémentaire				**Jusqu'à 12 ans**
Canada - Manitoba	Différents programmes d'éducation et d'accueil de la petite enfance agréés/réglementés				Prématernelle (dans certaines écoles)	École maternelle	École primaire / élémentaire (obligatoire à partir de l'âge de 7 ans)				**Jusqu'à 12 ans**
Canada - Nouveau-Brunswick	Différents programmes d'éducation et d'accueil de la petite enfance agréés/réglementés*					École maternelle	École primaire / élémentaire				**Jusqu'à 12 ans**

Principalement services de garderie
Enseignement préprimaire ou éducation et accueil intégrés des jeunes enfants (EAJE)
EAJE/enseignement préprimaire obligatoires
Enseignement primaire obligatoire (niveau 1 de la CITE)

Territoire	0 an	1 an	2 ans	3 ans	4 ans	5 ans	6 ans	7 ans	8 ans	9 ans	10 ans
Canada - Terre-Neuve-et-Labrador	Différents programmes d'éducation et d'accueil de la petite enfance agréés/réglementés				Programme Kinderstart*	École maternelle					
Canada - Territoires du Nord-Ouest	Différents programmes d'éducation et d'accueil de la petite enfance agréés/réglementés				Prématernelle (dans certaines écoles)	École maternelle	École primaire / élémentaire				**Jusqu'à 12 ans**
Canada - Nouvelle-Écosse	Différents programmes d'éducation et d'accueil de la petite enfance agréés/réglementés					Grade Primary (année d'école maternelle obligatoire)	École primaire / élémentaire				**Jusqu'à 12 ans**
Canada - Nunavut	Différents programmes d'éducation et d'accueil de la petite enfance agréés/réglementés					École maternelle	École primaire / élémentaire				**Jusqu'à 12 ans**
Canada - Ontario	Différents programmes d'éducation et d'accueil de la petite enfance agréés/réglementés				Prématernelle	École maternelle	École primaire / élémentaire				**Jusqu'à 12 ans**
Canada - Île-du-Prince-Édouard	Différents programmes d'éducation et d'accueil de la petite enfance agréés/réglementés					École maternelle	École primaire / élémentaire				**Jusqu'à 12 ans**
Canada - Québec	Différents programmes d'éducation et d'accueil de la petite enfance agréés/réglementés				École maternelle à temps plein pour les enfants issus de milieux défavorisés, et à temps partiel pour les enfants ayant des besoins particuliers et un faible statut socio-économique	Enseignement préscolaire (école maternelle)	École primaire /élémentaire				**Jusqu'à 12 ans**
Canada - Saskatchewan	Différents programmes d'éducation et d'accueil de la petite enfance agréés/réglementés			Prématernelle (dans certaines collectivités)		École maternelle	École primaire / élémentaire (obligatoire à partir de l'âge de 7 ans)				**Jusqu'à 12 ans**

Principalement services de garderie
Enseignement préprimaire ou éducation et accueil intégrés des jeunes enfants (EAJE)
EAJE/enseignement préprimaire obligatoires
Enseignement primaire obligatoire (niveau 1 de la CITE)

Territoire	0 an	1 an	2 ans	3 ans	4 ans	5 ans	6 ans	7 ans	8 ans	9 ans	10 ans	
Canada - Yukon	Différents programmes d'éducation et d'accueil de la petite enfance agréés/réglementés				Prématernelle (dans la majorité des collectivités)	École maternelle	École primaire / élémentaire					**Jusqu'à 12 ans**
	Programme Learning Together*											
Chili**	Educacion Parvularia (Sala Cuna y Nivel Medio Menor)/ Enseignement préprimaire (accueil de jour et niveau moyen inférieur)		Jardines Infantiles (garderies)		Nivel de Transición 1 (1er niveau de transition dans l'enseignement préprimaire)	Nivel de Transición 2 (2e niveau de transition dans l'enseignement préprimaire)	Premier cycle de l'école primaire					
Colombie***	Services d'accueil en centre, en collectivité ou à domicile (peuvent être prolongés jusqu'à l'âge de 3 ou 4 ans)			Prématernelle	Prématernelle	Classe de transition	Educación básica primaria (enseignement primaire)					**Jusqu'à 12 ans**
Croatie	École maternelle					Programme préscolaire	École primaire / élémentaire					**Jusqu'à 15 ans**
République tchèque	Services d'accueil			*Mateřská škola* (école maternelle)			*Základní škola* (1er cycle de l'école primaire)					**Jusqu'à 11 ans**
Danemark	*Dagtilbud* (structures d'EAJE intégrées)						*Obligatorisk børnehaveklasse* (classe de maternelle obligatoire)	Folkeskole				**Jusqu'à 16 ans**
Finlande	*Päiväkoti* (structures d'EAJE intégrées)						*Esiopetus* (enseignement préprimaire)	Enseignement global/de base				**Jusqu'à 16 ans**

Principalement services de garderie
Enseignement préprimaire ou éducation et accueil intégrés des jeunes enfants (EAJE)
EAJE/enseignement préprimaire obligatoires
Enseignement primaire obligatoire (niveau 1 de la CITE)

<table>
<tr><th>Territoire</th><th>0 an</th><th>1 an</th><th>2 ans</th><th>3 ans</th><th>4 ans</th><th>5 ans</th><th>6 ans</th><th>7 ans</th><th>8 ans</th><th>9 ans</th><th>10 ans</th><th></th></tr>
<tr><td rowspan="2">Allemagne (peut varier d'un Land à l'autre)****</td><td colspan="3" rowspan="2">*Krippen* (crèche, accueil de jour)</td><td colspan="3">*Kindergarten* (école maternelle)</td><td colspan="5" rowspan="2">Grundschule</td><td></td></tr>
<tr><td colspan="2">*Vorklassen* (classe préscolaire)</td><td rowspan="2">*Schulkindergarten* (enseignement préprimaire)</td><td></td></tr>
<tr><td colspan="6">*Altersgemischte Einrichtungen* (structures accueillant des enfants d'âges variés) ou *Tagespflege* (accueil de jour à domicile)</td><td colspan="6"></td></tr>
<tr><td>Grèce</td><td colspan="4">Βρεφικός και Παιδικός Σταθμός / *Vrefikos & Pedikos Stathmos* (école maternelle et petite enfance)</td><td>*Νηπιαγωγείο /Nipiagogio*</td><td>(enseignement préprimaire)</td><td colspan="5">*Dimotiko Scholio* (enseignement primaire)</td><td>Jusqu'à 12 ans</td></tr>
<tr><td>Hongrie</td><td colspan="3">*Korai gondozási és nevelési programok* (programmes d'éducation et d'accueil des jeunes enfants)</td><td colspan="3">*Óvoda* (école maternelle)</td><td colspan="5">*Általános iskola* (enseignement général)</td><td>Jusqu'à 15 ans</td></tr>
<tr><td>Irlande</td><td colspan="4">*Preschool ECCE Scheme*</td><td>*Preschool ECCE Scheme* ou *Junior infants* (fait partie de l'école primaire)</td><td>*Senior infants* (fait partie de l'école primaire)</td><td colspan="5">École primaire</td><td>Jusqu'à 12 ans</td></tr>
<tr><td>Italie</td><td colspan="3">*Nido* (crèche/accueil de jour)</td><td colspan="3">*Scuola dell'infanzia* (école préprimaire)</td><td colspan="5">*Scuola primaria* (école primaire)</td><td>Jusqu'à 11 ans</td></tr>
<tr><td rowspan="3">Japon</td><td colspan="6">認定こども園 *Nintei Kodomoen* (Centre d'éducation et d'accueil des jeunes enfants)</td><td colspan="5" rowspan="3">小学校 *shōgakkō* (école élémentaire)</td><td rowspan="3">Jusqu'à 12 ans</td></tr>
<tr><td colspan="3">保育所 *Hoikusyo*</td><td colspan="3">(accueil de jour)</td></tr>
<tr><td colspan="3"></td><td colspan="3">幼稚園 *Youchien* (école maternelle)</td></tr>
</table>

Principalement services de garderie
Enseignement préprimaire ou éducation et accueil intégrés des jeunes enfants (EAJE)
EAJE/enseignement préprimaire obligatoires
Enseignement primaire obligatoire (niveau 1 de la CITE)

Territoire	0 an	1 an	2 ans	3 ans	4 ans	5 ans	6 ans	7 ans	8 ans	9 ans	10 ans	
Kazakhstan	Minicentres ou écoles maternelles						Classe préprimaire (généralement pour les enfants de 6 ans mais peut également accueillir des enfants de 5 ou 7 ans)	École primaire (débute généralement à l'âge de 7 ans, mais peut également débuter à l'âge de 6 ou 8 ans)				**Jusqu'à 11 ans**
Luxembourg	Services d'accueil (crèches)			Enseignement/ éducation	fondamentale cycle 1 (1er cycle d'enseignement/enseignement préprimaire)		École primaire (deuxième cycle de l'enseignement fondamental)		École primaire (3e cycle de l'enseignement fondamental)		École primaire (4e cycle de l'enseignement fondamental)	**Jusqu'à 11 ans**
Mexique	*Educacion Inicial* (éducation des jeunes enfants)			*Educacion Preescolar* (enseignement préprimaire)			Enseignement primaire					**Jusqu'à 12 ans**
Pays-Bas	*Kinderopvang en peuterspeelzaal* (services et structures d'accueil)				Groep 1 (groupe 1 d'enseignement préprimaire - fait partie de l'école primaire)	Groep 2 (groupe 2 d'enseignement préprimaire - fait partie de l'école primairel)	*Basisschool* (école primaire)					**Jusqu'à 12 ans**
			Targeted ECEC programmes for disadvantaged children									
Nouvelle-Zélande	Services d'EAJE intégrés en centre ou à domicile ; centres de garde d'enfants						École primaire (la plupart des enfants commencent l'école primaire à l'âge de 5 ans au lieu de l'âge obligatoire de 6 ans)					**Jusqu'à 12 ans**
Norvège	*Barnehage* (école maternelle)						*Barneskole* (école primaire)					**Jusqu'à 12 ans**
Pologne	Złobek (services d'accueil)			*Edukacja przedszkolna* (enseignement préscolaire)			Enseignement préscolaire obligatoire	*Edukacja w szkole podstawowej* (enseignement primaire)				**Jusqu'à 15 ans**
Portugal	Crèche (services d'accueil)			*Educação Pré-escola*r (enseignement préprimaire)			Premier cycle d'*Ensino Básico*					

Principalement services de garderie
Enseignement préprimaire ou éducation et accueil intégrés des jeunes enfants (EAJE)
EAJE/enseignement préprimaire obligatoires
Enseignement primaire obligatoire (niveau 1 de la CITE)

Territoire	0 an	1 an	2 ans	3 ans	4 ans	5 ans	6 ans	7 ans	8 ans	9 ans	10 ans	
République slovque	Garderie			*Materska Skola* (école maternelle)			École primaire					**Jusqu'à 15 ans**
Slovénie*****		Vrtec (école maternelle)					Osnovna šola (enseignement de base ; enseignement primaire et premier cycle de l'enseignement secondaire intégrés dans le même établissement)					**Jusqu'à 15 ans**
Espagne	*Primer ciclo de educación infantil* (éducation des jeunes enfants)			*Segundo ciclo de educación infantil* (enseignement préprimaire)			*Educación Primaria* (enseignement primaire)					**Jusqu'à 12 ans**
Suède	Förskola (établissement préscolaire)						Förskoleklass (classe préscolaire)	Grundskola (école primaire)				**Jusqu'à 16 ans**
Suisse	*Kindertagesstätten* / crèches / *nidi d'infanzia*				*Kindergarten* / école enfantine / *scuola dell'infanzia*		*Primarschule* / école primaire / *scuola elementare*					**Jusqu'à 12 ans**
Turquie	*Erken cocukluk donemi* (services d'accueil)			Okul oncesi egitimi (enseignement préprimaire)			İlköğretim Okulu (école primaire, débute généralement à l'âge de 5.5 ans)					
Royaume-Uni - Pays de Galles	Structure privée le plus souvent, p.ex. assistante maternelle				Structure publique le plus souvent p. ex. garderie en milieu scolaire	*Foundation Phase* - premier cycle de l'enseignement primaire obligatoire		Key Stage 2 - deuxième cycle de l'enseignement primaire obligatoire				**Jusqu'à 11 ans**

Notes :

* Au Canada – Nouveau-Brunswick, le programme obligatoire et le personnel requis vont être renforcés dans le cadre de la législation de 2016-2017 sur les programmes d'EAJE agréés/réglementés.

** Au Chili, il existe un seul cadre pédagogique, mais les enfants sont regroupés par âge. Le programme national d'EAJE a une approche globale de l'enseignement, et définit des objectifs finaux pour tous les niveaux d'EAJE (0-6 ans). Néanmoins, en termes d'organisation, le système comporte six niveaux d'enseignement dans des structures séparées.

A- Structures d'EAJE intégrées. Ces structures accueillent les enfants dès la naissance et proposent des services éducatifs intégrés à l'offre de garde.

0 – 11 mois : Sala Cuna Menor (petite section de garderie)

1 – 1 an et 11 mois : Sala Cuna Mayor (grande section de garderie)

2 – 2 ans et 11 mois : Nivel Medio Menor (niveau moyen inférieur)

3 – 3 ans et 11 mois : Nivel Medio Mayor (niveau moyen supérieur)
B- Les deux dernières années d'EAJE se déroulent généralement dans les mêmes locaux que l'enseignement primaire et servent d'années de transition avant l'école primaire.
4 – 4 ans et 11 mois : Primer Nivel de Transición (1er niveau de transition ou prématernelle)
5 – 5 ans et 11 mois : Segundo Nivel de Transición (2e niveau de transition ou maternelle)
*** En Colombie, on trouve les structures suivantes :

Structures institutionnelles

1. Centres pour le développement de l'enfant (CDI) – il s'agit du dispositif d'éducation et d'accueil officiel pour les enfants de 0 à 5 ans, qui inclut une aide éducative, nutritionnelle, psychologique et socio-émotionnelle.
2. Jardins communautaires (jardines comunitarios) – enfants âgés entre 2 ans et 4 ans et 11 mois. Éducation et accueil des enfants, incluant une aide éducative, nutritionnelle, psychologique et socio-émotionnelle.
3. Foyers pour enfants (hogares infantiles) – enfants de 6 mois à 5 ans issus de familles à bas revenu ou déplacées. Éducation et accueil des enfants dont les parents travaillent.

Structures communautaires

4. Foyers communautaires du bien-être de la famille (HCBF) – principalement destinés aux enfants âgés entre 2 et 5 ans, ces centres ou foyers communautaires sont dirigés par des « mères communautaires » chargées de s'occuper des enfants. Les groupements de foyers communautaires partagent une équipe interdisciplinaire composée de coordinateurs, administrateurs, psychologues, professionnels de la santé et de la nutrition, de personnel auxiliaire et de pédagogues.
5. Foyers communautaires FAMI (HCB-FAMI) – les foyers communautaires se concentrent sur les familles vulnérables ou déplacées, principalement dans les zones rurales. Cette structure s'adresse aux femmes enceintes et allaitantes ainsi qu'aux enfants de moins de 2 ans.

Structures familiales

6. Structure d'accueil familial – dans les zones à très bas revenu, cette structure se concentre sur les enfants âgés de 0 à 2 ans, mais prend également en charge les enfants jusqu'à l'âge de 6 ans. Les enfants sont pris en charge dans une structure de groupe une fois par semaine et reçoivent tous les mois la visite à domicile d'un membre du personnel éducatif, qui forme également les familles aux soins des enfants.

Pre-jardin et jardin (prématernelle et maternelle).

7. Prématernelle et maternelle – pour les enfants âgés de 3 et 4 ans, dans les écoles publiques. Prise en charge intégrale, notamment éducative.

Classe de transition

8. Classe de transition – la classe de transition préprimaire est obligatoire pour les enfants de 5 ans et propose une prise en charge intégrale et une préparation des enfants à l'entrée dans l'enseignement primaire.

**** En Allemagne, une « Schuleingangsphase » est actuellement à l'essai dans tous les *Länder*, à l'exception de la Sarre. Il s'agit d'une forme spéciale de scolarisation. Les niveaux 1 et 2 sont combinés et les enfants font leur apprentissage dans des groupes d'âges variés, en fonction de leurs capacités. En outre, tous les enfants ayant atteint l'âge de la scolarité obligatoire commencent l'école quand ils atteignent l'âge de 6 ans. Les éventuelles compétences manquantes sont compensées par un soutien individuel.
***** En Slovénie, l'enseignement préscolaire se déroule généralement dans les écoles maternelles (structures d'EAJE intégrées pour les enfants âgés de 11 mois à 6 ans).
Source : Réseau de l'OCDE sur l'éducation et l'accueil des jeunes enfants, « Survey on transitions between ECEC and primary education », juin 2016.

Tableau d'annexe 2.A.13. Dans la plupart des territoires participants, l'EAJE et les écoles ne sont pas physiquement intégrés1 (2016)

Territoire	Continuité professionnelle	
	L'EAJE et l'enseignement primaire ne sont généralement pas intégrés	L'enseignement préprimaire (enseignement préscolaire, école maternelle) est généralement intégré aux écoles
Autriche[2]	✓	
Belgique - Communauté flamande		✓
Canada		✓
Chili		✓ nivel de transición 1 y 2)
Colombie		✓ (classe de transition)
Croatie[3]	✓	
République tchèque	✓	
Danemark		✓ (classe de maternelle)
Finlande	✓ (pour l'enseignement préprimaire dans 80 % des cas)	
Allemagne	✓	
Grèce		✓
Hongrie	✓	
Irlande[4]		✓ (classes junior et senior infants)
Italie		✓
Japon	✓	
Kazakhstan		✓ (classes préprimaires)
Luxembourg	✓	
Mexique	✓	
Pays-Bas		✓ (*groep* 1 et 2)
Nouvelle-Zélande	✓	
Norvège	✓	
Pologne	✓	
Portugal[5]		✓
République slovaque	✓	
Slovénie	✓ (dans environ 48 % des cas)	✓ (l'enseignement préscolaire fait partie de l'enseignement primaire dans environ 52 % des cas)
Espagne		✓
Suède		✓ (classe préscolaire)
Suisse[6]		✓
Turquie		✓
Royaume-Uni - Pays de Galles		✓ (structures publiques comme les garderies en milieu scolaire)

Notes :

1. L'EAJE et l'enseignement primaire se déroulent dans le même établissement ou dans le même bâtiment.
2. En Autriche, l'enseignement préprimaire destiné aux enfants de six ans qui ne sont pas encore prêts pour entrer à l'école est intégré à l'école primaire.
3. En Croatie, les programmes préscolaires sont intégrés à l'école primaire uniquement dans les zones dépourvues d'écoles maternelles.
4. En Irlande, les classes junior et senior infants qui accueillent les enfants de quatre et cinq ans font partie de l'école primaire, contrairement au preschool ECCE scheme. Les enfants âgés de quatre ans peuvent fréquenter soit une classe junior infant, soit le dispositif preschool ECCE scheme.
5. Au Portugal, il est plus fréquent que les écoles et l'enseignement préprimaire soient intégrés ; toutefois, les écoles et l'enseignement préprimaire peuvent être également complètement séparés (non intégrés), ou l'enseignement préprimaire, primaire et secondaire peuvent être intégrés.
6. En Suisse, l'école maternelle fait partie intégrante de l'école primaire d'un point de vue institutionnel, mais ne se trouve pas toujours sur le même site ou dans le même bâtiment.

Source : Réseau de l'OCDE sur l'éducation et l'accueil des jeunes enfants, « Survey on transitions between ECEC and primary education », juin 2016.

Tableau d'annexe 2.A.14. La plupart des enfants, mais pas tous, commencent la scolarité obligatoire et l'enseignement primaire à l'âge de six ans (2016)

Pays	Début de la scolarité obligatoire	Début de l'école primaire
Autriche	6	6
Belgique – Communauté flamande	6	6
Canada[1]	6	6
Chili	5	6
Colombie	5	6
Croatie	5	6
République tchèque	6	6
Danemark	6	7
Finlande	6	7
Allemagne	6	6
Grèce	5	6
Hongrie[2]	3	6
Irlande[3]	6	6
Italie	6	6
Japon	6	6
Kazakhstan[4]	6	6
Luxembourg[2]	4	6
Mexique	3	6
Pays-Bas	5	6
Nouvelle-Zélande	6	5
Norvège	6	6
Pologne	6	7
Portugal	6	6
République slovaque	6	6
Slovénie	6	6
Espagne	6	6
Suède[5]	7	7
Suisse	4	6
Turquie	6	5,5
Royaume-Uni - pays de Galles	5	5

Notes : le début de l'école primaire correspond au début du niveau 1 de la CITE 1 (niveau 1 ou première année d'école primaire), et ne fait pas référenceà l'enseignement préprimaire (niveau 02 de la CITE), ni à l'enseignement préprimaire (niveau 02 de la CITE) intégré à l'école primaire.

1. Les données du Canada se rapportent à l'âge le plus fréquent de début de l'enseignement primaire et à l'âge le plus fréquent de début de la scolarité obligatoire. Font exception le Nouveau-Brunswick, où la scolarité obligatoire débute à l'âge de 5 ans, le Saskatchewan, où la scolarité obligatoire et l'enseignement primaire débutent à l'âge de 7 ans, et le Manitoba, où l'enseignement primaire (Early Years) débute au niveau 1 (Grade 1) et l'école est obligatoire à l'âge de 7 ans, ou de 6 ans si l'enfant atteint l'âge de 7 ans avant le 31 décembre de cette année.
2. En Hongrie et au Luxembourg, l'âge d'entrée à l'école primaire dépend de la date de naissance et de la maturité scolaire, et peut être de 6 ou 7 ans.
3. En Irlande, l'âge maximum d'entrée à l'école obligatoire est de 6 ans (en première année d'école primaire), mais les enfants irlandais commencent l'école à l'âge de 4 ou 5 ans (dans les classes junior infant ou senior infant).
4. Au Kazakhstan, la scolarité obligatoire peut commencer à l'âge de 6 ou 7 ans.
5. La Suède projette de rendre la classe préscolaire obligatoire pour les enfants de 6 ans.

Source : Réseau de l'OCDE sur l'éducation et l'accueil des jeunes enfants, « Survey on transitions between ECEC and primary education », juin 2016.

Tableau d'annexe 2.A.15. Niveau d'administration impliqué dans les politiques de transition, par pays (2016)

	Autorités nationales/fédérales	Régions/États fédérés	Autorités locales	Au niveau de la structure uniquement
Autriche	✓	✓		
Belgique - Communauté flamande		✓		
Canada*	✓	✓	✓	
Chili	✓			
Colombie	✓			
Croatie	✓	✓	✓	
République tchèque	✓		✓	
Danemark	✓		✓	
Finlande	✓		✓	
Allemagne				✓
Grèce	✓			
Hongrie	✓			
Irlande	✓			
Italie	✓			
Japon			✓	
Kazakhstan	✓			
Luxembourg	m	m	m	m
Mexique	✓			
Pays-Bas				✓
Nouvelle-Zélande				✓
Norvège	✓		✓	
Pologne	✓		✓	
Portugal	✓			
République slovaque	✓		✓	
Slovénie	✓		✓	
Espagne	✓	✓		
Suède	✓		✓	
Suisse		✓	✓	
Turquie	✓			
Royaume-Uni - Pays de Galles	✓		✓	

Notes : m = manquant.
Dans tous les pays, les structures décident des pratiques transitionnelles. Les données ci-dessus indiquent quelles autorités peuvent être impliquées dans la conception, la formulation ou le pilotage des politiques au niveau de la structure.
1. Au Canada, les autorités nationales/fédérales sont impliquées dans les transitions du fait du rôle qu'elles jouent dans le soutien de l'enseignement indigène dans les réserves, EAJE compris.
Source : Réseau de l'OCDE sur l'éducation et l'accueil des jeunes enfants, « Survey on transitions between ECEC and primary education », juin 2016.

Notes

[1]. Les enfants défavorisés peuvent être issus de milieux à bas revenus (« économiquement défavorisés »), de quartiers ou de régions pauvres, avoir des parents peu instruits et/ou un ou plusieurs parents issus de l'immigration susceptibles de rencontrer des difficultés d'apprentissage du fait qu'une autre langue est parlée à la maison. Dans certains pays, les enfants défavorisés incluent ceux ayant des besoins particuliers en raison de problèmes de santé mentale ou physique (adaptation d'une définition utilisée par la Commission européenne : http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/education/policy/school/doc/ecec-report_en.pdf).

[2]. Autriche, Danemark, Finlande, Japon, Norvège, pays de Galles (Royaume-Uni), Slovénie et Suède.

[3]. Le Canada et l'Allemagne, et parfois l'Autriche, ont communiqué des informations ventilées par provinces ou *Länder*. Ainsi, on compte près de 60 territoires pour certains indicateurs (voir liste dans le tableau d'annexe 2.A.12).

[4]. Ministère de l'Enfance et des Affaires familiales jusqu'en 2006.

[5]. Les détails des sources de tous les documents relatifs aux programmes figurent dans le tableau 4.A.7 de l'annexe du chapitre 4.

[6]. Un centre de loisirs est une structure extrascolaire destinées à accueillir les élèves âgés de 6 à 12 ans dont les parents travaillent ou étudient. Ces centres stimulent le développement et l'apprentissage des élèves tout en leur proposant du temps libre et des loisirs. Ces centres sont couverts par Lgr 11, le programme de la classe préscolaire, de l'enseignement primaire et des centres de loisirs. Depuis juillet 2016, le centre de loisirs fait l'objet d'un chapitre dans le programme Lgr 11, ce qui clarifie l'objectif et le contenu de ces centres.

[7]. L'Allemagne et le Canada ont communiqué des informations ventilées par territoire.

[8]. Ces 11 territoires sont : le Nouveau-Brunswick (Canada), la Nouvelle-Écosse (Canada), l'Île-du-Prince-Édouard (Canada), le Chili, la Colombie, la Croatie, le Danemark, la Finlande, le Kazakhstan, les Pays-Bas et la Pologne.

[9]. Les données de la Slovénie ont été comptées deux fois pour « l'EAJE et les écoles primaires ne sont généralement pas intégrées » et « l'enseignement préprimaire et les écoles primaires sont généralement intégrées », à peine plus de la moitié des établissements préscolaires étant intégrés aux écoles primaires ; dans l'autre moitié des cas, les établissements préscolaires et l'enseignement primaire sont séparés.

[10]. Au Chili, un projet de loi sur ce sujet a été approuvé, bien qu'il ne soit pas encore entré en vigueur.

[11]. Les 20 pays pour lesquels des données relatives au redoublement de la première année d'école primaire sont disponibles sont : l'Autriche, la Communauté flamande de Belgique, la Colombie, la Croatie, l'Espagne, la Hongrie, l'Irlande, l'Italie, le Kazakhstan, le Luxembourg, la Norvège, la Nouvelle-Zélande, les Pays-Bas, le pays de Galles (Royaume-Uni), la Pologne, la République slovaque, la République tchèque, la Slovénie, la Suède et la Turquie.

[12]. Le Conseil des ministres de l'éducation (Canada) (CMEC) est un organisme intergouvernemental qui assure le leadership en éducation aux échelons pancanadien et international et aide les provinces et les territoires à exercer leur compétence exclusive en éducation.

[13]. Tusla, l'organisme irlandais en charge de l'enfance et de la famille, est un organisme public spécialisé en charge de l'amélioration du bien-être et des résultats des enfants. Il a été établi dans le

cadre de la réforme la plus complète des services de protection de l'enfance, d'intervention précoce et de soutien à la famille jamais entreprise en Irlande, et est régi par la loi Child and Family Agency Act de 2013 (www.tusla.ie/about).

[14]. Le SLO est l'organisme national en charge de l'élaboration des programmes aux Pays-Bas. Il s'agit d'une organisation indépendante, à but non lucratif, qui fait office de passerelle entre l'action publique, la recherche et la pratique.

[15]. Voir http://gov.wales/topics/educationandskills/foundation-phase/action-plan/?lang=en.

[16]. Pour plus de détails sur les lignes directrices du Comité national des parents (FUB) relatives à des transitions réussies, voir leur site Internet : www.fubhg.no/brosjyre-om-overgang-barnehage-skole.187505.no.html.

[17]. Y compris les familles à bas revenu, et celles adressées par un centre d'aide sociale en raison de leurs difficultés médicales, financières ou sociales.

Références

Ahnert, L. et M.E. Lamb (2011), « Child care and its impact on young children (2-5) », in Tremblay, R.E., R.G. Barr et R. Peters (dir. pub.), *Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants*, Centre d'excellence pour le développement des jeunes enfants, Montréal, Québec.

Anders, Y. (2013), « Stichwort: Auswirkungen frühkindlicher institutioneller Betreuung und Bildung » [Mot-clé : effets des services institutionnels d'éducationet d'accueil des jeunes enfants], *Zeitschrift für erziehungswissenschaft*, vol.16, n° 2, pp. 237–275.

Arnold, C. (2004), « Positioning ECCD in the 21st century », Coordinators' Notebook, n° 28, Groupe consultatif sur les soins à la petite enfance et le développement du jeune enfant, www.unicef.org/southafrica/SAF_resources_poseccd.pdf.

Bogard, K. et R. Tananishi (2005), « Pk-3: An aligned and coordinated approach to education for children 3 to 8 years old », *Social Policy Report*, vol. XIX/III, pp. 1–24.

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

Charlotte Bühler Institut (2016), *Austria Country Background Report on Transitions from ECEC to Primary School*, Charlotte Bühler Institut, Vienne, www.oecd.org/education/school/SS5-country-background-report-austria.pdf.

Charlotte Bühler Institut im Auftrag der Ämter der Landesregierungen, des Magistrats der Stadt Wien und des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur (2010), *Modul für das letzte Jahr in elementaren Bildungseinrichtungen – Vertiefende Ausführungen zum Bundesländerübergreifenden BildungsRahmenPlan* [Module pour les enfants en dernière année de maternelle - Approfondissement du programme cadre des structures d'EAJE en Autriche], BMUKK, Vienne.

Charlotte Bühler Institut im Auftrag der Ämter der Landesregierungen, des Magistrats der Stadt Wien und des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur (2009), *Bundesländerübergreifender BildungsRahmenplan für elementare Bil- dungseinrichtungen in Österreich* [Programme cadre des structures d'EAJE en Autriche], BMUKK, Vienne.

Conseil national finlandais de l'éducation (2016a), *National Core Curriculum for Pre-Primary Education 2014*, Conseil national finlandais de l'éducation, Helsinki, http://www.oph.fi/english/curricula_and_qualifications/pre-primary%20_education.

Conseil national finlandais de l'éducation (2016b*), National Core Curriculum for Basic Education 2014*, Conseil national finlandais de l'éducation, Helsinki.

Cowan, P. et C. Cowan (2009), « The role of parents in children's school transition », in Tremblay, R.E., R.G. Barr, R. Peters et M. Boivin (dir. pub.), *Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants*, pp. 1-6, Centre d'excellence pour le développement des jeunes enfants, Montréal, Québec.

Currie, J. et D. Thomas (1995), « Does Head Start make a difference? », *The American Economic Review*, vol. 85, n° 3, pp. 341-364.

Currie, J. et D. Thomas (2000), « School quality and the longer-term effects of Head Start », *Journal of Human Resources*, vol. 35, n° 4, pp. 755-774.

Dahlberg, G. et H. Lenz Taguchi (1994), *Förskola och skola – om två skilda traditioner och om visionen om en mötesplats* [établissements scolaires et préscolaires - deux cultures distinctes et perspectives de rapprochement], HLS Förlag, Stockholm.

Direction norvégienne de l'éducation et de la formation (2017), *Norway Country Background Report on Transitions from ECEC to Primary School*, Direction norvégienne de l'éducation et de la formation, Oslo, www.oecd.org/education/school/SS5-country-background-report-norway.pdf.

Dobbin, R. (2013), « Transition from ECE to Primary School », sabbatical report, Rahotu School, Rahotu, www.educationalleaders.govt.nz/content/download/53042/441373/file/Margaret%20Dobbin%20Sabbatical%20Report%202013.pdf, (consulté le 12 décembre 2016).

Dockett, S. et B. Perry (2001), « Starting school: effective transitions », Early Childhood Research and Practice, vol. 3, n° 2, http://ecrp.uiuc.edu/v3n2/dockett.html.

Dockett, S. et B. Perry (2006), *Starting School: A Handbook for Early Childhood Educators*, Pademelon Press, Baulkham Hills, Australie.

Dockett, S. et B. Perry (2007), *Transitions to School: Perceptions, Expectations, Experiences*, UNSW Press, Sydney.

Dockett, S. et B. Perry (dir. pub.) (2001), *Beginning School Together: Sharing Strengths*, Australian Early Childhood Association Inc., Canberra.

Dockett, S., et al. (2011), *Facilitating Children's Transition to School from Families with Complex Support Needs*, Research Institute for Professional Practice, Learning and Education, Charles Sturt University, Albury, Australie.

Donaldson, G. (2015), *Successful Futures: Report on the Curriculum and Assessment Arrangements in Wales*, OGL Gouvernement gallois, Cardiff.

Duncan, G. J. et al. (2007), « School readiness and later achievement », *Developmental Psychology*, vol. 43, n° 6.

Duncan, G.J. et K. Magnuson (2013), « Investing in preschool programs », *The Journal of Economic Perspectives*, vol. 27, n° 2, pp. 109-132.

Fabian, H. et A-W. Dunlop (2006), « Outcomes of good practice in transition processes for children entering primary school », document de référence préparé pour le *Rapport mondial de suivi sur l'éducation pour tous 2007, Un bon depart : Éducation et protection de la petite enfance*, UNESCO, Paris.

Fthenakis, W.E. (1998), « Family transitions and quality in early childhood education », *European Early Childhood Education Research Journal*, vol. 6, n° 1.

Furlong, J. (2015), *Teaching Tomorrow's Teachers: Reforming Initial Teacher Education Together,* Oxford University Press, Oxford.

Gordon, N. et al. (2003), « Socially-induced brain 'fertilisation': play promotes brain derived neurotrophic factor transcription in the amygdala and dorsolateral frontal cortex in juvenile rats », *Neuroscience letters*, vol. 341, n° 1, pp. 17-20.

Gouvernement gallois (2017), *Wales Country Background Report on Transitions from ECEC to Primary School*, Welsh Government, Cardiff, www.oecd.org/education/school/SS5-country-background-report-wales.pdf.

Gouvernement japonais (2016), *Japan Country Background Report on Transitions*, Gouvernement japonais, Tokyo, www.oecd.org/education/school/SS5-country-background-report-japan.pdf.

Gray, P. (2009), « Play as a foundation for hunter-gatherer social existence », *American Journal of Play*, vol. 4, n° 1, pp. 476-522.

Gray, P. (2012), « The value of a play-filled childhood in the development of the hunter-gatherer individual », in D. Naravaez et al. (dir. pub.), *Evolution, Early Experience and Human Development: From Research to Practice and Policy*, Oxford University Press, New York, pp. 352-370.

Hirst, M. et al. (2011), *Transition to Primary School: A review of the literature*, Commonwealth of Australia, Canberra.

Isaacs, J. (2008*), Impacts of Early Childhood Programs*, First Focus, Brookings Institution, Washington DC, www.brookings.edu/research/papers/2008/09/early-programs-isaacs.

JSC IAC (Joint Stock Company Information-Analytic Center) (2017), Kazakhstan Country Background Report on Transitions from ECEC to Primary School, JSC Information-Analytic Center, Astana, www.oecd.org/education/school/SS5-country-background-report-kazakhstan.pdf.

Kagan, L.S. (1991), « Moving from Here to There: Rethinking Continuity and Transitions in Early Care and Education », in Spodek, B. et N. Saracho (dir. pub.), *Issues in Early Childhood Curriculum: Yearbook in Early Childhood Education*, vol. 2, Teachers College Press, New York.

Kagan, S.L. et K. Kauerz (dir. pub.) (2012), *Early Childhood Systems: Transforming Early Learning,* Teachers College Press, New York.

Kellaway, K. (2016), *Transition from E.C.E. to Primary School*, Canvastown School, Canvastown, www.educationalleaders.govt.nz/content/download/53115/441909/file/Karen%20Kellaway%20Sabbatical%20Report%202013%20-%20Transitioning%20from%20ECE%20to%20Primary.pdf.

Kunnskapsdepartementet (2008), *Veileder : Fra eldst til yngst* [Guide national : Des plus âgés aux plus jeunes], Kunnskapsdepartementet, Oslo, www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/barnehager/veileder/f-4248-fra-eldst-til-yngst.pdf.

Kunnskapsdepartementet (2015), *OECD – Thematic Review of Early Childhood Education and Care Policy in Norway*, Background report, Kunnskapsdepartementet, Oslo, www.regjeringen.no/contentassets/6372d4f3c219436e990a5b980447192e/oecd_rapport_2015_kd_web.pdf.

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

Magnuson, K.A., C. Ruhm et J. Waldfogel (2007), « The persistence of preschool effects: Do subsequent classroom experiences matter? », *Early Childhood Research Quarterly*, vol. 22, n° 1, pp. 18-38.

Marcon, R.A (2002), « Moving up the grades; relationship between preschool model and later school success », *Early childhood Research and Practice*, vol. 4, n° 1, pp. 517-530.

Meisels, S.J. (1999), « Assessing readiness », in R.R. Pianta et M.M. Cox (dir. pub.), *The Transition to Kindergarten*, Paul Brookes, Baltimore, MD.

Melhuish, E. et al. (2015), *A Review of Research on the Effects of Early Childhood Education and Care (ECEC) on Child Developmen*t, CARE, Londres, http://ecec-care.org/resources/publications/.

Ministère de l'Éducation et de la Culture (Finlande) (2016), *Finland Country Background Report on Transitions from ECEC to Primary School*, Département de l'enseignement général et de l'éducation de la petite enfance, Helsinki, www.oecd.org/edu/school/SS5-country-background-report-finland.pdf.

Ministère de l'Éducation et de la Recherche (Suède) (2017), *Sweden Country Background Report on Transitions from ECEC to Primary School*, Ministère suédois de l'Éducation et de la Recherche, Stockholm, www.oecd.org/education/school/SS5-country-background-report-sweden.pdf.

Ministère de l'Éducation et des Compétences (Irlande) (2011), *Literacy and Numeracy for Learning and Life*, Ministère de l'Éducation et des Compétences, Dublin, www.education.ie/en/Publications/Policy-Reports/lit_num_strategy_full.pdf.

Ministère de l'Éducation, des Sciences et des Sports (Slovénie) (2017), *Slovenia Country Background Report on Transitions from ECEC to Primary School*, Ministère slovène de l'Éducation, des Sciences et des Sports, Ljubljana, www.oecd.org/education/school/SS5-country-background-report-slovenia.pdf.

Ministère de l'Enfance et des Affaires sociales (Danemark) (2016), *Denmark Country Background Report on Transitions from ECEC to Primary School*, Ministère danois de l'Enfance et des Affaires sociales, Copenhague, www.oecd.org/education/school/SS5-country-background-report-denmark.pdf.

Morrissey, T., L. Hutchison et K. Burgess (2014), *The Short- and Long-term Impacts of Large Public Early Care and Education Programs*, ASPE Research Brief, Office of the Assistant Secretary for Planning and Evaluation, U.S. Department of Health and Human Services, Washington DC.

Moss, P. (2013), « The relationship between early childhood and compulsory education: a properly political question », in P. Moss (2013), *Early Childhood and Compulsory Education: Reconceptualising the Relationship*, Routledge, Londres.

NAE (2015), *Elever i förskoleklass läsår 2014/15* [Les élèves préscolarisés en 2014/15], Agence nationale de l'éducation (Skolverket), Stockholm, www.skolverket.se/statistik-och-utvardering/statistik-i-tabeller/forskoleklass/elever.

National Education Goals Panel (1998), Ready Schools, National Education Goals Panel, Washington.

NOU (2010), *Med forskertrang og lekelyst*, Kunnskapsdepartementet, Oslo, Norvège.

Nutley, S.M., I. Walter et H.T.O Davies (2007), *Using Evidence: How research can inform public service*, Policy Press, Bristol.

O'Kane, M. (2016), *Transition from Preschool to Primary School*, National Council for Curriculum and Assessment (NCCA), Dublin.

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

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

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

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

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

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

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

Opetushallitus Utbildningsstyrelsen (2011), *Onnistunut koulun aloittaminen* [Comment prendre un bon départ à l'école], OPH, Helsinki, www.edu.fi/download/151735_onnistunut_koulun_aloittaminen.pdf.

Pellegrini, A., D. Dupuis et P.K. Smith (2007), « Play in evolution and development », *Developmental Review*, n° 27, pp. 261–276.

Pellis, S. et V. Pellis (2009), *The Playful Brain: Venturing to the Limits of Neuroscience*, Oneworld Publications, Oxford.

Peters, S. (2010), *Literature Review: Transition from Early Childhood Education to School*, University of Waikato, Hamilton, Nouvelle Zélande.

Pianta, R.C. et M. Kraft-Sayre (2003), *Successful Kindergarten Transition: Your Guide to Connecting Children, Families and Schools*, Paul H. Brookes Publishing Co., Illinois.

Pramling, N. et I. Pramling Samuelsson (dir. pub.) (2011), *Educational Encounters: Nordic Studies in Early Childhood Didactics*, Springer, Londres.

Ruhm, C. et J. Waldfogel (2011), « Long-term effects of early childhood care and education », *IZA Discussion Paper*, n° 6149, Institute for the Discussion of Labor (IZA), Bonn.

Sammons P., et al. (2012), *Influences on Students' Development in Key Stage 3: Socio-behavioural Outcomes in Year 9*, Institute of Education, University of London, Londres.

SOU (Statens offentliga utredningar) (2015), *Mer tid för kunskap – förskoleklass, förlängd skolplikt och lovskola, Slutbetänkande av Grundskoleutredningen* [Plus de temps pour apprendre - classe préscolaire, scolarité obligatoire étendue et école pendant les vacances, rapport final de l'étude sur l'enseignement primaire], SOU, Stockholm.

Suggate, S.P., E.A. Schaughency et E. Reese (2012), « Children learning to read later catch up to children reading earlier », *Early Childhood Research Quarterly*, vol. 28, n° 1, pp.33–48.

Taštanoska, T. (2015), *Študija Eurydice: Ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti v izobraževanju, poudarki za Slovenije : Analiza ankete za ravnatelje o samoevalvaciji* [Eurydice study: Quality assurance in education, highlights for Slovenia: Results of the survey on institutions' self-evaluation – heads' reports], document présenté à la conférence Krepitev in evalvacija kakovosti v sistemu vzgoje in izbraževanje, www.zrss.si/keks/gradivo/Tastanoska-studija-eurydice.pptx.

UNICEF (2012), *Préparation à l'école et transitions*, Fonds des Nations Unies pour l'enfance, New York.

Welsh Government (2016), *Foundation Phase Action Plan*, Welsh Government, Cardiff.

Whitebread, D. et H. Jameson (2010), « Play beyond the Foundation Stage: story-telling, creative writing and self-regulation in able 6-7 year olds », in J. Moyles (dir. pub.), *The Excellence of Play*, 3e éd., pp. 95-107, Open University Press, Maidenhead.

Whitehead, D. et P. Jarvis (2015), *Too Much Too Soon: Reflections upon the School Starting Age*, Evidence to the Education Committee, Save Childhood, Cheltenham.

Woodhead, M. et P. Moss (dir. pub.) (2007), « Early childhood and primary education », *Early Childhood in Focus 2 – Transitions in the Lives of Young Children*, Open University Press, Milton Keynes, Royaume-Uni.

Zhai, F., C. Raver et S.M. Jones (2012), « Academic performance of subsequent schools and impacts of early interventions: Evidence from a randomized controlled trial in Head Start settings », *Children and Youth Services Review*, vol. 34, n° 5, pp. 946-954.

Chapitre 3. Continuité professionnelle lors du passage de l'éducation et l'accueil des jeunes enfants à l'école primaire

Comment les pays s'assurent-ils que le personnel de l'éducation et l'accueil des jeunes enfants (EAJE) et les enseignants du primaire sont suffisamment préparés et soutenus pour aider les enfants à entrer sans heurts à l'école primaire ? Quels dispositifs sont en place pour les aider à coopérer les uns avec les autres, et qui dirige ces processus ? Le présent chapitre explore ces questions déterminantes pour la continuité professionnelle au moment des transitions. Il décrit dans les grandes lignes les politiques et les pratiques relatives à la continuité professionnelle dans les pays membres et les pays partenaires de l'OCDE, en s'intéressant en particulier aux conditions de travail du personnel, à la formation initiale et au développement professionnel, au soutien apporté aux enseignants, et à l'initiative et la coordination. Il expose les trois enjeux principaux qui, selon les pays participants, continuent d'entraver la continuité professionnelle, ainsi que de nombreuses stratégies pratiques adoptées pour y faire face. Enfin, il dresse une liste d'orientations pour l'élaboration des politiques, comme autant de pistes de réflexion pour les pays qui cherchent à améliorer la continuité professionnelle au moment des transitions.

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 données recueillies par le biais du questionnaire de l'OCDE sur les transitions pour l'Italie sont publiées ici sous la responsabilité de l'Institut national pour l'évaluation du système d'enseignement et de formation (INVALSI, *Istituto nazionale per la valutazione del sistema educativo di istruzione e di formazione)*.

Messages clés

La continuité professionnelle s'améliore, mais des lacunes persistent. Les travaux de recherche ont donné les résultats suivants :

- **Les qualifications comptent, mais ce sont les compétences clés liées aux transitions qui font la différence.** Parmi celles-ci figurent la capacité à créer un environnement pédagogique de qualité élevée, le fait de bien comprendre le développement de l'enfant et la capacité à encourager les enfants, à les mettre à l'aise et à les écouter.
- **Le recours à des pratiques de transition dépend moins du niveau de qualification du personnel enseignant que du contenu du diplôme ou du titre.** Les enseignants spécialisés dans le développement des jeunes enfants, ou dotés d'une plus grande expérience des transitions, sont davantage susceptibles d'utiliser des pratiques transitionnelles plus nombreuses et plus diverses.
- **Le développement professionnel améliore les pratiques pédagogiques et transitionnelles quelle que soit la formation des enseignants.** Il est particulièrement bénéfique lorsqu'il est réalisé conjointement pour les enseignants du préprimaire et du primaire. Son efficacité est également renforcée lorsque les formations sont spécialisées et cohérentes, et quand les membres du personnel d'un même centre y participent ensemble.
- **La continuité professionnelle suppose de fournir un soutien au personnel et de mettre en place un environnement favorable** – une direction efficace est essentielle pour réunir ces conditions.

Les comparaisons internationales dégagent quelques tendances claires

- **La formation des enseignants aux transitions n'est pas encore généralisée,** mais beaucoup d'enseignants du préscolaire et du primaire sont formés aux transitions dans le cadre de leur formation initiale (17 pays sur 22 pour le personnel de l'EAJE et 15 sur 22 pour les enseignants du primaire) et de leur développement professionnel (13 pays sur 22 pour le personnel de l'EAJE et 13 sur 22 pour les enseignants du primaire).
- **Les niveaux de qualification requis pour les enseignants du préscolaire et du primaire se rejoignent progressivement** dans près des deux tiers des pays. Dans 17 pays, les enseignants à la fois du préprimaire et du primaire doivent être titulaires d'une licence, et dans 6 pays un diplôme de master est obligatoire aux deux niveaux d'enseignement. Les qualifications requises restent différentes dans 8 pays.
- **Les salaires des enseignants du préprimaire et du primaire sont en général davantage harmonisés,** même si dans plus d'un quart des pays, les salaires statutaires au niveau du préprimaire sont inférieurs à ceux des enseignants du primaire d'au moins 4 % en moyenne.
- **Les enseignants du préprimaire disposent souvent de moins de temps**

pour effectuer des tâches hors enseignement – comme la planification des transitions – que leurs pairs du primaire (11 territoires sur 19). Les enseignants des deux niveaux d'enseignement consacrent déjà le même volume horaire à l'enseignement et aux tâches hors enseignement dans six pays (Angleterre, Écosse, Espagne, Chili, France et Pays-Bas).

- **De nombreux pays fournissent un soutien supplémentaire aux transitions,** mais essentiellement sous la forme de directives, de sites Web ou de manuels. Des ressources humaines supplémentaires, tels que des assistants ou des conseillers, pour contribuer à la facilitation des transitions, sont rares, sauf dans quelques pays (l'Autriche, la Colombie, le Japon, par exemple).

Les pays ont élaboré de nombreuses stratégies pour répondre aux enjeux de continuité professionnelle dans le contexte du passage de l'EAJE à l'école primaire

Enjeu 1. Différence de statut et de point de vue entre les enseignants du préprimaire et ceux du primaire

- Stratégie : Instaurer l'égalité des salaires pour les enseignants qualifiés du préprimaire et ceux du primaire, comme c'est le cas par exemple en Belgique, en Corée et aux Pays-Bas.
- Stratégie : Harmoniser les niveaux et les contenus de la formation initiale, comme le fait par exemple la Suède, qui dispense un tronc commun d'enseignement lors de la formation initiale de tous les enseignants travaillant avec des enfants âgés de 1 à 16 ans.

Enjeu 2. Manque de formation et d'accompagnement appropriés en matière de transitions aux deux niveaux d'enseignement

- Stratégie : Proposer des formations propres aux transitions plus nombreuses et plus pertinentes, par exemple le projet de l'État de Victoria (Australie) de renforcer les capacités des enseignants et du personnel à faciliter le passage des élèves autochtones de l'EAJE à l'école.
- Stratégie : Répondre aux besoins de soutien des enseignants et du personnel, par exemple le service de conseil de la Slovénie, qui intervient directement dans les jardins d'enfants ou les établissements scolaires.

Enjeu 3. Obstacles structurels à la coopération et à la coordination

- Stratégie : Prévoir des dispositions législatives pour l'échange d'informations, par exemple le changement récemment apporté à la législation autrichienne sur l'école, qui oblige les parents et tuteurs à communiquer les rapports du jardin d'enfants à l'école primaire au moment de l'inscription.
- Stratégie : Ménager suffisamment de temps et réunir les conditions matérielles pour la coopération, par exemple en Italie avec la réorganisation des écoles publiques en instituts couvrant la scolarité des

enfants de 3 à 14 ans.

Plusieurs orientations découlent de ces travaux de recherche

- Faire correspondre les demandes envers le personnel avec les ressources mises à disposition : veiller à ce que l'attention accrue que les pouvoirs publics portent aux transitions donne lieu non seulement à de nouvelles directives et obligations, mais aussi à une aide tangible et une formation adaptée.
- Soutenir et encourager la mission des directeurs des structures d'EAJE et des écoles primaires : le rôle des directeurs est crucial pour la coopération entre établissements et le développement professionnel du personnel dans le contexte des transitions, notamment dans les systèmes jouissant d'une vaste autonomie au niveau local et au niveau des structures.
- Assurer l'apprentissage commun et le partage de connaissances entre le personnel des services d'EAJE et les enseignants du primaire : une meilleure compréhension mutuelle des approches et des buts aux deux niveaux d'enseignement, par exemple par le biais d'une formation conjointe, peut faciliter la coopération des intervenants et les transitions pour les enfants.
- Consolider la base de données pour la formation et l'orientation dans le domaine des transitions : la recherche sur la continuité professionnelle est encore limitée, mais la diversité des approches développées aux niveaux local et national peut apporter de nombreux enseignements.

Introduction

La continuité professionnelle assure le passage en douceur de l'EAJE à l'école primaire, grâce à des pratiques pédagogiques cohérentes relatives au développement de l'enfant. Elle suppose que les responsables d'institutions, les directeurs d'écoles primaires, le personnel de l'EAJE et les enseignants des écoles primaires soient préparés à collaborer et formés aux transitions dans le cadre de leur formation initiale et de leur formation professionnelle (voir encadré 3.1), et qu'ils bénéficient d'un soutien suffisant et efficace (Neuman, 2007). Donc, si la continuité professionnelle dépend essentiellement de la formation et du développement professionnel du personnel, elle est également définie par le cadre structurel et opérationnel dans lequel il exerce son activité. La continuité professionnelle peut être considérée comme un élément permettant d'assurer la continuité des pratiques pédagogiques durant les transitions (voir chapitre 4) et la continuité du point de vue du développement de l'enfant (voir chapitre 5).

Le présent chapitre débute par un rapide tour d'horizon des travaux de recherche portant sur la continuité professionnelle. Il s'appuie sur une analyse des publications, sur des rapports nationaux approfondis de 8 pays membres

[1] et d'un pays partenaire (Kazakhstan) de l'OCDE, sur un questionnaire rempli par 27 pays membres et 3 pays partenaires (Colombie, Croatie et Kazakhstan) de l'OCDE en 2015 et 2016, ainsi que sur le rapport *Regards sur l'éducation* (OCDE, 2016a), afin d'examiner

les mesures prises par les pays pour favoriser la continuité professionnelle (voir annexe A du rapport pour plus de détails concernant la méthodologie)[2]. Il étudie les tendances des conditions de travail du personnel, de la formation initiale et du développement professionnel, du soutien apporté aux enseignants, des initiatives et de la coordination. Il se poursuit par l'identification de trois enjeux clés mis en avant par les pays et des stratégies mises en place pour y faire face. Il se conclut enfin par des orientations de nature à éclairer de futurs débats sur l'action à mener.

Encadré 3.1. Définitions importantes

Tout au long du présent chapitre, l'expression « éducation et accueil des jeunes enfants » (EAJE) servira à désigner tous les dispositifs réglementés assurant l'accueil et l'éducation des enfants de la naissance jusqu'à l'âge où ils entrent dans l'enseignement primaire obligatoire (dans les systèmes intégrés), ou de la naissance jusqu'à l'âge où ils entrent dans l'enseignement préprimaire (dans les systèmes fractionnés). La Classification internationale type de l'éducation (CITE) est l'instrument de référence permettant de classer les programmes éducatifs et les certifications correspondantes par niveau d'éducation et par domaines d'études. La dernière édition (CITE 2011) comporte neuf niveaux d'éducation, de 0 à 8, sachant que le niveau 0 de la CITE correspond à l'éducation de la petite enfance et le niveau 1 de la CITE à l'enseignement primaire. Les programmes éducatifs du niveau 0 de la CITE sont divisés en deux catégories en fonction de l'âge des enfants et du niveau de complexité du contenu éducatif : les programmes de développement éducatif de la petite enfance (niveau 01 de la CITE) et les programmes d'enseignement préprimaire (niveau 02 de la CITE). Relèvent de cette dernière catégorie les centres d'EAJE qui procurent des services favorables au développement des jeunes enfants en prévision de leur participation à la vie scolaire et sociale, et qui accueillent les enfants de l'âge de 3 ans jusqu'à leur entrée en primaire. Cette publication s'intéresse essentiellement au niveau 02 de la CITE, et les termes « préprimaire », « préscolaire » et « EAJE » sont employés de manière interchangeable.

Le terme « enseignant » fait ici référence à la personne qui assure l'encadrement d'une classe ou d'une salle de jeux dans les structures préprimaires et primaires, même si de nombreux autres noms (éducateurs, pédagogues ou professionnels de la petite enfance) sont utilisés dans différents pays. Les traductions littérales des termes nationaux sont utilisées uniquement lors de l'examen d'un pays spécifique. Le développement professionnel renvoie ici à toute activité (stages de formation ou ateliers, par exemple), conçue pour développer les compétences, les connaissances et les savoir-faire du personnel de l'EAJE ou des écoles primaires. La formation initiale, fait référence à tout enseignement, ou formation, formel ou informel reçu par le personnel de l'EAJE ou les enseignants des écoles primaires avant de commencer à travailler avec les enfants.

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

En quoi les travaux publiés nous renseignent-ils sur l'importance de la continuité professionnelle ?

La recherche indique que les qualifications du personnel, la formation initiale, le développement professionnel, les conditions de travail et les spécificités de la direction jouent un rôle triple dans les transitions. Elles influencent tout d'abord les pratiques et approches pédagogiques, ainsi que les attentes du personnel et des enseignants et ont donc des conséquences sur la qualité générale de l'EAJE. Par ailleurs, leur harmonisation entre les niveaux assure une cohérence et permet un passage des structures d'EAJE à l'école primaire moins déstabilisant pour les enfants. Enfin, ces facteurs sont associés à un développement de l'utilisation de pratiques de transitions particulières, qui représentent des tentatives délibérées contribuant à réaliser des transitions plus souples grâce à la mise en place de mesures d'accompagnement et la constitution de connaissances approfondies (LoCasale-Crouch et al., 2008). Elles influencent ainsi la qualité des transitions et favorisent le développement des enfants, leur bien-être et leurs résultats d'apprentissage (OCDE, 2012).

Ce paragraphe résume les arguments les plus récents en faveur de l'importance de l'accompagnement et de la formation du personnel et des responsables de l'EAJE et d'écoles primaires pour veiller à la réussite des transitions des enfants, laissant supposer des implications pratiques en fonction des types de continuité professionnelle qui entrent en jeu et la manière dont ils peuvent être encouragés. Il examine dans quelle mesure la qualité de l'EAJE et de l'école primaire, ainsi que la qualité des transitions, sont fonction des qualifications du personnel et des enseignants, du soutien au personnel et des particularités des responsables. Il s'appuie sur des éléments d'appréciation tirés des précédents volumes de *Petite enfance, grands défis* et de résultats de recherche récents afin de comparer les rôles respectifs du personnel d'EAJE et du primaire dans la préparation des enfants au cours de cette période de transition.

La formation initiale du personnel est essentielle pour contribuer au développement de l'enfant

Les personnels ont une influence déterminante sur la qualité du fonctionnement et des contenus de l'EAJE (Pramling et Pramling Samuelsson, 2011 ; Sheridan, 2009). « [D]es 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 ». (OCDE, 2012 : 161). De même, au niveau du primaire, les publications s'entendent très largement sur l'importance des qualifications des enseignants en tant que variable explicative de la performance des élèves indépendamment des facteurs liés aux établissements scolaires et aux élèves (Betts, Rueben et Dannenberg, 2000 ; Darling-Hammond, 2000 ; Ferguson, 1991 ; Hawk, Coble et Swanson, 1985 ; Rivkin, Hanushek et Kain, 1998 ; Strauss et Sawyer, 1986).

Selon un vaste projet d'étude allemand, les compétences propres aux transitions qui sont capitales pour le personnel du préprimaire et les enseignants du primaire englobent : des compétences pédagogiques de base touchant aux transitions ; des observations, de la documentation, des analyses et des diagnostics se rapportant aux transitions ; une connaissance du contexte dans lequel s'inscrit la transition, eu égard aux lois, à la réglementation et aux grandes orientations à différents niveaux ; ainsi que

l'accompagnement des enfants lors de leur transition (Neuss et al., 2014). La bonne compréhension du développement de l'enfant et la capacité à encourager les enfants, à les mettre à l'aise et à les écouter sont également essentielles pour avoir des services d'EAJE de qualité (OCDE, 2012). Neuss et al. (2014) soulignent en outre les vertus de la coopération avec les parents, mais aussi entre les centres d'EAJE et les écoles primaires et au travers des établissements sociaux avec les enfants et les familles. Ils insistent sur l'importance des attitudes, de l'image donnée et de l'image professionnelle de soi en matière de transitions, mettent en avant l'intérêt du contrôle de l'évaluation et de l'assurance qualité se rapportant aux transitions et accordent une place importante aux compétences acquises par une recherche ou une pratique indépendante. Une formation spécialisée peut également favoriser l'aspect de la qualité des processus, tel que des échanges constants, ouverts et intéressants, et la capacité des personnels à créer des environnements d'apprentissage stimulants (Katz, 1983 ; OCDE, 2012 ; Pramling et Pramling Samuelsson, 2011 ; Shonkoff et Philips, 2000).

À partir d'une analyse des publications existantes, Neuss et al. (2014) établissent un modèle de qualifications tourné vers les compétences se rapportant aux transitions et destiné aux personnels de l'EAJE et aux enseignants des écoles primaires. Il fait ressortir trois niveaux de compétences : 1) compétences pédagogiques de base (de base) ; 2) compétences pédagogiques de base se rapportant aux transitions (étendue) ; 3) compétences particulières propres aux transitions (approfondie). Ils affirment que sans l'acquisition des compétences pédagogiques de base, il est impossible de comprendre la question de la transition et d'acquérir des compétences plus larges ayant un quelconque lien avec les transitions, ni des compétences approfondies propres aux transitions. Par exemple, la capacité à coopérer avec les parents pourrait être considérée comme une compétence de base, l'aptitude à s'entretenir avec les parents des processus de développement de l'enfant pour ce qui est de l'entrée à l'école pourrait être envisagée comme une compétence « étendue », tandis qu'une compétence « approfondie » s'appliquerait à la capacité à expliquer concrètement aux parents le passage imminent de leur enfant à l'école primaire, les exigences de l'école, l'organisation de la transition et certaines caractéristiques propres à l'enfant. Dans la même ligne de réflexion, ce paragraphe reconnaît l'intérêt de compétences pédagogiques plus générales comme des préalables à des transitions réussies et des pratiques propres aux transitions efficaces.

La continuité de la formation initiale du personnel et des enseignants est profitable aux transitions

La continuité du service dont bénéficient les enfants est plus facilement assurée lorsque les formations initiales des personnels de l'EAJE et des enseignants du primaire sont harmonisées (Day et Russel, 2010). Les écarts de qualifications et de statuts entre le personnel de l'EAJE et les enseignants des écoles primaires peuvent être source de tensions et porter préjudice à leurs relations et à la qualité de leur coopération. Afin d'assurer la qualité des services d'EAJE, le personnel devrait avoir un niveau de formation initiale comparable à celui des enseignants de primaire, pour qu'ils soient préparés de façon similaire, et bénéficier également d'un statut professionnel équivalent (BIT, 2013). Ce qui n'est cependant pas toujours le cas. En Irlande, par exemple, les enseignants du préscolaire doivent avoir un niveau de formation minimum d'un an dans le post-secondaire non-tertiaire, tandis que les enseignants du primaire reçoivent une formation séparée au niveau universitaire. Certaines études indiquent que cette différence de statuts se retrouve au cours du processus de passage vers la première année de l'école primaire : les enseignants de première année de primaire n'ont pas le sentiment que les enseignants

du préscolaire préparent comme il se doit les enfants à la transition vers le primaire (INTO, 2008 ; O'Kane et Hayes, 2010). Par ailleurs, les enseignants du primaire peuvent aussi avoir des attentes différentes de celles des personnels de l'EAJE concernant les capacités des enfants en matière de développement, avoir tendance à cibler davantage les activités préscolaires et avoir une connaissance limitée des pédagogies de l'EAJE (O'Kane et Hayes, 2010).

Une étude menée aux États-Unis fait apparaître que les personnels de l'EAJE et les enseignants de primaire titulaires d'un diplôme de la petite enfance ou d'un diplôme spécialisé dans l'EAJE ont davantage recours aux pratiques de transition que ceux dont les diplômes ne sont pas spécialisés dans ce domaine (Rous et al., 2008). Une autre étude révèle également que les enseignants des écoles primaires qui ont reçu une formation portant sur l'EAJE au cours de leur formation initiale sont plus efficaces dans les premiers niveaux et ont de meilleures connaissances des enseignements et apprentissages les mieux adaptés au développement de l'enfant (Britto et Limlingan, 2012). Les contenus du programme semblent donc avoir une influence importante sur la qualité des transitions (Bohan-Baker et Little, 2002 ; Rous et al., 2008 ; 2010). En revanche, être titulaire d'une licence ou d'un diplôme plus élevé ne conditionne en rien le recours à ces pratiques. Les enseignants des services d'EAJE titulaires d'un diplôme spécialisé dans le développement de l'enfant ou ayant suivi une formation propre aux transitions sont plus enclins à recourir aux pratiques de transition (communication avec les parents, portes ouvertes, mise à disposition des comptes rendus écrits, promotion des rapports entre parents) ainsi qu'à d'autres (individuelles, en groupe, coordination, par exemple) (Rous et al., 2010).

Les enfants issus de milieux socio-économiques défavorisés ont plus de difficultés que leurs pairs plus fortunés au cours des transitions et courent un risque plus important de perdre les capacités acquises durant le préscolaire en termes de développement une fois arrivés à l'école primaire (LoCasale-Crouch et al., 2008 ; Melhuish et al., 2015). Les pratiques des enseignants sont primordiales pour aider les enfants à s'adapter lors de l'étape de transition et elles sont particulièrement favorables pour les enfants issus de milieux socio-économiques défavorisés (Schulting et al., 2005). Ainsi, des pratiques collaboratives entre le personnel, les parents et les enfants peuvent renforcer l'équité dans l'enseignement (Melhuish, 2014). Les pratiques de transition favorisant la diversité sont donc essentielles pour permettre aux enfants défavorisés de réussir leur transition. Une étude de cas menée dans le Queensland (Australie) observe que les enseignants des services d'EAJE et du primaire qui ont étudié la diversité dans le cadre de leur enseignement formel instaurent un contexte de diversité de meilleure qualité (Petriwskyj, Thorpe et Tayler, 2014). Ces enseignants adoptent des approches de transition plus complexes (qui tiennent compte de la diversité et des avantages du soutien scolaire et de la mise en réseaux) que les enseignants qui n'ont bénéficié que d'une formation sporadique à la diversité (voir également l'encadré 3.10 de ce chapitre).

La mise en place de formations initiales groupées pour les personnels pédagogiques des services d'EAJE et des écoles primaires peut permettre d'améliorer la connaissance de leurs pratiques et philosophies respectives et de développer des connaissances et des pratiques communes (Neuman, 2005 ; Woodhead et Moss, 2007). Ainsi, certains éléments d'appréciation venus de Nouvelle-Zélande révèlent que les enseignants du primaire qui font des ponts entre les apprentissages dans les établissements d'EAJE et l'école primaire ont plus de chances de motiver les enfants et de développer leur sentiment de confiance dans le nouveau système en tant qu'apprenants (Peters, 2010). De telles méthodes sont particulièrement utiles lors des transitions.

Les contenus et le niveau de formation des enseignants sont d'une très grande valeur pour le développement, le bien-être et l'apprentissage des enfants

Les qualifications préalables à l'emploi sont un facteur clé de transitions heureuses. Elles conditionnent les convictions et les pratiques pédagogiques des personnels et enseignants et donc leur capacité à préparer et rassurer les enfants lors de l'étape de transition. Les personnels de l'EAJE et les enseignants de primaire qualifiés sont les mieux placés pour promouvoir des environnements stimulants plus riches et offrir une pédagogie de qualité allant de pair avec une amélioration de l'apprentissage et du bien-être de l'enfant (Britto et Limlingan, 2012 ; Early et al., 2007 ; Fontaine et al., 2006 ; Litjens et Taguma, 2010 ; Phillipsen et al., 1997). Les qualifications préalables à l'emploi peuvent également avoir un rapport faible mais indéniable avec la qualité du processus émotionnel[3], comme l'a montré une récente étude menée aux Pays-Bas (Slot et al., 2015).

La recherche indique que le niveau de formation des personnels de l'EAJE compte pour le développement des enfants. Les qualifications du personnel ont une influence bénéfique sur la qualité de service de l'EAJE, sur le langage et le raisonnement des enfants, sur la relation personnels-parents, sur la qualité des activités en salle de jeux et sur l'organisation des interactions et des programmes (Manning et al., 2017). Par exemple, Burchinal et al. (2002) ont établi que le fait d'avoir des personnels titulaires d'un diplôme de licence est la meilleure variable indépendante en ce qui concerne la qualité des processus et de l'environnement des services d'EAJE[4]. Faour (2010) constate également que, dans les pays développés, les diplômes universitaires vont de pair avec une utilisation plus répandue de pédagogies axées sur l'enfant et de pratiques de stimulation linguistique.

Toutefois, le niveau de formation du personnel ne saurait toujours expliquer à lui seul les écarts de résultats des enfants en matière de développement entre les services d'EAJE (Burchinal et al., 2008 ; Early et al., 2007 ; Gialamas et al., 2014). Certains éléments concrets laissent supposer que l'influence réelle des qualifications des personnels ou des enseignants est fonction des particularités propres aux programmes de formation, de leur qualité, de leur niveau, de leur durée et de leurs contenus (Burchinal et al., 2008 ; Kagan, Kauerz et Tarrant, 2008 ; Pardo et Adlerstein, 2015). On constate ainsi que parmi les éducateurs des services d'EAJE titulaires d'un master, ceux possédant une spécialisation dans le développement de la petite enfance sont plus susceptibles d'améliorer la qualité de l'enseignement dispensé par l'EAJE (Pianta et al., 2005 ; Sylva et al., 2004 ; Zaslow et al., 2004). Dans une étude sur dix pays, Montie, Xiang et Schweinhart (2006) observent que la durée de la formation initiale du personnel de l'EAJE est étroitement liée aux résultats des enfants de sept ans sur le plan du développement langagier. La qualité des activités en salle de jeux semble également être meilleure lorsque les éducateurs sont titulaires d'un diplôme universitaire au moins équivalent à la maîtrise (Early et al., 2007 ; Howes, Phillips et Whitebook, 1992).

Si les diplômes permettent au personnel des structures d'EAJE d'avoir une influence bénéfique sur les résultats futurs des enfants en matière de développement langagier et cognitif, ils sont également profitables à la qualité du centre d'EAJE (Torquati, Raikes et Huddleston-Casas, 2007). L'étude anglais *Effective Provision of Pre-School Education* (EPPE) constate par exemple que les personnels qualifiés ont une influence favorable sur le comportement de leurs collègues moins diplômés lorsqu'ils travaillent ensemble (Sammons, 2010).

L'efficacité des enseignants du primaire semble également être corrélée à certaines particularités de la formation initiale (Ehrenberg et Brewer, 1995 ; Harris et Sass, 2011).

Tandis qu'un certain nombre d'auteurs n'observent aucune différence d'incidence entre une maîtrise et une qualification de niveau inférieur (Hanushek et Rivkin, 2006 ; Rowan, Correnti, et Miller, 2002), d'autres établissent que des diplômes élevés sont positivement associés aux résultats des élèves lorsqu'ils portent sur un domaine particulier (soit en lecture et en mathématiques) (Ballou et Podgursky, 2000 ; Croninger et al., 2007 ; Harris et Sass, 2011). Les enseignements tirés de Early Childhood Longitudinal Study (ECLS), une étude menée aux États-Unis, donnent à penser que les enseignants du primaire titulaires d'un diplôme spécialisé dans l'enseignement élémentaire stimulent davantage les résultats des élèves en lecture, même en comparaison des enseignants titulaires de diplômes plus élevés (Croninger et al., 2007). L'influence des qualifications des enseignants est encore plus marquée lorsqu'elles sont regroupées au niveau de l'établissement : plus la proportion d'enseignants titulaires de diplômes élevés est importante dans un établissement, plus l'incidence sur les performances des élèves est forte (Croninger et al, 2007).

Le développement professionnel spécialisé a un impact positif sur le recours à des pratiques de transition

Tandis que les niveaux de formation initiale des agents d'EAJE et des enseignants du primaire (aussi élevés soient-ils) peuvent se révéler insuffisants pour garantir des rapports et des pratiques pédagogiques de qualité, le développement professionnel continu peut combler des lacunes en termes de connaissances et de compétences ou mettre à niveau les enseignants par de nouvelles connaissances dans des domaines spécifiques (OCDE, 2012 ; OCDE, 2014a). Le développement professionnel est très utile aux transitions pour deux raisons. D'une part, la recherche observe que le développement professionnel est associé à des compétences de qualité chez les personnels d'EAJE, quelle que soit leur formation (Burchinal et al., 2002), et donc à davantage de bien-être et à un meilleur développement de l'enfant quelle que soit la structure. Les travaux de recherche sur le développement professionnel des enseignants du primaire donnent des résultats similaires (Angrist et Lavy, 1998 ; Bressoux, Kramarz et Prost, 2008). D'autre part, le développement professionnel est primordial pour s'assurer que l'ensemble du personnel et des enseignants soient au fait des meilleures pratiques conduisant à des transitions réussies et possèdent une bonne connaissance des pratiques et principes ayant cours dans l'EAJE comme dans le primaire.

Le développement professionnel ciblé permet de créer les conditions nécessaires à la bonne gestion des transitions

La recherche constate que le développement professionnel est associé à des compétences de qualité chez les personnels d'EAJE, quelle que soit leur formation (Burchinal et al., 2002). Le développement professionnel est crucial pour porter à la connaissance des agents les dernières conclusions sur les pratiques concrètes et les contenus des programmes (Litjens et Taguma, 2010; Sheridan, 2009). Le développement professionnel spécialisé influence davantage la qualité des processus que la formation initiale, notamment sur le travail collaboratif, l'accompagnement au jeu et à la lecture, l'écriture, le calcul et les sciences à un stade précoce (Assel, et al., 2007 ; de Haan et al., 2013 ; Sylva et al., 2007). Des données disponibles pour la France semblent indiquer qu'une formation pédagogique intensive, bien délimitée et ciblée destinée aux personnels du préprimaire a des répercussions importantes sur les résultats en lecture des enfants à court terme, tandis que des ateliers spécialisés entraînent une amélioration des résultats sur le plan du langage (Burchinal, 2002 ; 2012). Le développement professionnel axé sur le

développement de la petite enfance est associé à une meilleure qualité de l'offre d'accueil[5] (Siraj-Blatchford et al., 2003 ; Zaslow et al., 2004). Une connaissance solide de la psychologie du développement de la petite enfance est une condition essentielle à des pratiques de transition éclairées qui soient adaptées à l'âge des enfants (Neuss et al., 2014). Honig et Hirallal (1998) révèlent que ce facteur joue un rôle plus important pour les résultats des enfants que la formation du personnel ou les années d'expérience.

Au niveau de l'école primaire également, le développement professionnel des enseignants a un impact positif sur les performances des élèves. En Australie, le programme KidsMatter Primary, qui fournit des ressources et un soutien aux personnels et enseignants sur la santé mentale et les difficultés d'adaptation des enfants, se révèle propice à améliorer le bien-être et l'apprentissage des élèves lors de leur année de transition, selon les déclarations des enseignants (Hirst et al., 2011). De même, certaines conséquences plus vastes du développement professionnel ont été observées par d'autres chercheurs en France et en Israël (Angrist et Lavy, 1998). Dans une étude quasi-expérimentale portant sur des élèves de troisième année de primaire de différents départements français, Bressoux, Kramarz et Prost (2008) constatent que le développement professionnel a un effet positif sur les résultats des élèves en mathématiques, sauf pour les élèves au faible niveau, pour lesquels les effets de la taille de la classe éclipsent ceux de la formation. Ils observent également que les enseignants n'ayant pas reçu de formation initiale portant sur un sujet déterminé sont aussi efficaces que ceux qui ont bénéficié d'un développement professionnel.

Les facilités de développement professionnel influencent également la satisfaction à l'égard de l'emploi des enseignants : les données de l'Enquête internationale sur l'enseignement et l'apprentissage (TALIS) de 2013 révèlent que la pratique en classe, ainsi que la formation aux contenus et à la pédagogie, ont un impact faible mais positif sur les capacités, la confiance et la satisfaction à l'égard du travail des enseignants (OCDE, 2014a). Le développement professionnel peut avoir un impact positif sur l'efficacité personnelle des enseignants et leur capacité à stimuler les performances des élèves. L'appui des responsables de structures a également une influence sur la satisfaction à l'égard du travail et les performances des personnels (Ackerman, 2006). Les possibilités de formation en cours d'emploi peuvent contribuer à la réduction du stress des enseignants et à l'amélioration de leur efficacité personnelle et de leur satisfaction à l'égard du travail, notamment grâce à des programmes spécialisés et ciblés (Greller, 2006).

Pour être une véritable expérience d'apprentissage et entraîner des retombées positives, le développement professionnel doit être centré sur les besoins du personnel (Mitchell et Cubey, 2003). Son efficacité est plus grande lorsqu'il est spécifique et cohérent, et lorsqu'il cible la pratique, le suivi et la mise en œuvre des connaissances (Zaslow et al., 2010). Il est également plus efficace si les enseignants y participant appartiennent à un même centre d'enseignement et si la formation est harmonisée pour les enseignants du préprimaire et du primaire.

Le développement professionnel peut aider à renforcer la cohérence et la continuité entre les niveaux

Le développement professionnel est essentiel pour renforcer la cohérence et la continuité entre les niveaux et pour assurer des transitions sans heurt. Il permet aux personnels des structures d'EAJE et aux enseignants du primaire de comprendre les relations existantes entre les pratiques en œuvre à chaque niveau et le besoin de synergie dans l'apprentissage

et le cycle de développement de l'enfant (Stipek et al., 2017). Le développement professionnel peut également permettre de veiller à ce que tous les personnels et enseignants soient tenus informés des meilleures pratiques pour des transitions réussies.

Les diplômes et la formation des personnels et des enseignants contribuent de même à des transitions plus harmonieuses, grâce à leur impact sur le recours à des pratiques de transition spécifiques. La formation du personnel d'EAJE et des écoles relative à la collaboration avec les familles participe par ailleurs à la qualité des transitions, étant donné l'importance des relations foyer-école et l'ensemble complexe d'obstacles à l'implication de la famille (Shartrand et al., 1997). La formation des enseignants aux théories et pratiques du développement de l'enfant vise à améliorer les résultats sur ce plan grâce à des processus et interactions renforcés entre enseignant et enfant. Dans une étude menée aux États-Unis à partir d'une enquête représentative des enseignants de maternelle au niveau national, Early et al. (2001) ont pu mettre en relation des caractéristiques des enseignants et l'utilisation de pratiques de transition. Ils constatent que les enseignants ayant bénéficié d'une formation aux actions d'accompagnement dans le passage vers la maternelle ont tendance à utiliser des pratiques de transition plus nombreuses et variées. La formation aux transitions se révèle être plus importante que le niveau de formation, les années d'expérience ou le diplôme. De même, une autre étude constate une corrélation entre le développement professionnel axé sur les transitions et le recours à des pratiques de transition au niveau du préscolaire (Rous et al., 2008).

Les programmes de développement professionnel destinés à la fois aux enseignants du préprimaire et du primaire sont particulièrement profitables aux transitions. Ainsi, dans une petite collectivité d'Alabama (États-Unis), une série d'ateliers conjoints et de sessions de formations communes sur le développement langagier et la maîtrise de la langue ont été organisés à destination des enseignants du préscolaire et du primaire, l'objectif étant de faciliter le processus de transition des enfants par une meilleure compréhension des fondamentaux de chaque niveau (Emfinger, 2012). L'initiative australienne KidsMatter, permet aux enseignants, aux parents et aux enfants de participer à des programmes de formation communs, et offre à chaque partie prenante un accès à une multitude de ressources et d'outils pour faciliter le passage vers l'enseignement primaire (KidsMatter, 2016). Ce type de formation initiale cohérente, d'ores et déjà mise en œuvre dans certains pays, suppose que le personnel pédagogique et les enseignants de différents niveaux d'enseignement participent aux stages de formation et acquièrent ainsi les mêmes bases théoriques et pratiques (Arnold et al., 2006). Cela apporte également une contribution utile à l'harmonisation des statuts des enseignants du préscolaire et du primaire et à leur reconnaissance mutuelle (Neuman, 2005).

Le personnel a besoin de soutien et d'un environnement favorable

Plusieurs facteurs influencent les taux de poursuite des études ainsi que le développement et les résultats des enfants (OCDE, 2014). Hormis leur formation, certains facteurs externes (tels que l'environnement de travail, le salaire et les bénéfices du travail) interviennent dans le sentiment d'efficacité personnelle et la capacité de répondre au besoin des enfants chez les membres du personnel d'EAJE (Shonkoff et Philips, 2000). Le personnel a besoin de croire en son efficacité et de se sentir capable d'établir et d'appliquer les approches nécessaires pour obtenir les résultats escomptés en salle de classe ou de jeux (Fives, 2003). Au niveau de l'EAJE comme du primaire, une mauvaise opinion de son efficacité personnelle et un environnement de travail difficile ont des incidences sur la satisfaction professionnelle et sont associés à l'absentéisme et à la diminution des effectifs chez les enseignants[6] (Evans, 2001 ; Ingersoll, 2001 ; Klassen et

Chiu, 2010 ; Sargent et Hannum, 2005 ; Skaalvik et Skaalvik, 2011 ; Zembylas et Papanastasiou, 2004). Huntsman (2008), observe par exemple que les bas salaires portent préjudice aux rapports entre personnels et enfants et accentuent la rotation des effectifs. Un manque de stabilité du personnel, peut être à son tour néfaste pour le développement de l'enfant (CCI, 2016 ; voir également l'encadré 3.2).

Encadré 3.2. Le rôle de la stabilité dans les transitions

On constate que les années d'expérience des personnels et des enseignants ont un impact sur les pratiques de transition. On observe que les enseignants du préscolaire comptabilisant plus de huit années d'expérience professionnelle auprès d'enfants du préscolaire ont tendance à utiliser des pratiques de transition plus nombreuses, et à les personnaliser davantage (Rous et al., 2010).

Certains auteurs estiment que l'expérience des enseignants en école primaire est positivement associée aux performances des élèves (Rockoff, 2004 ; Leigh, 2010). Ainsi, une étude australienne menée à partir de données de panel conclut que les années d'expérience constituent le facteur le plus pertinent pour expliquer l'efficacité des enseignants du primaire (Leigh, 2010). Au niveau du préprimaire, l'influence de l'expérience est moins importante mais reste présente (Bouguen, 2016). On constate que la stabilité des membres du personnel d'EAJE au sein d'un établissement et d'un groupe d'enfants favorise la confiance et de meilleurs rapports entre le personnel et les enfants, ce qui stimule le développement de ces derniers, leur bien-être et leur apprentissage (OCDE, 2012).

Autrement dit, les conditions de travail peuvent être un facteur de facilitation ou d'entrave pour la continuité professionnelle, puisque la coordination entre les deux niveaux nécessite une certaine stabilité dans le personnel en fonction. Le manque de continuité a non seulement une incidence sur les transitions, mais il est également préjudiciable au développement de l'enfant, d'où l'importance considérable accordée aux taux de rotation des personnels et des enseignants par les pouvoirs publics (Day et Russel, 2010).

D'autres facteurs influencent directement la satisfaction à l'égard du travail, notamment les conditions de travail, la hiérarchie, les possibilités de développement professionnel, le mentorat, les pratiques d'évaluation et de retour d'informations et le personnel de soutien scolaire. À différents degrés, tous ces facteurs sont associés à la capacité des personnels et des enseignants d'exécuter leurs tâches, d'entretenir des rapports positifs avec les enfants et de soutenir et encourager le développement des enfants (OCDE, 2012; OCDE, 2014a). Ces facteurs externes présentent un grand intérêt car ils sont modulables. Parmi ceux-ci, on trouve les conditions de travail (BIT, 2013). On constate que la perception des conditions de travail des personnels d'EAJE se reflète dans leur comportement (Burchinal et al., 2002 ; Clarke-Stewart et al., 2002 ; Huntsman, 2008) et qu'elle entretient une corrélation étroite avec la diminution des effectifs des enseignants des écoles primaires (Borman et Dowling, 2008).

Le salaire est l'un des facteurs les plus lourds de conséquences sur les conditions de travail, la satisfaction à l'égard du travail et l'efficacité des enseignants (Huntsman, 2008 ; Moon et Burbank, 2004 ; Murnane et Olsen, 1990). On observe que des salaires faibles

dans l'EAJE ont une incidence sur le comportement du personnel à l'égard des enfants et font augmenter les taux de rotation, engendrant un effet négatif sur les transitions (Huntsman, 2008). En outre, des salaires faibles constituent un frein pour les professionnels qualifiés au moment de choisir d'intégrer l'EAJE (Manlove et Guzell, 1997) ou l'enseignement primaire (Baugh et Stone, 1982, ou Rickman et Parker, 1990). Les enseignants du primaire peuvent être également amenés à changer d'établissement du fait des écarts de salaires (Theobald et Gritz, 1996).

La charge de travail est un autre facteur entrant en compte dans la satisfaction à l'égard du travail. On relève que les personnels d'EAJE qui jugent cette charge importante sont moins efficaces (De Schipper et al., 2007). Au niveau du primaire, une charge de travail importante va également de pair avec une moindre efficacité, constatée et perçue (Abel et Sewell, 1999 ; Betoret, 2006 ; Kokkinos, 2007 ; Schwarzer et Hallum, 2008 ; Skaalvik et Skaalvik, 2007). La charge de travail est aussi l'un des principaux facteurs de la diminution des effectifs parmi les enseignants du primaire (Smithers et Robinson, 2003 ; voir également Buchanan, 2010).

Certaines études estiment qu'une aide concrète, comme des directives pour la transition, peut améliorer l'efficacité des enseignants et réduire leurs tensions. Dans une étude de cas multiples menée en Finlande, Ahtola et al. (2011) analysent les facteurs conditionnant la mise en œuvre des pratiques de transition entre le préscolaire et l'école élémentaire dans deux villes du pays. Leurs résultats semblent indiquer que les pratiques de transition sont influencées par la qualité des directives connexes. Ils observent que les établissements qui ont le plus recours à des pratiques de transition sont dans une ville où l'administration locale a prévu des directives plus détaillées, plus complètes et plus claires. Dans la ville ayant obtenu les meilleurs résultats, les directives sont le fruit d'un processus collaboratif entre l'administration locale, le personnel et les parents, tandis que les directives de la ville la moins performante ont été imposées davantage de l'extérieur, par les autorités nationales.

Il est en outre possible d'améliorer les conditions de travail des enseignants en engageant des assistants pédagogiques (Chartier et Geneix, 2006 ; Finn et Pannozzo, 2004). Le personnel de soutien scolaire peut avoir une influence positive sur l'efficacité des enseignants ainsi que sur le développement et les résultats des enfants, mais à certaines conditions. S'appuyant sur le projet longitudinal STAR mené à l'échelle de l'État du Tennessee (États-Unis), Gerber et al. (2001) indiquent que les élèves dans des classes de taille courante, bénéficiant d'un assistant pédagogique durant deux ou trois ans, ont de meilleurs résultats aux tests de lecture que ceux n'en bénéficiant pas, ou uniquement durant un an. Une évaluation du programme de développement scolaire danois révèle certains effets positifs des assistants sur le bien-être et l'apprentissage des élèves de primaire, notamment ceux ayant des besoins particuliers (Rambøll, 2011). L'étude constate également que la formation reçue par les assistants a moins d'incidences sur les résultats que d'autres caractéristiques telles que l'expérience pratique. La relation positive entre le recours à des assistants, la satisfaction à l'égard du travail des enseignants et l'environnement scolaire est en outre confirmée par le projet Deployment and Impact of Support Staff (DISS) du Royaume-Uni (Blatchford et al., 2012). Bien qu'il conclue lui aussi à une influence positive sur l'apprentissage et le comportement des élèves, il n'observe cependant aucune relation avec leur progression scolaire. Mujis et Reynolds (2003) émettent pour leur part la même réserve. Ils ont analysé des données du programme Numeracy Support Assistants (NSA) et n'ont pas constaté d'effet des assistants en calcul sur les élèves ayant de faibles résultats en mathématiques à l'école primaire.

La direction joue un rôle central dans l'appui aux personnels et aux enseignants pour que les enfants vivent des transitions harmonieuses

Les responsables des structures d'EAJE et les directeurs d'établissements primaires soucieux de parvenir à des transitions sans heurt doivent être bien informés des réformes et des lignes d'action récentes et savoir de quelle manière elles peuvent influencer la mise en œuvre des transitions. Ils doivent également être au fait de l'importance de l'éducation de la petite enfance (Desimone et al., 2004), notamment dans la mesure où la collaboration en matière de transitions avec les autres institutions et les décisions à l'égard du développement professionnel relèvent souvent de leur responsabilité (voir ci-après le paragraphe intitulé « Dans quelle mesure les pays garantissent-ils la continuité professionnelle ? »). Peu de travaux de recherche ayant été menés concernant l'incidence de la hiérarchie sur les transitions, le présent paragraphe donne un aperçu général des conséquences d'un encadrement de qualité sur les conditions de travail et les résultats des enfants.

Plusieurs études révèlent que la qualité des centres d'EAJE[7] dépend de certains facteurs d'ordre hiérarchique (Bloom et Bella, 2005 ; Grey, 2004 ; Rodd, 2001 ; Siraj-Bratchford et Manni, 2007 ; Vannebo et Gotvassli, 2014). Ainsi, l'évaluation du projet EPPE du Royaume-Uni estime que les caractéristiques des directeurs ont une influence sur le développement et le bien-être de l'enfant (Siraj-Bratchford et al, 2003; Sylva et al., 1999), comme c'est le cas de l'étude Effective Leadership in Early Years (ELEY) (Siraj-Bratchford et Manni, 2007). Les données disponibles de plus en plus nombreuses pour les États-Unis laissent supposer que le niveau d'enseignement formel des directeurs de centres d'EAJE est une variable indépendante forte de la qualité d'ensemble de leur centre (Bloom, 1992). Le programme de développement de l'encadrement Taking Charge of Change (TCC), qui consiste en une formation de 10 mois des directeurs de structures d'EAJE, s'est révélé efficace pour diminuer le taux de rotation du personnel et améliorer la communication avec les familles, des éléments clés de la continuité en termes de développement lors des transitions (Talan et al., 2014). De même, dans une évaluation du National Head Start/Public School Early Childhood Transition Demonstration Project, Ramey et al. (2000) observent que la qualité de l'encadrement est un facteur très utile pour expliquer les écarts de performances de différents programmes locaux. Les meilleurs résultats sont obtenus avec des directeurs compétents, engagés et énergiques, tandis que les résultats les plus faibles correspondent à des directeurs moins rompus à l'exercice de l'encadrement, moins susceptibles de former et de suivre le personnel chargé de superviser les programmes et moins efficaces dans leur collaboration avec le personnel de l'établissement et de la collectivité.

Les directeurs influencent également la qualité de leur institution par la composition de leur personnel (embauche et licenciement de personnel) et, comme nous l'avons déjà vu, par les possibilités de développement professionnel du personnel (Branch et al., 2009). Dans de nombreux cas, les directeurs peuvent avoir un rôle à jouer au moment de définir dans quelle mesure le centre d'EAJE appuie et encourage le développement professionnel, et s'il couvre tout ou partie de son coût (Ackerman, 2006). L'encadrement peut également promouvoir une qualité du personnel élevée en incitant et en encourageant le travail d'équipe et le partage d'informations (OCDE, 2006 ; 2012). Tout porte à penser que la satisfaction du personnel à l'égard du travail dépend des pratiques de gestion (Aubrey et al., 2013 ; Mujis et al., 2004 ; Teddlie et Reynolds, 2000 ; Wagner et French, 2010) et que les décisions des directeurs ont un impact sur les taux de rotation du personnel (Bloom, 1997 ; Hayden, 1997 ; Whelan, 1993).

L'Enquête internationale sur l'enseignement et l'apprentissage de l'OCDE (TALIS) sur les enseignants et chefs d'établissements primaires de six pays met elle aussi en avant l'importance du rôle de l'encadrement. Elle constate qu'une plus grande implication dans l'encadrement éducatif va de pair avec une importance accrue accordée à la collaboration des enseignants dans les établissements, et que l'encadrement éducatif est positivement corrélé au dialogue réflexif entre enseignants. Dans les écoles primaires où les chefs d'établissement sont impliqués dans l'encadrement éducatif, les enseignants collaborent plus souvent et participent davantage au dialogue réflexif, ainsi qu'à des exercices d'observation de la classe de collègues, et ont un sens commun des responsabilités. Les chefs d'établissement fortement impliqués dans des initiatives de répartition des fonctions de direction ont tendance à collaborer avec des enseignants qui ont le sentiment d'une plus grande responsabilité partagée quant aux questions de scolarité car ils travaillent dans un établissement où chacun est désireux d'aider l'autre (OCDE, 2016b).

Les directeurs semblent également avoir une influence sur les résultats des élèves d'écoles élémentaires. Ainsi, Dhuey et Smith (2014) évaluent l'efficacité des chefs d'établissements dans l'amélioration des résultats en calcul et en lecture entre la quatrième et la septième année du primaire. À partir de données administratives longitudinales de la Colombie-Britannique, ils observent que les effets fixes des chefs d'établissement sont aussi importants, voire légèrement plus marqués, que les effets des enseignants sur les résultats des élèves. Bien que certaines études fassent ressortir une absence d'influence, voire une corrélation négative, entre la formation des directeurs et les performances scolaires (Ballou et Podgursky, 1993 ; Clark et al., 2009), on constate largement que l'efficacité des directeurs du préscolaire et du primaire est fonction de leur niveau de formation et de leur développement professionnel (Branch, Hanushek, et Rivkin, 2008 ; Sylva et al., 2010), ainsi que de leur expérience (Ballou et Podgursky, 1993 ; Kontos et Fine, 1989 ; Philips et al., 1987).

S'agissant de l'expérience des directeurs d'écoles primaires, Branch et al. (2009) constatent que l'ancienneté améliore quelque peu l'efficacité du chef d'établissement à l'égard de la qualité de l'établissement. Ils évaluent son efficacité par les écarts de performances des élèves en mathématiques et constatent que la durée de service est l'un des facteurs d'explication des différences d'efficacité parmi les chefs d'établissement. Ils observent également une relation entre la qualité du chef d'établissement et l'évolution de la qualité des enseignants, et que la fluctuation de l'efficacité des chefs d'établissement est plus importante dans les établissements scolaires défavorisés et peu performants. De même, Clark et al. (2009), dans une étude menée dans la ville de New York, constatent que l'ancienneté du chef d'établissement et les résultats en mathématiques des élèves de primaire sont associés positivement. Cependant, une autre étude de Dhuey et Smith (2010) révèle que l'ancienneté des directeurs ne semble pas influencer les performances des élèves une fois isolés des facteurs que sont l'école, les enseignants et les élèves, même si elle entraîne quelques améliorations des résultats aux tests lorsque l'expérience dans le même établissement est supérieure à cinq ans.

Lacunes de la recherche et pistes à explorer pour de futures études

S'il est clairement établi à partir de cette analyse des publications qu'un niveau de qualité minimum du personnel est nécessaire pour développer des compétences et des pratiques propres aux transitions, leur relation à la qualité des transitions est quant à elle plus souvent implicite qu'explicite dans les travaux publiés. Il existe également peu de données concrètes sur la manière dont ces facteurs influencent l'usage des pratiques de transition. Il est nécessaire de mener davantage d'études sur l'impact des différents

diplômes, des méthodes de formation, de l'accompagnement et de l'encadrement sur l'environnement d'apprentissage et de développement des enfants, ainsi que sur leur développement durant leur passage à l'école primaire et au-delà. Certaines de ces incidences pourraient être étudiées grâce aux mesures indirectes de la continuité pédagogique et développementale, abordée aux chapitres 4 et 5.

Dans quelle mesure les pays garantissent-ils la continuité professionnelle ?

Les paragraphes qui suivent mettent en évidence la manière dont s'organise la continuité professionnelle dans les pays et territoires participants. Ils fournissent des renseignements sur les caractéristiques, les conditions de travail, la formation initiale et le développement professionnel du personnel d'EAJE et des enseignants du primaire, sur le rôle joué par les directeurs et chefs d'établissement, sur le soutien dont bénéficie le personnel et sur la manière de coopérer des différentes institutions pour leur venir en aide. Les données proviennent : 1) du rapport de l'OCDE *Regards sur l'éducation* (OCDE, 2016a), qui couvre tous les pays de l'OCDE et les partenaires clés ; 2) des réponses des pays aux questionnaires de l'OCDE sur le passage de l'EAJE à l'enseignement primaire ; 3) des informations fournies par neuf pays[8] dans leurs rapports de base détaillés. Pour de plus amples détails sur le degré de couverture et la méthodologie employée, se référer à l'annexe A en fin de rapport.

Les caractéristiques du personnel et les conditions de travail diffèrent largement

Comme nous l'avons évoqué, les conditions de travail influencent la qualité des transitions et la continuité. La première partie des comparaisons internationales propose donc une vue d'ensemble des effectifs et des conditions de travail dans le système d'EAJE et l'école primaire ces dernières années.

Davantage de professionnels travaillent dans l'EAJE que dans le primaire

Le personnel en mesure de travailler avec des enfants d'EAJE ou d'âge scolaire pourrait aider à la compréhension mutuelle des pratiques pédagogiques et éducatives, et à pourvoir aux besoins des enfants de manière plus continue, au sein et en dehors de l'école primaire. Les types de personnels travaillant dans l'EAJE et les systèmes d'enseignement primaires diffèrent entre les pays. Ils comprennent les enseignants des établissements préprimaires et primaires, les pédagogues (voir le glossaire), les auxiliaires, les éducateurs et les conseillers (tableau 3.A.1 en annexe de ce chapitre). De manière générale, on peut distinguer les catégories suivantes :

- **Enseignants et professionnels assimilés :** les enseignants du préprimaire et du primaire sont responsables au premier chef d'un groupe d'enfants au niveau de la salle de classe ou de la salle de jeux. On les appelle aussi pédagogues, éducateurs, professionnels de la petite enfance ou personnel pédagogique dans l'enseignement préprimaire, tandis que le terme enseignant est presque partout utilisé dans l'enseignement primaire. Les données tirées des rapports *Regards sur l'éducation* de l'OCDE (OECD, 2016a) portent exclusivement sur cette catégorie.
- **Assistants :** professionnels qui aident l'enseignant en classe ou avec un groupe d'enfants. Les assistants sont plus nombreux au niveau préprimaire qu'en primaire. Les exigences en matière de niveau de formation sont généralement inférieures à celles applicables aux enseignants et peuvent aller de l'absence d'exigence officielle en matière de qualifications jusqu'à une formation professionnelle.

- **Personnel accompagnant certains enfants :** ces membres du personnel accompagnent certains enfants uniquement, par exemple ceux qui ont des besoins éducatifs particuliers ou qui ne parlent pas la langue de la structure ou de l'établissement scolaire. Ils peuvent être présents dans la structure ou dans la salle de classe/de jeux tous les jours ou seulement sur certaines plages horaires ou pendant certains cours.
- **Conseillers dans les structures d'EAJE et à l'école primaire :** professionnels travaillant dans l'ensemble des classes et/ou structures et dont le rôle est d'apporter des conseils et une aide supplémentaires aux enseignants, aux autres membres du personnel ou aux enfants, de manière générale ou plus spécifiquement sur les périodes de transition. Cette catégorie n'existe que dans quelques pays.

Dans la plupart des pays, on trouve au moins quelques membres du personnel habilités à travailler avec des enfants du préprimaire et du primaire. Comme l'indique le tableau 3.A.1 en annexe de ce chapitre, plus de 40 % des pays répondants (12 sur 30) disposent d'enseignants (personnel responsable de la salle de classe ou de la salle de jeux) habilités à travailler dans des structures d'enseignement préprimaire et primaire au moment de la transition : le Canada (qui présente des différences entre les provinces et territoires), la Colombie, la Croatie, le Danemark, l'Espagne, la Finlande, l'Irlande, le Kazakhstan, le Luxembourg, la Nouvelle-Zélande, les Pays-Bas, la Pologne, la Suède et la Suisse. Le personnel de ce groupe pourrait, par exemple, enseigner au niveau du préprimaire et du primaire avec un rôle chevauchant la fin de l'EAJE et le début de l'instruction primaire.

Parmi les pays répondants, 43 % (13 sur 30) ont des membres du personnel travaillant à la fois pour des groupes de l'EAJE et du primaire qui ne jouent pas un rôle pédagogique de premier plan en salle de classe ou en salle de jeux et qui sont souvent titulaires d'un diplôme axé sur l'accueil ou le développement des enfants, tels que des pédagogues sociaux, des éducateurs ou des spécialistes du langage. Dans certains cas, ils peuvent être responsables pédagogiques dans des structures d'EAJE, mais ne peuvent intervenir que dans des fonctions auxiliaires ou dans l'accueil extra-scolaire pour les enfants d'âge scolaire. Certains des pays suivants ont des points communs avec ceux évoqués précédemment : l'Allemagne, l'Autriche, la Colombie, la Croatie, le Danemark, l'Espagne, la Hongrie, le Kazakhstan, la Norvège, le pays de Galles (Royaume-Uni), la Slovénie, la Suède et la Suisse. En Slovénie, par exemple, les enseignants du préscolaire peuvent travailler en tant que « deuxièmes enseignants » durant la première année d'instruction primaire. Dans d'autres cas, il peut exister une catégorie de professionnels qui ont un rôle de conseillers ou de coordinateurs, comme en Colombie ou en Slovénie.

Les conditions de travail varient encore entre les niveaux d'enseignement

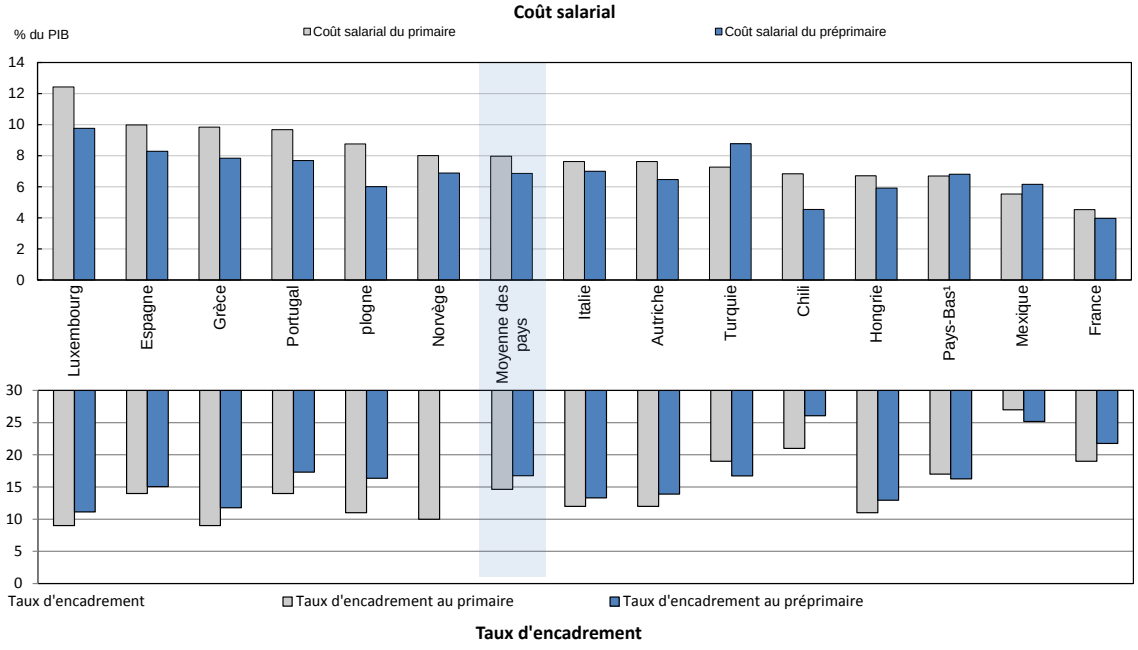
Comme le donne à penser l'analyse des publications, les conditions de travail comptent dans les transitions car elles peuvent jouer un rôle important pour conserver du personnel qualifié et assurer un apprentissage et un environnement de qualité pour les enfants. Elles ont également une incidence sur le statut relatif des professionnels entre l'EAJE et le primaire, mais aussi sur les conditions favorisant la coopération, telles que le temps disponible pour la coopération et le développement professionnel. Autrement dit, les conditions de travail peuvent faciliter ou entraver la continuité professionnelle.

Tandis que les salaires statutaires moyens annuels des enseignants du préprimaire ne sont inférieurs que d'environ 1 000 USD (en parité de pouvoir d'achat), ou 4 %, à ceux des

enseignants de primaire dans l'OCDE, les écarts entre les pays sont marqués[9]. Dans 10 des 28 pays fournissant des données à ce sujet[10], les enseignants du préprimaire sont moins bien rémunérés que ceux du primaire, de plus de 30 % en Écosse (Royaume-Uni) et en Finlande, alors qu'ils gagnent à peine plus en Australie et en Israël (voir graphique 3.4)[11]. Les salaires sont les mêmes dans 16 pays. En Israël, les salaires plus élevés au niveau du préprimaire s'expliquent en partie par l'augmentation de plus de 40 % des salaires du préprimaire entre 2005 et 2014 découlant de la mise en œuvre progressive de la réforme *New Horizon* de 2008. Celle-ci prévoit une rémunération plus élevée des enseignants en contrepartie de journées de travail plus longues. À titre de comparaison, les salaires ont augmenté de 27 % au niveau du primaire. Dans la plupart des pays, un salaire moins élevé au niveau du préprimaire correspond à une formation initiale plus courte pour les enseignants du préprimaire que pour ceux du primaire (OCDE, 2016a).

Graphique 3.1. Dans la plupart des pays, le coût salarial des enseignants du primaire est plus élevé que celui des enseignants du préprimaire (2014)

Coûts salariaux des enseignants (en % du PIB par habitant) par enfant, et taux d'encadrement



Notes : 1. Les pays sont classés par ordre décroissant en fonction du coût salarial des enseignants par enfant pour l'enseignement primaire. Les taux d'encadrement ne renvoient qu'aux établissements publics et sont calculés en utilisant des équivalents temps-plein pour les effectifs (voir glossaire).
2. Établissements publics uniquement pour les taux d'encadrement.
Source : OCDE (2016) *Regards sur l'éducation 2016 : Les indicateurs de l'OCDE*, http://dx.doi.org/10.1787/eag-2016-fr.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933718229

Dans certains pays (3 sur 14, 21 %), les coûts du salaire par enfant d'un enseignant du primaire[12] dépassent les coûts salariaux d'un enseignant du préprimaire, malgré un ratio enfant-enseignant en moyenne plus élevé dans les écoles primaires (graphique 3.1). Le coût salarial par enfant des enseignants est calculé à partir des salaires des enseignants, du nombre d'heures d'enseignement dispensé aux enfants (leur charge d'enseignement) et

la taille estimée du groupe (OCDE, 2016a). Même si les dépenses par enfant sont un peu plus élevées en moyenne au niveau du préprimaire, le coût salarial est moins élevé pour le préprimaire que pour le primaire dans la plupart des pays, ce qui laisse supposer que les salaires des enseignants comptent pour une part plus faible des coûts du préprimaire. Cela pourrait s'expliquer en partie par le fait que d'autres personnels, tels que les assistants, ont un rôle plus important dans l'EAJE que dans le primaire.

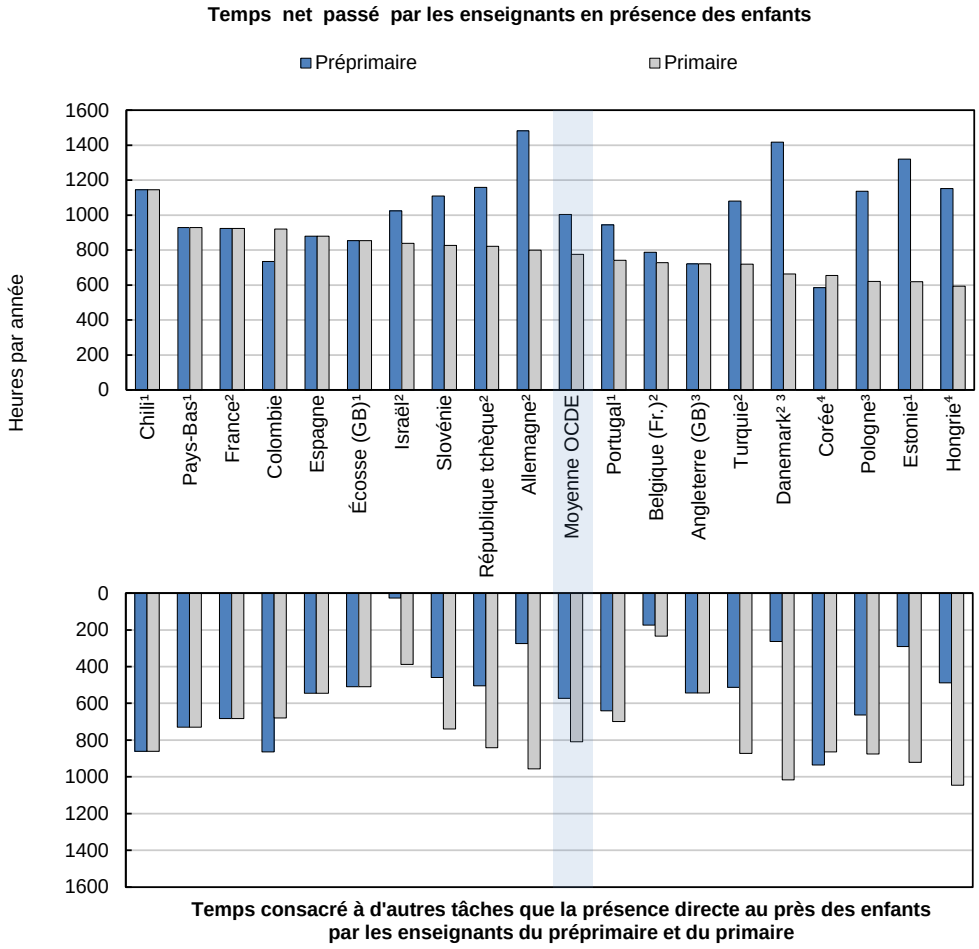
Si les salaires et les conditions de travail des enseignants des écoles primaires sont utilisés ici comme références, il convient de souligner que parmi les enseignants des différents niveaux d'enseignement, les enseignants du primaire bénéficient également souvent de conditions moins favorables que leurs collègues de l'enseignement secondaire. Ainsi, en 2014, les enseignants en école primaire avec 15 ans d'expérience et des diplômes classiques gagnaient en moyenne 1 732 USD (PPA) de moins par an que ceux de l'enseignement secondaire du premier cycle (OCDE, 2016a).

L'écart entre le nombre total d'heures travaillées par les enseignants du préprimaire et du primaire est minime (graphique 3.2). En revanche, leur temps est mis à profit de manière très différente et on observe une forte disparité du temps disponible pour des activités autres que celles en contact direct avec les enfants, comme la coopération en matière de transitions avec d'autres établissements. Dans tous les pays, les enseignants du préprimaire passent plus de temps en contact direct avec les enfants que les enseignants du primaire (229 heures en moyenne par an). Dans 58 % des pays et territoires (11 sur 19), les enseignants du préprimaire passent plus de temps directement avec les enfants que dans l'enseignement primaire. L'écart entre les deux niveaux peut varier d'à peine 13 heures en Australie, à plus de 600 heures dans des pays comme l'Allemagne, le Danemark, l'Estonie, la Norvège, et la Slovénie. Les enseignants du préprimaire sont moins en contact avec les enfants que les enseignants du primaire dans quatre pays et territoires seulement (la Colombie, le Mexique, la Communauté flamande de Belgique et la Corée). Le temps passé en contact avec les enfants est le même dans six pays : l'Angleterre (Royaume-Uni), le Chili, l'Écosse (Royaume-Uni), l'Espagne, la France, et les Pays-Bas. Dans ces pays, les enseignants du préprimaire et du primaire ont également une durée de formation initiale identique.

Ces écarts entre les niveaux s'expliquent en partie par le fait que le temps de travail statutaire des enseignants du primaire inclut des tâches autres que l'enseignement ou le contact direct avec les enfants, dans une plus large mesure que pour les professionnels du préscolaire : plus de 800 heures hors présence des élèves pour les enseignants du primaire en moyenne dans l'OCDE, contre moins de 600 heures au niveau du préprimaire. En d'autres termes, les salaires et les niveaux de qualification identiques dans l'enseignement préprimaire et primaire se traduisent également par des aménagements du temps de travail similaires (OCDE, 2016a).

Comme le souligne l'analyse des publications, les années d'expérience du personnel d'EAJE et des enseignants jouent un rôle dans leur manière de travailler avec les enfants (encadré 3.2). Parallèlement, le vieillissement des effectifs implique un travail de recrutement et de formation supplémentaire pour remplacer le personnel et les enseignants qui approchent de la retraite. La structure par âge des enseignants du préprimaire et du primaire est fonction de facteurs tels que la pyramide des âges de la population, la durée de la formation initiale, les niveaux de salaire et les conditions de travail (OCDE, 2016a). Elle peut également être associée à la création de nouveaux postes.

Graphique 3.2. La plupart des enseignants du préprimaire dans l'OCDE passent davantage de temps en présence des enfants que les enseignants du primaire (2014)



Notes:
1. Temps d'enseignement maximum.
2. Durée d'enseignement type (au niveau préprimaire uniquement pour le Danemark).
3. Durée d'enseignement réelle (sauf au niveau préprimaire pour le Danemark)
4. Durée d'enseignement minimum.
Les pays sont classés par ordre décroissant du temps net, en heures, que consacrent les enseignants du primaire à l'enseignement.
Seuls les pays disposant de données sur les deux niveaux (préprimaire et primaire) sont représentés. Le temps passé en présence des enfants fait référence au temps d'enseignement ou de présence statutaire dans les établissements publics. Le temps hors enseignement ou en dehors de la présence des enfants comprend les tâches comme l'évaluation des élèves, la préparation des cours, la correction des devoirs des élèves, le développement professionnel et les réunions du personnel.
Source : Base de données en ligne de l'OCDE sur l'éducation (2017a), http://www.oecd.org/fr/education/base-de-donnees.htm.

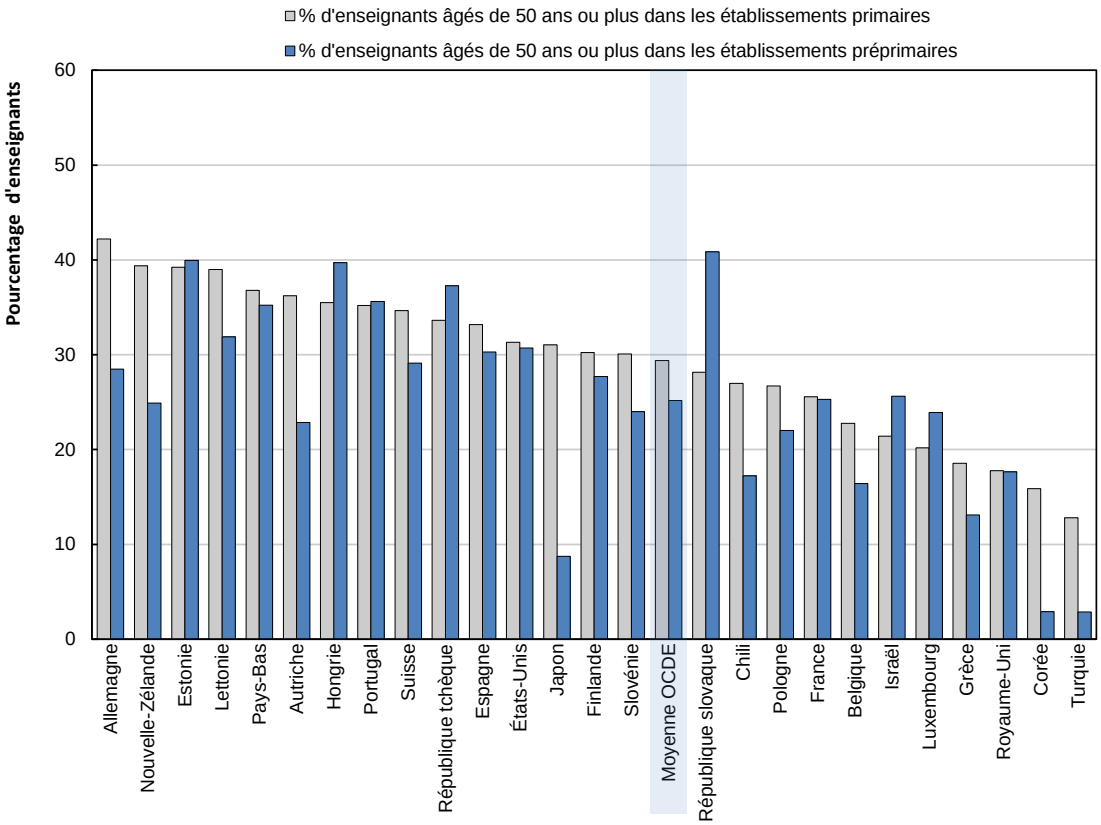
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933718248

On observe des écarts considérables dans la structure par âge des enseignants du préprimaire et du primaire entre les pays. Cela étant, les différences au sein d'un même pays sont souvent moindres (graphique 3.3). En moyenne, dans tous les pays, les

enseignants du primaire sont plus âgés que les enseignants du préprimaire. Dans certains pays (comme au Japon, en Turquie et en Corée), les enseignants du primaire sont nettement plus âgés que les enseignants du préprimaire, où plus de 40 % ont moins de 30 ans. Ces pays ont connu une forte augmentation de la scolarisation des enfants dans l'enseignement préprimaire ces dernières décennies (OCDE, 2016a). Ce groupe d'âge est moins important dans l'enseignement primaire. Seul le Royaume-Uni compte plus d'un quart d'enseignants du primaire de moins de 30 ans. La République slovaque se démarque par l'âge de ses enseignants du préprimaire, dont plus de 40 % ont plus de 50 ans. En Allemagne et en Italie, de nombreux enseignants du primaire appartiennent à ce groupe d'âge (respectivement 42 % et 58 % ; OCDE, 2016a).

Graphique 3.3. Les enseignants du préprimaire ont tendance à être plus jeunes que les enseignants du primaire dans l'OCDE (2014)

Pourcentage d'enseignants dans l'enseignement primaire et préprimaire, selon l'âge



Note : les pays sont classés par ordre décroissant du pourcentage d'enseignants de 50 ans ou plus dans les écoles primaires Seuls les pays disposant de données pour les deux niveaux sont pris en compte.
Source : Base de données de l'OCDE sur l'éducation (2017a), http://www.oecd.org/fr/education/base-de-donnees.htm.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933718267

Les formations du personnel aux transitions sont répandues mais pas encore généralisées

Afin d'accompagner au mieux les transitions des enfants, les personnels et les enseignants ont besoin, entre autres, de compétences de base en matière de pédagogie et de coopération, à partir desquelles ils pourront développer leurs compétences en matière de transitions (voir plus haut l'analyse des publications). Les différences de niveaux de formation ont également des conséquences sur leur perception réciproque en tant que pairs. Il est donc important de prendre en considération la formation initiale et le développement professionnel, qu'ils soient généraux ou propres aux transitions. Comme nous le verrons plus loin, plus de la moitié des pays et territoires proposent une formation portant sur les transitions, même si celle-ci est plus répandue dans le cadre de la formation initiale que dans celui du développement professionnel et davantage suivie par les personnels d'EAJE et de préprimaire que par les enseignants du primaire travaillant avec le groupe d'âge concerné. Parallèlement, un grand nombre de pays ont également harmonisé les niveaux de qualification des enseignants du préprimaire et du primaire. Les paragraphes suivants développent ces observations.

Les niveaux des formations initiales sont de plus en plus harmonisés, mais n'incluent pas nécessairement des modules portant sur les transitions

Les contenus et les niveaux des formations initiales sont essentiels pour que les personnels d'EAJE et du primaire acquièrent les connaissances et les compétences nécessaires pour travailler efficacement avec les enfants pendant la période de transition et au-delà. Une harmonisation des diplômes entre les niveaux d'enseignement préprimaire et primaire peut faciliter la compréhension mutuelle et la coordination, et mettre les personnels sur un pied d'égalité. Cela n'implique pas que les contenus des formations initiales doivent être identiques pour les deux niveaux. Les enseignants travaillant avec des enfants entre la naissance et six ans et ceux travaillant avec des enfants plus âgés ont besoin de compétences différentes, mais des passerelles entre leurs programmes sont nécessaires pour assurer une continuité aux enfants.

En confrontant le niveau général de formation requis des enseignants des deux secteurs, les données de l'OCDE font ressortir une certaine harmonisation dans la majorité des pays, qui sont de plus en plus nombreux à demander à leurs enseignants du préprimaire (c'est-à-dire au personnel pédagogique d'EAJE responsable de la salle de classe ou de la salle de jeux) d'être titulaires d'un diplôme de licence, voire de master, tout comme leurs homologues du primaire (tableau 3.1 ; tableau 3.A.2, en ligne uniquement). Cela se reflète également dans la convergence de la durée de la formation pour les deux niveaux d'enseignement (graphique 3.4).

Tableau 3.1. Dans la plupart des pays, les personnels pédagogiques du préprimaire et du primaire sont tenus d'avoir un niveau de qualification similaire (2013)

Enseignants du préprimaire et du primaire titulaires d'une licence (N=17)	Enseignants du préprimaire et du primaire titulaires d'un master (N=6)	Enseignants du préprimaire et du primaire titulaires de diplômes de niveaux différents (N=8)
Australie, Chili, Corée, Écosse, Espagne, États-Unis, Grèce, Hongrie1, Israël, Japon, Luxembourg, Mexique, Norvège, Pays-Bas, Pologne, Suisse, Turquie	Angleterre (Royaume-Uni), France, Islande, Italie, Pologne, Portugal	Allemagne, Autriche, Estonie, Finlande, République slovaque, République tchèque, Slovénie, Suède

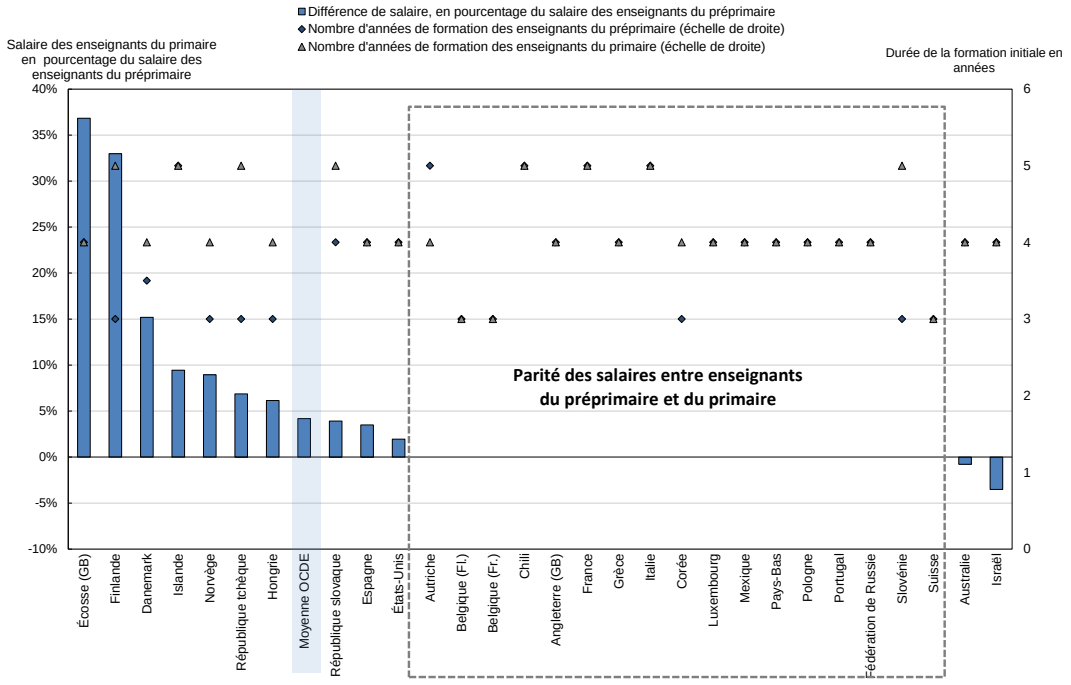
Notes : Les pays pour lesquels les données sont manquantes ne figurent pas dans ce tableau. On trouvera une présentation plus approfondie de la formation des enseignants dans le tableau 3.A.2 sur le web.
1. Année de référence : 2014.
2. Année de référence : 2015.
Source : OCDE (2014), *Regards sur l'éducation* 2014. Pour les notes, voir l'annexe 3 de *Regards sur l'éducation* (http://www.oecd.org/fr/education/rse.htm). Pour la durée et le niveau de formation initiale au Portugal : ministère de l'Éducation. Pour la durée de formation initiale des enseignants du primaire en Autriche : ministère de l'Éducation, Pour le niveau de formation initiale des enseignants du primaire en Corée et au Japon : OCDE (2017b), *Petite enfance, grands défis 2017 : Indicateurs clés de l'OCDE sur l'éducation et l'accueil des jeunes enfants*, http://dx.doi.org/10.1787/9789264300491-fr.

Les durées des formations initiales s'alignent progressivement (graphique 3.4). Si cela peut participer à la compréhension mutuelle et au respect entre les structures, les contraintes budgétaires impliquent toutefois que les pouvoirs publics risquent d'hésiter à élever les niveaux de qualification des agents d'EAJE qui se traduiraient par une revalorisation des salaires, augmentant ainsi les coûts des services d'EAJE (OCDE 2012 ; Siraj et Kingston, 2015 ; voir également le graphique 3.1). Parmi les 16 pays dans lesquels les salaires sont alignés, 13 affichent également une durée de formation initiale identique pour les deux niveaux d'enseignement. Seuls deux pays - l'Écosse (Royaume-Uni) et l'Islande -, parmi ceux où les durées de formation sont harmonisées, offrent à leurs enseignants du primaire des salaires supérieurs de plus de 5 % à ceux des enseignants du préprimaire (OCDE, 2015).

Comme indiqué dans le tableau 3.A.1 en annexe de ce chapitre, les effectifs d'EAJE ont tendance à se diversifier et comptent des catégories de personnel moins qualifié que les effectifs des écoles primaires (OCDE, 2012). Le tableau fait ainsi apparaître qu'en Autriche, en Colombie et en Slovénie, des personnels auxiliaires complémentaires, tel que les assistants, interviennent au niveau de l'EAJE, ce qui n'est pas le cas dans le primaire. La diversité du secteur peut également soulever des questions d'équité quant aux diplômes du personnel. Le pays de Galles (Royaume-Uni), par exemple, déclare que les régions les plus démunies ont souvent du mal à attirer des professionnels qualifiés et compétents.

Graphique 3.4. L'alignement des salaires et des durées de formation des enseignants du préprimaire et du primaire est de plus en plus répandu à travers les pays (2013)

Écart de salaire (en %, axe de gauche) et nombre d'années de formation (axe de droite)



Notes : Les pays sont classés par ordre décroissant en fonction de l'écart des salaires entre les enseignants du préprimaire et du primaire ; autrement dit, les enseignants du primaire des pays situés à gauche gagnent plus que les enseignants du préprimaire.

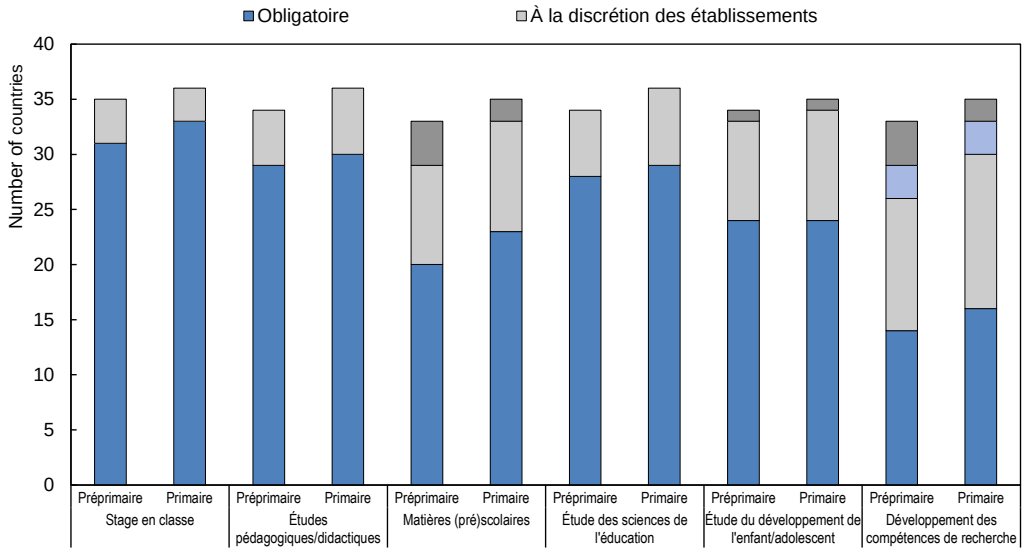
Sources : Tableau D3.1a, OCDE (2015), *Regards sur l'éducation 2015 : Les Indicateurs de l'OCDE*, http://dx.doi.org/10.1787/eag-2015-fr ; tableaux D6.1a et b, OCDE (2014b), *Regards sur l'Éducation* 2014 : Les Indicateurs de l'OCDE, http://dx.doi.org/10.1787/eag-2014-fr ; pour la durée de la formation initiale au Portugal : ministère de l'Éducation; pour la durée de la formation initiale des enseignants du primaire en Autriche : ministère de l'Éducation.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933718286

Les contenus des formations initiales des enseignants du préprimaire et du primaire présentent également d'importants éléments communs (graphique 3.5). Aux deux niveaux de l'enseignement, les établissements de formation des enseignants ont une plus grande latitude de proposer des compétences en recherche et des études sur le développement portant soit sur l'enfant, soit sur l'adolescent, qu'ils n'en ont, par exemple, concernant les études et les stages pédagogiques. Comme nous l'avons exposé dans l'analyse des publications, la formation des futurs enseignants aux études sur le développement de l'enfant s'est révélée bénéfique aux pratiques de transition, ainsi qu'à l'environnement d'apprentissage et au bien-être des enfants. Il est donc préoccupant que l'enseignement de cette thématique ne soit pas obligatoire à tous les niveaux. Sur les 38 pays et économies membres et partenaires de l'OCDE interrogés, 33 imposent un stage pédagogique obligatoire aux enseignants du primaire, contre 31 dans l'enseignement préprimaire. Les études pédagogiques et la didactique sont elles aussi courantes et sont obligatoires dans 30 pays pour les enseignants du primaire et dans 29 pays pour les enseignants du préprimaire. Elles sont suivies par les études des sciences de l'éducation (étude de l'enseignement), obligatoires dans 29 pays (primaire) et 28 pays (préprimaire).

Les matières classiques sont obligatoires dans moins de pays et sont également proposées plus largement aux enseignants du primaire (23 pays) que dans le secteur du préprimaire (20 pays). Ce qui est également le cas pour le domaine du développement des compétences en recherche (16 pays contre 14)[13]. Lors de l'interprétation de telles données systémiques, il est important de prendre en considération le fait que même la formation initiale du personnel d'EAJE peut être décentralisée, ce qui complique le travail d'évaluation de l'importance des transitions dans la formation initiale pour tous les pays (OCDE, 2014b). L'Allemagne en est un bon exemple (encadré 3.3).

Graphique 3.5. Les contenus des formations initiales sont largement harmonisés entre le préprimaire et le primaire, 2013

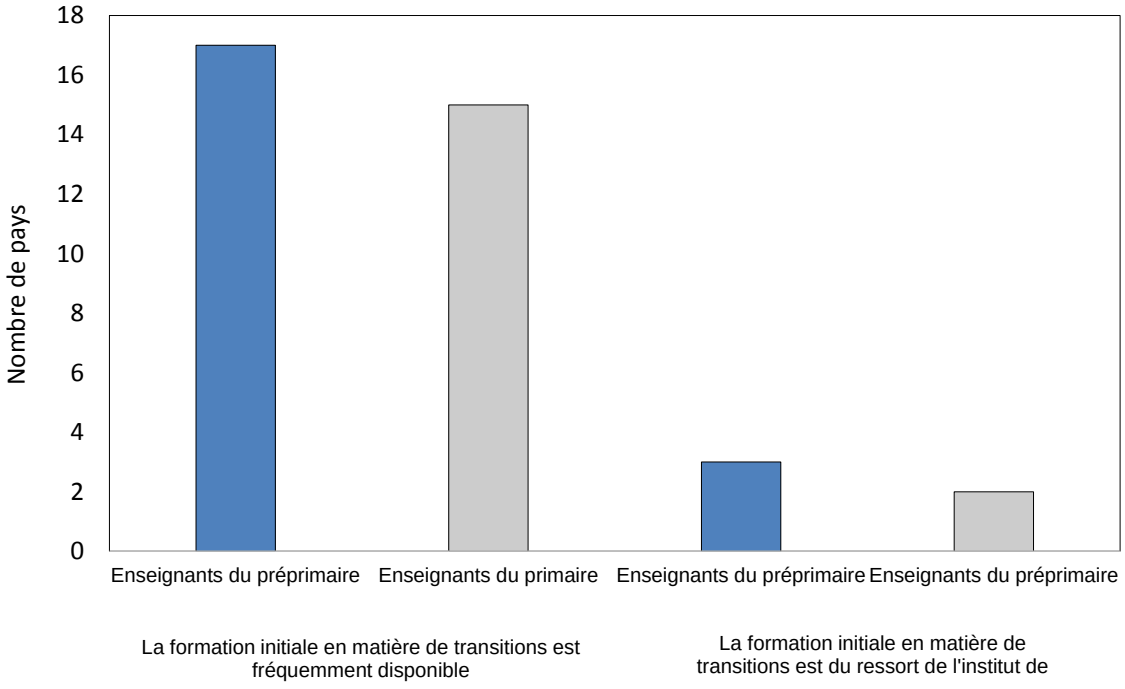


Note : Les domaines de contenus sont classés par ordre décroissant du nombre de pays ayant déclaré ces domaines obligatoires. Les données relatives aux contenus des formations initiales concernent 38 pays. Voir tableau 3.A.4, sur le web uniquement, pour des informations par pays.
Source : OCDE (2014), *Regards sur l'Éducation 2014*, Tableaux D6.3a et b, http://dx.doi.org/10.1787/888933120252.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933718305

Dans la majorité des pays et territoires, il est courant d'intégrer les questions de transition à la formation initiale des enseignants de préprimaire, des autres personnels pédagogiques du préprimaire ou des enseignants du primaire (comme en Colombie, en Espagne, en Hongrie, en Italie, en Norvège, en Pologne, en République tchèque, en Slovénie, en Suède, en Suisse et en Turquie). Cette formation est plus répandue pour le personnel d'EAJE et de préprimaire (dans 17 pays et territoires sur 22) que pour les enseignants du primaire (dans 15 pays et territoires sur 22) (graphique 3.6). La décision de proposer ou non cette formation initiale sur les transitions revient aux établissements de formation dans trois pays et territoires (la Communauté flamande de Belgique, la Finlande et l'Irlande) où elle est commune à tous les enseignants du primaire, mais est fonction des établissements pour les professionnels de la petite enfance.

Graphique 3.6. La formation aux transitions est fréquente au cours de la formation initiale (2014)



Note : Les données relatives à la formation initiale sur les transitions concernent 23 pays.
Source : Réseau de l'OCDE sur l'éducation et l'accueil des jeunes enfants, « Survey on transitions between ECEC and primary education », juin 2016.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933718324

Certains exemples donnent à penser qu'en termes de formation initiale du personnel et des enseignants, les transitions ont tendance à être considérées comme de la responsabilité du secteur du préprimaire plutôt que de celui du primaire. Ainsi, cette formation n'est proposée qu'aux enseignants du préprimaire au Kazakhstan, qu'aux éducatrices de la petite enfance (*educadora de párvulos*) au Chili et qu'à diverses catégories de personnels d'EAJE au Japon. Les travaux publiés manifestent aussi cette tendance pour l'Allemagne (Neuss et al., 2014).

Encadré 3.3. Étude de cas :
Une formation aux transitions décentralisée en Allemagne

La formation initiale et le développement professionnel en Allemagne sont décentralisés, à l'image de la gouvernance et de l'offre en matière d'enseignement, notamment d'EAJE, dans le pays. Parmi les nombreux programmes de formation initiale disponibles pour les professionnels de la petite enfance et les enseignants du primaire dans les 16 *Länder* allemands (qui comptent 601 programmes reconnus), seul un nombre restreint d'enseignements obligatoires sont relatifs à la transition vers l'enseignement scolaire (Neuss et al., 2014). Une enquête portant sur les éducateurs (*ErzieherInnen*) et les pédagogues (*KindheitspädagogInnen*) d'EAJE ainsi que sur les enseignants du primaire en Allemagne fait apparaître que près de 80 % d'entre eux ont abordé d'une manière ou d'une autre les transitions lors de leur formation initiale. Ce chiffre est toutefois beaucoup plus faible (63 %) pour les enseignants du primaire que pour leurs collègues du préprimaire (83-92 %, Neuss et al., 2014). Pour la grande majorité des modules analysés ayant trait aux transitions (96 %), la transition n'est pas le thème principal, mais fait partie de modules traitant de questions plus vastes (Neuss et al., 2014).

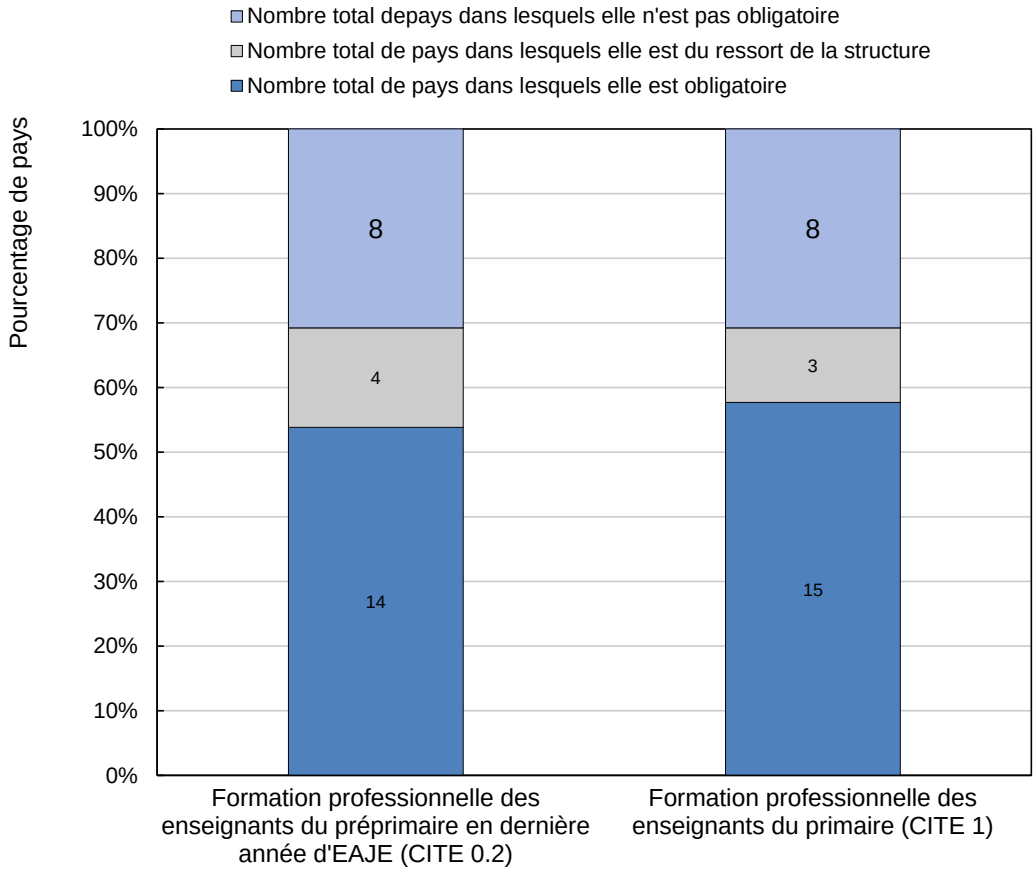
L'offre de développement professionnel est également décentralisée. Les structures privées d'EAJE subventionnées (ou *freie Träger*) et les structures publiques d'EAJE (*öffentliche Träger*) sont responsables de la formation ultérieure du personnel sur les transitions, sur la base du volontariat. Les prestataires décident du volume et du type de formations proposés. L'acceptation ou le refus de ces offres est du ressort de la direction des centres d'EAJE et des membres du personnel.La formation sur le lieu de travail pour un centre d'EAJE complet est une exception. La normalisation du développement professionnel et l'amélioration de sa qualité et de son accessibilité sont à l'ordre du jour des parties prenantes, des dirigeants et des prestataires depuis dix ans. Le 8e rapport sur les enfants et les jeunes (*Kinder- und Jugendbericht*) indique que des structures de travail coopératives doivent être établies dans ce domaine. La question des transitions est intégrée à des séminaires, des cours, des ateliers, des travaux dirigés sur des thèmes tels que l'observation/le diagnostic, les techniques et compétences culturelles, la didactique, les méthodes et la planification du quotidien, les théories de l'éducation et de l'apprentissage, la continuité et les concepts et modèles de la collaboration.

Sources : Neuss, N., J. Henkel, J. Pradel et F. Westerhold (2014), *Übergang Kita-Grundschule auf dem Prüfstand – Bestandsaufnahme der Qualifikation pädagogischer Fachkräfte in Deutschland* [Le passage de l'EAJE à l'école primaire à l'épreuve - Inventaire des qualifications du personnel pédagogique en Allemagne] ; Réseau de l'OCDE sur l'éducation et l'accueil des jeunes enfants, « Survey on transitions between ECEC and primary education », juin 2016

Le développement professionnel est largement répandu et peut également porter sur les transitions

Comme nous l'avons dit dans l'analyse des publications, un développement professionnel adapté (aussi qualifié de formation en cours d'emploi) peut améliorer les pratiques des personnels et enseignants et stimuler le développement des enfants. Une formation spécifique est également associée à des pratiques de transition plus variées. La formation en cours d'emploi, ou continue, destinée aux professionnels de l'EAJE et du primaire peut être assurée de différentes manières. Elle peut se dérouler sur poste (c'est-à-dire sur le lieu de travail) ou être dispensée par des prestataires externes, tels que des instituts ou des établissements de formation. La formation peut revêtir la forme de réunions du personnel, d'ateliers, de conférences, de consultations sur le lieu de travail, de pratiques encadrées et de mentorat (OCDE, 2012).

Graphique 3.7. Les exigences de développement professionnel diffèrent peu entre les enseignants du préprimaire et du primaire (2014)

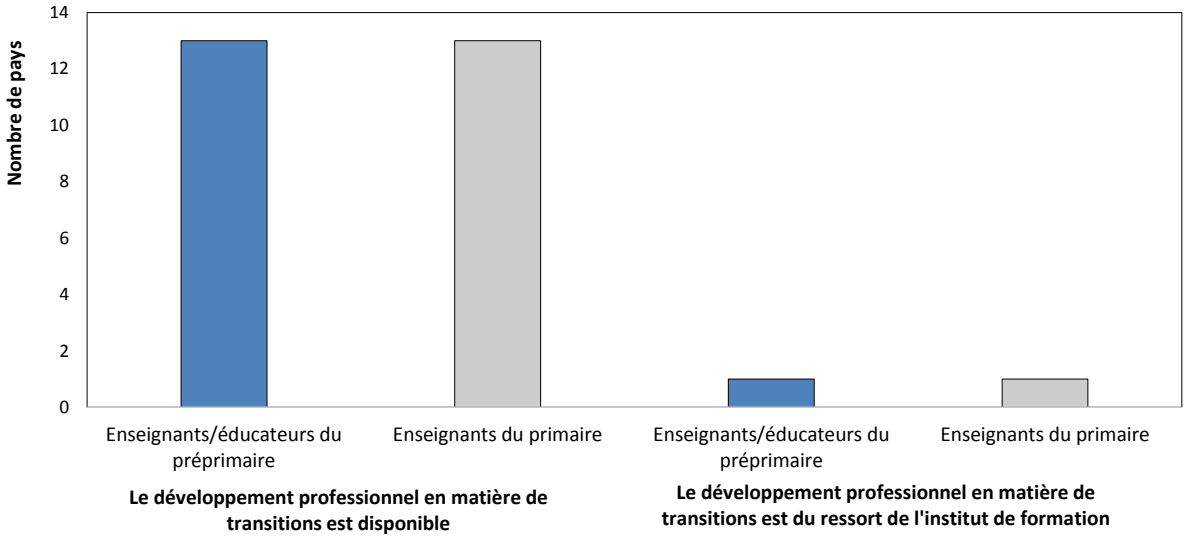


Note : Les données relatives au développement professionnel général concernent 26 pays.
Source : Réseau de l'OCDE sur l'éducation et l'accueil des jeunes enfants, « Survey on transitions between ECEC and primary education », juin 2016.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933718343

Le développement professionnel général est obligatoire dans 57 % des pays et territoires (15 sur 26) pour le personnel travaillant en dernière année d'EAJE et dans 62 % (16 sur 26) pour les enseignants du primaire (graphique 3.7). L'obligation de développement professionnel est du ressort de la structure d'EAJE dans trois pays ou territoires et il en va de même au niveau du primaire dans deux pays ou territoires. La durée minimum annuelle de développement professionnel n'est réglementée que dans peu de pays. Dans certains pays, les enseignants du préprimaire et du primaire sont tenus de suivre le même nombre d'heures de formation par an (120 heures en Turquie, 40 heures au Mexique et en Slovénie et 8 heures au Luxembourg). La Hongrie demande 120 heures de formation sur 7 ans pour les deux groupes. Bien qu'elle ne soit pas contraignante, une convention collective établit en Suède un droit à 104 heures de développement professionnel aux enseignants du préscolaire et du primaire. Au pays de Galles (Royaume-Uni), les enseignants du primaire et le personnel de soutien scolaire ont droit à 37 heures de développement professionnel au sein des établissements (voir tableau 3.A.5 sur le web, disponible uniquement en anglais). Un exemple de formation destinée au personnel moins qualifié au pays de Galles apparaît à l'encadré 3.4.

Graphique 3.8. La majorité des pays étudiés intègrent les transitions dans la formation professionnelle (2014)



Note : Les données relatives au développement professionnel en matière de transitions concernent 22 pays
Source : Réseau de l'OCDE sur l'éducation et l'accueil des jeunes enfants, « Survey on transitions between ECEC and primary education », juin 2016.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933718362

Sur l'ensemble des pays et territoires, la formation en matière de transitions est un peu moins généralisée dans la formation professionnelle que dans la formation initiale. Sur 22 répondants, 13 déclarent courant le développement professionnel portant sur les transitions pour les enseignants du préprimaire ou les autres personnels (59 %). Le développement professionnel en matière de transitions est également fréquent pour les enseignants du primaire dans 13 pays (graphique 3.8). Il n'y a qu'en Communauté flamande de Belgique que ce type de développement professionnel soit à la discrétion de l'établissement de formation. Les enseignants du préprimaire et du primaire sont tenus de prendre part au développement professionnel se rapportant aux transitions dans seulement

deux pays, l'Espagne et la Turquie. En Croatie, cette formation est spécifiée dans la loi sur l'enseignement préscolaire et organisée par la Direction de l'enseignement et de la formation des enseignants et par des entités sociales habilitées par le ministre. Des formations aux transitions sont disponibles et le personnel a le choix d'y participer dans 15 pays et territoires, tandis que dans plusieurs autres, une telle offre est spécifiée au niveau local. Le Mexique, comme la Nouvelle-Zélande, ne forment pas leurs enseignants du préprimaire ou du primaire aux transitions dans le cadre de leur développement professionnel. Toutefois, en Nouvelle-Zélande, on travaille à développer les pratiques des enseignants associées aux transitions.

Les mesures d'accompagnement du personnel restent limitées

L'importance accrue accordée à la période de transition a conduit certains pays à fournir des ressources complémentaires aux personnels et aux enseignants pour les orienter et les appuyer dans leur travail. Les ressources et stratégies d'accompagnement des personnels et des enseignants peuvent être réglementées ou favorisées au niveau national, comme au pays de Galles (Royaume-Uni), mais peuvent aussi dépendre largement des pouvoirs locaux, comme au Danemark. Un appui peut être apporté par du personnel supplémentaire et des conseillers, par des programmes d'action et des supports, mais également par des structures d'accompagnement d'ensemble. Ce soutien peut cibler tout particulièrement les transitions ou être plus vaste et comprendre une aide aux transitions. Dans l'ensemble des pays, l'importance attachée aux mesures d'accompagnement additionnelles semble avoir trait aux enfants ayant des besoins particuliers ou issus de groupes défavorisés, autrement dit, à l'équité dans les transitions. Cela rejoint les travaux de recherche qui mettent en évidence les risques et les conditions favorables propres aux transitions pour ces enfants (voir chapitre 1).

Le personnel supplémentaire et les conseillers venant appuyer les transitions sont rares

Si des supports d'accompagnement sont souvent disponibles, les ressources humaines complémentaires, telles que des agents auxiliaires ou des conseillers pour aider le personnel et faciliter les transitions, sont pour leur part plus rares dans les pays étudiés. Toutefois, comme nous le verrons dans le chapitre 5, une réserve importante doit être formulée car on constate que dans plus des deux tiers des pays (20 sur 27), les enfants bénéficient du soutien de spécialistes, tels que des psychologues ou des travailleurs sociaux, pendant ou après leur transition. Ce soutien vise principalement des enfants ayant des besoins particuliers. La Finlande, le Japon et le pays de Galles (Royaume-Uni) offrent des exemples de cette approche ciblée, tandis qu'une approche plus générale semble prévaloir en Autriche, au Kazakhstan et en Slovénie. En outre, une approche ciblée peut aussi être associée à une approche générale.

Encadré 3.4. Étude de cas : Développement professionnel des assistantes maternelles du pays de Galles (Royaume-Uni)

Au pays de Galles (Royaume-Uni), l'*Association of Childcare and Early Years* (PACEY) Cymru s'attache à relever les normes du secteur et offrir un ensemble de ressources pour soutenir le développement professionnel continu de chaque professionnel de la petite enfance. L'étude du cas d'une assistante maternelle habilitée illustre les avantages de l'aide et des conseils qu'offre la PACEY Cymru. Elle assure la garde d'enfants à Cwmbran grâce au financement de l'initiative *Flying Start*. Elle a pu bénéficier des formations et du soutien de la PACEY Cymru, allant de conseils et d'une formation préparatoire initiale à un accompagnement des nouveaux inscrits, et participer périodiquement aux manifestations de l'association, telles que des réunions régionales ou locales, où elle a pris part à des débats et partagé ses expériences avec des pairs. D'autres sources d'information comprennent notamment des guides pratiques et des tutoriels vidéo, existant également pour la question des transitions. PACEY Cymru l'a aidée à préparer une certification en accueil, apprentissage et développement de l'enfant (*Children's Care Learning and Development*) de niveau 5, qui lui a permis de passer d'un niveau intermédiaire (niveau 3) à un niveau supérieur (niveau 5 ou *Foundation Level*). Cela l'a également aidée à approfondir ses connaissances et à prendre du recul sur la profession. Elle a pu ainsi examiner plus en détail les moyens d'accompagner dans son passage à l'école un enfant pris en charge par l'initiative *Flying Start*. Les stratégies adoptées comprenaient notamment une réflexion avec l'enfant sur la transition, étayée d'ouvrages et autres ressources, une visite de l'établissement afin de familiariser l'enfant au cadre scolaire, l'introduction d'uniformes et de sacs d'école dans son espace de jeux pour l'accoutumer et favoriser les possibilités de jeux de rôle sur le thème de l'école, la préparation de paniers-repas en vue d'instaurer de nouvelles habitudes, ainsi qu'un travail en partenariat avec l'enseignant afin de mieux lui faire connaître l'enfant. Ensemble, ils se sont entretenus au sujet du développement de l'enfant et ont rempli le dossier de référence de *Flying Start*. Cette approche a conduit à l'élaboration d'un dispositif de transition qui servira aux enfants et aux familles qui auront accès au service. Le retour d'informations de l'école a été positif et a aidé à préparer l'entrée à l'école de l'enfant. Il fait observer que des relations de travail harmonieuses entre les gardes d'enfants et les établissements scolaires sont primordiales pour une transition en douceur de l'enfant concerné.

Source : Gouvernement du pays de Galles (2017), *Wales Country Background Report on Transitions from ECEC to Primary School*, Gouvernement du pays de Galles, Cardiff, www.oecd.org/education/school/SS5-country-background-report-wales.pdf.

Il existe plusieurs dispositifs nationaux visant à mobiliser du personnel supplémentaire pour assister le travail avec des enfants défavorisés ou ayant des besoins particuliers, auquel il est également possible de faire appel durant les périodes de passage de l'EAJE à l'école primaire. En Finlande, il est possible d'avoir, dans certains cas, un assistant pour un ou plusieurs enfants, et les personnels d'EAJE et le personnel scolaire (enseignants, chefs d'établissement, responsables des centres d'accueil de jour) coopèrent avec les

personnels accompagnants les enfants aux besoins éducatifs particuliers, les travailleurs sociaux et les personnels de santé pour accompagner chaque enfant de manière appropriée (ministère finlandais de l'Éducation et de la Culture, 2016). Au Japon, l'administration nationale a mis en œuvre un programme visant à aider les administrations locales qui mettent en place des dispositifs de soutien aux enfants ayant des besoins particuliers. Il implique la communication de renseignements aux enfants et à leurs parents/tuteurs, ainsi que la formulation de consignes et de conseils à l'attention des établissements scolaires. Une administration locale a ainsi déployé des « coordinateurs de soutien précoce » (personnels spécialisés dans l'éducation des jeunes enfants et l'entrée à l'école), qui recueillent des informations, sont en liaison et assurent la coordination avec les collectivités locales et avec les services et les organisations concernés par ces domaines que sont notamment l'éducation et l'accueil des jeunes enfants, les services sociaux, la santé et la médecine (Gouvernement du Japon, 2016). Au pays de Galles, dans chaque école primaire, un coordinateur assiste les enfants ayant des besoins éducatifs particuliers ou des besoins d'apprentissage supplémentaires durant leur transition. Dans de nombreux établissements plus importants, des personnels dédiés sont responsables de travailler auprès des familles connaissant des difficultés ou des enfants issus de milieux défavorisés, dans bien des cas avec le concours d'un financement central attribué par le *Pupil Deprivation Grant* (Gouvernement du pays de Galles, 2017).

Du personnel supplémentaire non spécialisé est parfois mobilisable pour les transitions, mais il est souvent intégré à des actions plus larges. Dans le cadre du budget 2016, l'administration nationale du Japon prévoit de mettre en œuvre un programme de formation et de développement de conseillers itinérants en éducation des jeunes enfants dans chaque structure, qui formuleront des consignes et des conseils, pouvant notamment porter sur les transitions. Au pays de Galles (Royaume-Uni), le principal besoin d'accompagnement touche la faible proportion d'enfants qui passent de crèches du secteur associatif ou privé à l'école primaire. En effet, l'année précédant l'entrée en primaire, la majorité des enfants sont accueillis dans des crèches rattachées à l'école. Les dispositions diffèrent au niveau local et des formations et des aides complémentaires sont parfois assurées par les pouvoirs locaux ou des consortiums régionaux. Au Kazakhstan, les enseignants de l'EAJE peuvent être assistés de spécialistes qui apportent leur concours pour les parties optionnelles du programme d'enseignement, afin de favoriser le développement de l'enfant et d'assurer la continuité entre les niveaux.

En Autriche, outre les formations et les rencontres, le personnel peut participer à des séances de partage d'informations, consulter les évaluations internes ainsi que des données scientifiques. Cela se déroule souvent dans le cadre de séances de conseil avec des spécialistes ou dans le contexte d'une formation. Les projets de réseaux (voir encadrés 2.6 et 5.5) sont des exemples d'approches locales visant à améliorer l'accompagnement individuel et permettre à chaque enfant de développer pleinement ses compétences. Cependant, hormis quelques exceptions au niveau national, il est difficile de trouver des effectifs supplémentaires disponibles pour assister le personnel dans ces dispositifs.

Un service de conseil complémentaire existe également en Slovénie (voir plus loin l'enjeu 2) et en Suède, où du personnel d'appoint peut être mobilisé pour rendre possibles des transitions sans heurt au bénéfice des enfants nécessitant un soutien particulier. Les enseignants des enfants ayant des besoins éducatifs particuliers peuvent par exemple servir de coordinateurs des transitions en accompagnant et en guidant le personnel de l'établissement scolaire d'accueil. Les services de santé scolaires, couvrant le préscolaire et la scolarité obligatoire, entre autres formes de scolarité, peuvent également jouer un

rôle très utile en se chargeant des échanges avec les services médicaux ou sociaux (NAE, 2014 ; ministère suédois de l'Éducation et de la Recherche, 2017 ; voir chapitre 5).

Des documents d'information et des directives fournis en abondance

Presque tous les pays déclarent que diverses ressources éclairent les personnels sur la manière d'aborder les transitions et d'accompagner les enfants. Elles comprennent des directives - établies séparément pas l'autorité centrale ou les autorités locales, ou intégrées aux programmes - et d'autres documents ou des supports d'information (voir tableau 3.A.6, uniquement sur le web). Alors que la Norvège a mis au point un manuel national destiné à différentes parties prenantes, d'autres pays, comme la Slovénie, donnent des consignes, principalement au personnel, par le biais des programmes d'enseignement.

D'autres supports de communication écrits, tels que des ouvrages, des dépliants ou des sites web sont couramment disponibles en Autriche, au Chili, en Colombie, en Croatie, en Espagne, au Japon, au Kazakhstan, au Luxembourg, en Pologne, en République tchèque et en Turquie. Dans la Communauté flamande de Belgique et au Canada, ils sont à la discrétion des établissements scolaires, des structures ou des prestataires. En Pologne, ces supports sont mis en ligne par le Centre pour l'éducation et le développement (*Ośrodek Rozwoju Edukacji*). En Irlande, l'*Aistear/Siolta Practice Guide* comporte un volet pratique sur les transitions qui fournit des instructions pour soutenir la préparation dans les structures de la petite enfance. En Autriche, les ressources complémentaires incluent les échanges d'information, des directives et divers autres supports. Ces ressources diffèrent d'un établissement à l'autre et ne sont pas réglementées, mais des jeux didactiques, des publications spécialisées, des cahiers d'activités, des ressources et des moyens d'information peuvent notamment être disponibles. Des directives complémentaires sur la transition, s'attachant tout particulièrement à l'individualisation et à la différenciation lors de l'entrée à l'école, ont également été élaborées récemment en Autriche. Elles fournissent des orientations pratiques à partir de conseils, d'exemples et de questions poussant le personnel à la réflexion. Ces directives sont d'ores et déjà suivies dans les écoles primaires et les jardins d'enfants.

Les directives complémentaires vont souvent de pair avec le programme d'enseignement. En Suède, le programme d'enseignement du préscolaire (Lpfö 98), révisé en 2010, et le programme d'enseignement de la scolarité obligatoire, de l'apprentissage préscolaire et des centre de loisirs (Lgr 11) fournissent des directives générales sur les transitions et mettent l'accent sur l'importance de la coopération entre les structures d'EAJE et l'école primaire. De plus, la Direction nationale de l'éducation (Skolverket, 2014) a établi un support d'accompagnement contenant des pistes de plans d'actions possibles sur les transitions au niveau local, touchant également les classes préscolaires. Cependant, le système éducatif suédois étant décentralisé, il est difficile de faire état de pratiques communes particulières (ministère suédois de l'Éducation et de la Recherche, 2017) (voir également le chapitre 4). Au Portugal, le programme de 2016 de l'enseignement préscolaire comprend également un chapitre sur les transitions. En Allemagne, moins de la moitié des programmes des *Länder* (*Lehrpläne*) font explicitement référence aux transitions (Neuss et al., 2014). La Slovénie fait remarquer que même si le programme de maternelle encourage le recours à des supports d'accompagnement pour différentes activités, notamment pour assister les transitions, dans la pratique, aucun support d'accompagnement spécifique aux transitions n'est prévu pour le personnel de l'EAJE (ministère slovène de l'Éducation, des Sciences et des Sports, 2017).

Encadré 3.5. Étude de cas : Directives visant à assister le personnel et à apporter des éléments d'information sur les pratiques de transition

En **Autriche**, des directives sont prévues pour les enseignants de maternelle (*Kindergartenpädagogen/innen*) et du primaire (*Volksschullehrer/innen*). Ainsi, un ensemble de directives encourage les mesures de différenciation et d'individualisation pour accompagner au mieux les enfants d'horizons divers et ne pas perdre de vue les environnements d'apprentissage permettant aux enfants d'avoir davantage la possibilité de bouger, de jouer et de bénéficier d'un espace à eux (Institut Charlotte Bühler, 2016a). Une autre directive est fournie aux assistants et aux enseignants en langue pour aider les enfants lors du passage de l'EAJE à l'enseignement primaire. Elle donne un rôle déterminant aux responsables des établissements pour sensibiliser le personnel éducatif au soutien en langue dans les différentes disciplines. La directive peut également servir aux enseignants de maternelle pour fournir un appui à leur travail de développement du langage chez les enfants avant les transitions (Institut Charlotte Bühler, 2016b).

Au **Japon**, l'administration nationale a rassemblé un ensemble d'exemples concrets sur les transitions, diffusé dans les préfectures et les communes et librement utilisable. L'administration nationale a également encouragé les initiatives des administrations locales et des établissements scolaires, comme la réunion d'un conseil consultatif pour préparer un rapport sur le passage harmonieux de l'éducation des jeunes enfants à l'enseignement primaire et la tenue de rencontres des agents des préfectures responsables de l'éducation des jeunes enfants pour mettre en commun les meilleures pratiques dans le domaine des transitions. En 2005, l'Institut national pour la recherche sur les politiques éducatives du Japon a préparé des supports pédagogiques touchant à la « sensibilisation au passage de la petite enfance à l'enfance ». Cette même année, l'Institut a élaboré un document de référence à l'attention des écoles primaires pour encadrer la préparation de leurs propres programmes d'entrée à l'école. À ce jour, il a été largement diffusé dans les préfectures et auprès des responsables locaux ainsi que dans les structures d'EAJE et les établissements scolaires. Parfois, des écoles et des enseignants font circuler des résultats d'études à titre individuel et certaines administrations locales élaborent leurs propres supports de formation, établissent leur programme type et réunissent des cas d'étude (Gouvernement du Japon, 2016).

En **Norvège**, un manuel national intitulé « Des plus âgés aux plus jeunes », a été publié en 2008 par le ministère de l'Éducation et de la Recherche afin de renforcer la cohérence entre le jardin d'enfants et le primaire et de réaliser des transitions sans heurt. Il vise les communes, les jardins d'enfants et les écoles primaires, et souligne l'importance de la coopération entre ces deux niveaux et celle de la continuité dans l'EAJE. Ce manuel met l'accent sur l'utilité de former les parents à des questions juridiques, pratiques, structurelles et de contenus concernant l'école, et de faire apparaître l'enfant comme le protagoniste du processus, afin que l'expérience et l'optique de l'enfant soient le point de départ des initiatives et des activités. Il répertorie diverses activités de transition, telles qu' « apprendre à se connaître à l'école » ou des visites d'établissements, mentionne un système de parrainage et les occasions qu'ont les enseignants des différents établissements d'apprendre à se connaître (ministère norvégien de l'Éducation et de la Recherche, 2008). Concrètement, une étude de 2010 constate que ce manuel facultatif est utilisé par un tiers des jardins d'enfants dans leur travail sur les transitions (ministère norvégien de l'Éducation et de la Recherche, 2015). Le plan-cadre et le manuel national

sur les transitions visent la cohérence pour les enfants ayant des besoins particuliers, en indiquant comment assurer une continuité grâce à un apprentissage adapté à chaque enfant. Le manuel précise en outre que ces enfants doivent bénéficier d'actions particulières à l'initiative de l'école afin de recevoir un enseignement stimulant et adapté (ministère norvégien de l'Éducation et de la Recherche, 2008). Un manuel complémentaire sur les transitions des enfants et des jeunes ayant des besoins spécifiques ou des besoins éducatifs particuliers a été publié en 2014 (Direction de l'éducation et de la formation, 2014). Si, en Norvège, aucune ressource supplémentaire n'est prévue au niveau national, des ressources et des conseils sur les transitions sont parfois proposés au niveau local, comme il en est question plus en détails au chapitre 5.

Sources : Charlotte Bühler Institut (2016a), *Individualisierung und differenzierte Förderung in der Schuleingangsphase* [Individualisation et accompagnement différencié lors du passage à l'école], www.charlotte-buehler-institut.at/wp-content/uploads/2016/12/Individualisierung-BMB-final-2016-.pdf ; Charlotte Bühler Institut (2016b), *Leitfaden zur Sprachliche Förderung am Übergang vom Kindergarten in die Grundschule* [Orientations pour le soutien en langue lors du passage du jardin d'enfants à l'école élémentaire], www.charlotte-buehler-institut.at/wp-content/uploads/2016/12/Sprachleitfaden-BMB-final-2016-1.pdf ; Gouvernement du Japon (2016), *Japan Country Background Report on Transitions*, Gouvernement du Japon, Tokyo, www.oecd.org/education/school/SS5-country-background-report-japan.pdf ; ministère norvégien de l'Éducation et de la Recherche (2015), OECD Thematic review of early childhood education and care policy in Norway, www.regjeringen.no/contentassets/6372d4f3c219436e990a5b980447192e/oecd_rapport_2015_kd_web.pdf ; ministère norvégien de l'Éducation et de la Recherche (2008), *Veileder. Fra eldst til yngst.* [Guide national : Des plus âgés aux plus jeunes], www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/barnehager/veileder/f-4248-fra-eldst-til-yngst.pdf ; Direction de l'éducation et de la formation (2014), *Veileder: Overganger for barn og unge som får spesialpedagogisk hjelp eller spesialundervisning*, [Guide : Transitions pour les enfants et les jeunes bénéficiant d'une aide éducative particulière] www.udir.no/laring-og-trivsel/sarskilte-behov/overganger-spesialpedagogisk-hjelp-spesialundervisning.

Des directives sur les transitions sont fournies, au moins en partie, dans la Communauté flamande de Belgique. Au Canada, elles sont du ressort de l'établissement, de la structure ou du prestataire, tandis qu'au Chili, des directives sont également prévues pour les éducatrices de la petite enfance (*educadora de párvulos*) travaillant dans la JUNJI ou *Fundación Integra*, ou les écoles municipales, ainsi que pour les enseignants du primaire. D'autres exemples plus détaillés peuvent être observés pour l'Autriche, le Japon et la Norvège (encadré 3.5).

Bien souvent, aucun support obligatoire n'est disponible, comme c'est le cas en Finlande, en Slovénie et au Kazakhstan. Si la Finlande n'impose pas l'utilisation de supports spécifiques au personnel, les prestataires de l'EAJE et de l'enseignement de base sont tenus de définir des pratiques et de mettre en place une coopération dans leur programme local, au-delà des objectifs définis par le tronc commun national d'enseignements. La traduction du document Transition to School Position Statement est également fournie par le Conseil national de l'éducation (*Opetushallitus*) pour aider le personnel à élaborer de meilleures pratiques de transition (ministère finlandais de l'Éducation et de la Culture, 2016). Au Kazakhstan, divers supports développés au niveau local peuvent être accessibles. En revanche, en Slovénie, c'est aux jardins d'enfants et aux établissements scolaires qu'il revient d'acheter les supports d'accompagnement spécifiques aux transitions, tels que le matériel didactique, les ouvrages ou les outils pédagogiques. Cependant, les directives destinées au personnel enseignant interne et aux équipes des écoles primaires et secondaires ainsi que des internats, portent une attention toute

particulière à la première année de scolarité et les enseignants peuvent aborder cette question dans le cadre de groupes de travail animés par des spécialistes du domaine (*šolski aktivi*) (ministère slovène de l'Éducation, des Sciences et des Sports, 2017).

Le soutien au niveau des structures est moins fréquent

Un soutien au niveau des structures pourrait apporter des éléments d'information sur la continuité professionnelle afin d'appuyer celle-ci par des réglementations et des dispositifs d'accompagnement. Il pourrait prendre la forme d'orientations pour les différents professionnels concernés, de dispositions législatives ou de mécanismes constitués pour repérer et cibler les besoins des enfants lors de la phase de transition. Comme nous le verrons pour la Norvège au chapitre 5, le soutien des structures, par exemple pour l'échange d'informations entre les centres d'EAJE et les écoles, peut aussi être mis en place au niveau local.

En Finlande, deux systèmes de soutien plus généraux peuvent être utiles lors de la phase de transition :

1. Un système de soutien au développement et à l'apprentissage de l'enfant, basé sur l'Act on ECEC et l'Act on Basic Education, en intégrant des passages particuliers aux programmes nationaux d'enseignement de base (EAJE, enseignement préprimaire et enseignement de base) afin d'établir les objectifs et définir les pratiques nécessaires. Les pratiques locales sont élaborées sur cette base.
2. Un système pour défendre le bien-être de l'élève, basé sur le *Student Welfare Act 1287/2013*, qui définit des objectifs pour l'enseignement préprimaire et primaire. Ses principes directeurs sont précisés plus en détail dans les programmes nationaux d'enseignement de base et dans les programmes d'enseignement locaux (ministère de l'Éducation et de la Culture, 2016).

En Autriche, la réforme de l'éducation de 2015 prévoit un renforcement et un élargissement de la coopération entre les enseignants de l'EAJE et des écoles primaires. Elle prescrit également la création d'une base nationale pour le transfert et l'utilisation des données entre les structures d'EAJE et les écoles primaires afin de répondre aux besoins de soutien, qui devrait faciliter l'évaluation globale des enfants lors du processus d'inscription. L'établissement d'un dossier sur le développement individuel de l'enfant pourrait faire partie de ce processus. Les ressources financières pour la formation au sein des établissements scolaires et pour l'encadrement par les collèges universitaires de formation des enseignants sont uniquement prévues dans le cadre des projets de réseaux (Institut Charlotte Bühler, 2016c).

En Pologne, les enseignants du préscolaire évaluent la maturité scolaire de l'enfant à la fin de l'enseignement préscolaire. L'évaluation de l'enseignant constitue un rapport qui est communiqué aux parents. L'intervention d'un centre de conseil et d'orientation peut être exigée pour examiner si l'enfant est prêt à entrer à l'école. Si les parents désirent retarder le passage de leur enfant à l'école, l'assistance de ce type de centre est obligatoire pour juger de cette décision.

L'encadrement et la coopération sont importants pour la continuité professionnelle et les transitions harmonieuses

Les responsables de centres d'EAJE et les chefs d'établissements scolaires peuvent jouer un rôle essentiel en donnant des orientations et en assurant une formation appropriée permettant aux personnels d'assurer au mieux des transitions en douceur pour les enfants. Comme nous l'avons vu dans l'analyse des publications, les responsables ont également pour principale mission d'instaurer un environnement de travail favorable et de limiter les taux de rotation, ce qui peut se traduire par l'amélioration de l'expérience des enfants et par une meilleure coopération, nécessaire à la continuité professionnelle. Les responsables occupent souvent une position de choix pour tisser des liens avec les différentes institutions et les diverses parties prenantes (voir chapitre 5). La coopération est en elle-même un élément très utile pour assurer la continuité professionnelle car elle permet aux principaux membres du personnel et aux parties concernées d'apprendre ensemble à établir une compréhension mutuelle.

Le responsable de structure d'EAJE est la personne ayant les responsabilités les plus importantes. Elle est chargée de la direction administrative, managériale et/ou pédagogique d'une structure. Les responsables de structures peuvent être chargés du suivi des enfants, de la supervision du personnel, des relations avec les parents et les tuteurs, et de la planification, de la préparation et de la réalisation des activités pédagogiques de la structure. Ils peuvent également consacrer une partie de leur temps à s'occuper des enfants. Un directeur d'école primaire est le responsable administratif de l'école. Il peut porter un titre différent selon le pays et peut éventuellement être chargé de l'enseignement ou d'autres activités avec les enfants (voir glossaire).

Dans la plupart des pays, les responsables ont un rôle central dans les processus de transition et de coopération

Une des missions du responsable aux deux niveaux de l'enseignement est l'orientation et la formation des personnels sur les transitions, de même que la conception et l'organisation des processus et des procédures de transition (voir également le tableau 3.A.6, sur le web uniquement). Les chefs d'établissements primaires ou les responsables de centres d'EAJE rencontrent fréquemment leur personnel pour l'informer sur la gestion des transitions et l'accompagnement des enfants dans ce processus. Ce qui est le cas dans 57 % des pays (17 sur 30) : Allemagne, Autriche, Colombie, Croatie, Espagne, Grèce, Hongrie, Japon, Kazakhstan, Luxembourg, pays de Galles (Royaume-Uni), Pologne, Portugal, République slovaque, République tchèque, Slovénie et Turquie. On peut observer certaines particularités au niveau local, comme en Finlande. On constate également des différences entre les catégories de personnel ou les niveaux de formation. Ainsi, les enseignants du préprimaire sont bien informés en Allemagne, en Croatie, en Grèce et au Japon, et ceux du primaire sont bien informés au pays de Galles (Royaume-Uni). Le Canada, la Communauté flamande de Belgique, le Danemark, la Suède et la Suisse, déclarent que ces questions font l'objet de décisions au niveau local, par exemple au sein de chaque école ou structure. Suivant le Cadre national de qualité australien, le rôle du responsable éducatif d'un centre d'accueil ou d'éducation de jeunes enfants inclut la mise en place de procédures entre les services permettant d'assurer la continuité de l'apprentissage lors du passage des enfants à l'école (Gouvernement de l'Australie, 2009).

L'Autriche, le Japon, la Norvège, la Suède, et la Slovénie mettent en avant le rôle majeur des responsables dans l'animation et la formation du personnel, qui peut également être mené conjointement pour les centres d'EAJE et les écoles primaires. En Finlande et en Slovénie, les directeurs participent à la prise de décision sur le moment le plus opportun, pour un enfant, pour passer à l'école primaire et mènent les évaluations correspondantes. Ainsi, en Slovénie, les directeurs d'écoles primaires convoquent un comité qui évalue la maturité scolaire des enfants et prend la décision finale de reporter leur entrée à l'école si besoin. Ils peuvent également faire partie de ces comités. Ils jouent en outre un rôle très important dans la mise en œuvre des programmes, la planification des activités éducatives et l'encadrement pédagogique en Norvège, en Suède, au Japon, en Finlande, en Slovénie et au Kazakhstan.

Presque tous les pays ayant communiqué un rapport de base font ressortir que les responsables des centres d'EAJE et les directeurs des écoles primaires sont chargés de la coopération et des relations entre leurs institutions et leur personnel. C'est le cas en Autriche, au Japon, au Kazakhstan, en Norvège, en Slovénie et en Suède. En Slovénie, par exemple, cela est précisé dans le Plan de travail annuel. Le chapitre 5 offre de plus amples renseignements sur la coopération.

Au-delà de ces caractéristiques internationales, les modalités et la portée qui définissent la mission de l'encadrement varient d'un pays à l'autre. En Norvège, le plan-cadre et un manuel national sur les transitions précisent le rôle majeur des responsables dans les transitions, y compris dans la coopération entre les jardins d'enfants et les écoles primaires (Direction de l'éducation et de la formation norvégienne, 2017; Rambøll, 2010). Mais, dans la pratique, la planification et le choix des contenus, ainsi que la mise en œuvre d'activités préparatoires à l'entrée à l'école primaire sont principalement du ressort du responsable pédagogique plus que du directeur (responsable du centre) dans les structures d'EAJE (Direction de l'éducation et de la formation norvégienne, 2017; Rambøll, 2010).

En Nouvelle-Zélande, le chef d'établissement ou une équipe de direction définit d'ordinaire la politique de transition propre à une école. Au Japon, les directeurs veillent à ce que le personnel possède une bonne connaissance des deux niveaux et s'attachent à assurer la continuité et la cohérence entre eux (Gouvernement du Japon, 2016). Au Kazakhstan, les responsables des structures d'EAJE établissent des programmes annuels d'activités pédagogiques qui intègrent généralement l'amélioration du passage de l'EAJE à l'école primaire (JSC IAC, 2017). En Suède, les directeurs et les chefs d'établissement sont chargés de la coopération, mais on ne sait pas exactement quelle part les transitions occupent dans leurs fonctions de direction (ministère suédois de l'Éducation et de la Recherche, 2017).

Outre les missions mentionnées plus haut, les responsables slovènes suivent le travail des services de conseil, assurent la coopération avec les parents et, dans le cas des directeurs d'écoles primaires, avec les services scolaires de santé. Ils participent par exemple aux réunions avec les parents l'année précédant l'entrée des enfants à l'école. Concrètement, les responsables ont en grande partie un rôle organisationnel. Ils prévoient les activités de transition au programme annuel des jardins d'enfants ou des écoles et aménagent les horaires pour leur mise en œuvre. De leur côté, les conseillers sont pour une grande part responsables de l'organisation des activités de transition (ministère slovène de l'Éducation, des Sciences et des Sports, 2017). Il en va de même pour les responsables finlandais, dont le rôle est déterminant pour fournir des orientations et prendre les

décisions importantes, mais qui ne sont pas concernés directement par la préparation des enfants aux transitions (ministère finlandais de l'Éducation et de la Culture, 2016).

Au pays de Galles (Royaume-Uni) comme dans d'autres pays, les chefs d'établissements primaires et les directeurs des crèches assument l'entière responsabilité de veiller à ce que leur personnel possède les compétences et les connaissances suffisantes pour accompagner les transitions. Les chefs d'établissement sont responsables de regrouper les projets d'établissement qui précisent les besoins du personnel en matière de formation en vue de s'adapter aux caractéristiques et aux objectifs de l'école. Cela englobe toutes les caractéristiques des classes précédentes. Les directeurs et les chefs d'établissement sont chargés de s'assurer que les enfants de trois à sept ans ont bien reçu un enseignement de base. Les écoles primaires de plus grande taille ont généralement un autre responsable chargé de cet enseignement. La mesure dans laquelle les chefs d'établissement sont personnellement garants du soutien au personnel pour assurer des transitions harmonieuses dépend donc du degré de responsabilité de la personne chargée de l'enseignement de base. Par exemple, dans les collectivités locales du Denbighshire, les directeurs de crèche intègrent l'intérêt du processus de transition dans le stage des professionnels. Ils leur envoient également les bulletins d'informations du personnel qui soulignent l'importance d'une transition réussie pour les résultats des enfants et à quel point les transitions renforcent les sentiments de confiance et de sécurité (Gouvernement du pays de Galles, 2017).

Plusieurs pays veillent à la collaboration interinstitutionnelle pour apporter leur concours aux enseignants des écoles primaires et aux personnels de l'EAJE

Différents acteurs peuvent coopérer (le personnel et les enseignants aux deux niveaux de l'enseignement, mais aussi les autorités nationales et locales ou les établissements scolaires) afin de préparer le personnel à assurer des transitions réussies (voir encadré 3.6 pour l'exemple de l'Autriche). Au Japon, par exemple, un rapport publié par le Conseil consultatif pour la recherche et les études sur les transitions (幼児期の教育と小学校教育の円滑な接続の在り方に関する調査研究協力者会議」/*youjiki no kyoiku to shogakkou no enkatsuna setsuzokuno arikatani kansuru tyousakenkyukyoryokushakaigi*), subventionné par l'État, met en évidence que les initiatives rattachées aux transitions devraient débuter par une collaboration, telle que des échanges entre le personnel enseignant, pour se développer progressivement par l'organisation et la mise en œuvre des programmes assurant la cohésion de l'enseignement de la petite enfance à l'enfance (Gouvernement du Japon, 2016). Le chapitre 5 présente une analyse détaillée sur l'influence positive de la coopération entre les secteurs sur la continuité du développement de l'enfant.

Dans plus d'un tiers des pays (11 sur 30), les enseignants du primaire ou les personnels de l'EAJE peuvent participer à des journées d'échange et prendre connaissance du travail de chacun et de l'environnement d'apprentissage et de jeux des enfants. C'est le cas pour tout ou une partie du personnel en Allemagne, en Autriche, en Croatie, en Espagne, en Hongrie, au Japon, au Luxembourg, au Portugal, en Suède et en Suisse. En revanche, elles sont organisées au niveau local du centre, de l'école ou du prestataire dans la Communauté flamande de Belgique, au Canada, en Colombie, au Danemark, en Finlande, en Norvège, en Pologne, en République tchèque et en Slovénie (tableau 3.A.6, sur le web uniquement). Dans le Land allemand de la Rhénanie-du-Nord–Westphalie, par exemple, plus de la moitié des centres et établissements d'EAJE déclarent avoir organisé des visites pour les enseignants et le personnel d'EAJE, tandis que les deux tiers des centres d'EAJE

de Bavière et de Hesse déclarent avoir reçu des enseignants du primaire (Hanke et al., 2016 ; Faust et al., 2013).

Outre les visites et les journées d'échange, le partage d'informations sur les enfants entre les institutions peut aider les personnels dans leur travail. Cette pratique est largement répandue dans certains pays et peut s'inscrire dans le cadre d'une stratégie nationale ou découler d'une décision locale (voir tableau 3.A.6, sur le web uniquement), comme pour la Communauté flamande de Belgique. En Autriche, elle a été rendue obligatoire dans l'ensemble du pays (examiné au chapitre 5).

Les transitions ne sont pas toujours le thème central des collaborations liées à la formation, mais plutôt un élément de pratiques et de stratégies plus vastes, comme le suggère l'exemple de plusieurs pays nordiques. En Norvège, des stratégies nationales ont été élaborées afin que les écoles maternelles et primaires bénéficient de personnel qualifié, en encourageant notamment la formation continue des enseignants aux deux niveaux (ministère norvégien de l'Éducation et de la Recherche, 2012, 2013). Dans le cadre de ces stratégies, des groupes de référence nationaux ont été créés pour veiller aux intérêts des différentes parties prenantes de l'école maternelle et du secteur éducatif. Leur collaboration en matière de formation du personnel intègre également le passage de la maternelle au primaire, selon les besoins (Direction de l'éducation et de la formation, 2017). En Suède, les prestataires d'enseignement sont chargés d'assurer la participation du personnel préscolaire et scolaire au développement professionnel. Ils veillent également à ce que les enseignants du préscolaire et du primaire ainsi que les autres membres du personnel soient informés des réglementations du système éducatif. Si elles peuvent avoir un lien avec les transitions, on ne peut toutefois pas le vérifier (ministère suédois de l'Éducation et de la Recherche, 2017). En Finlande, la collaboration entre les personnels de l'EAJE et du primaire est généralement envisagée comme un transfert de connaissances de l'EAJE aux écoles primaires, tandis que certaines écoles mènent également des programmes de transition particuliers (ministère finlandais de l'Éducation et de la Culture, 2016).

Au Japon, la promotion de la collaboration entre diverses structures de prestataires variés nécessite l'assistance des autorités locales, appuyées par la coopération des services administratifs concernés, tels que le service chargé de l'accueil des jeunes enfants, la commission scolaire et le service chargé des établissements privés. D'ordinaire, une commission scolaire municipale ou préfectorale élabore des orientations de base en matière de transitions à partir desquelles elle apporte un soutien concret, comme l'organisation d'ateliers de formation communs pour le personnel enseignant des structures d'EAJE et des écoles primaires, la constitution d'un conseil de liaison sur les transitions formé par des écoles et des structures individuelles ainsi que d'autres responsables, la réalisation d'échanges de personnel et l'élaboration de programmes spécifiques destinés aux transitions. Chaque école primaire et structure d'EAJE, assistée par les autorités locales, est tenue de mener systématiquement des activités d'échange parmi les enfants et entre le personnel enseignant, mais aussi d'établir un programme facilitant les transitions et de concevoir des méthodes d'enseignement (Gouvernement du Japon, 2016).

Encadré 3.6. Étude de cas : Coopération en matière de développement des ressources humaines en Autriche

En Autriche, les pouvoirs publics, les écoles et les structures d'EAJE coopèrent dans divers domaines (voir également le chapitre 5). Dans le cadre de son programme régional, les autorités scolaires apportent leur expertise pour le développement des ressources humaines, pour la répartition des ressources matérielles et du personnel en fonction de la demande et pour le déploiement de structures de soutien. En effet, la formation du personnel constitue un point de contact important entre les structures d'EAJE, les écoles primaires et d'autres autorités. La formation et la formation continue des enseignants qui travaillent dans un cadre scolaire sont planifiées et organisées par les collèges universitaires de formation des enseignants. Dans certains états fédérés, ceux-ci proposent également des formations pour les personnels de l'EAJE ou des formations dans les établissements. Compte tenu de l'importance croissante de la question des transitions, des formations et des forums d'échanges toujours plus nombreux sur ce thème sont mis à disposition depuis quelques années. Ils comprennent notamment des contenus tels que des conférences parents-enseignants, des dossiers sur l'école maternelle, des conseils et des outils pour la période de transition, ainsi que des observations et de la documentation sur la période d'entrée à l'école. L'Autriche a constaté un intérêt accru pour les formations et les manifestations liées aux transitions et consacrées aux échanges et à la compréhension entre les institutions. Les autorités responsables au niveau fédéral, ainsi que les prestataires publics et privés, sont principalement chargés d'assurer les formations spécialisées et le développement professionnel des enseignants de maternelle.

Les collèges universitaires de formation des enseignants soutiennent tout particulièrement les pôles de compétitivité, ou projets de réseaux, lancés en 2013 (encadré 2.6, chapitre 2 et encadré 5.5, chapitre 5), à travers des mesures ciblées. Chaque autorité de tutelle dispose d'un budget pour contribuer aux opérations de formation sur des thèmes particuliers au sein et à l'extérieur des établissements scolaires. Les collèges universitaires de formation des enseignants, financés par le ministère de l'Éducation et de la Condition féminine, ont dispensé un enseignement sur l'accompagnement à l'acquisition précoce de la langue depuis 2008 - au premier semestre 2015, plus de 1 000 pédagogues y avaient assisté (Grillitsch et al., 2014). Cet enseignement inclut différents modules (observations scientifiques de base, analyses et aide au développement en lien avec l'acquisition du langage, didactique de l'acquisition précoce du langage, etc.)(BMBF, 2014).

À partir d'une évaluation des projets de réseaux, plusieurs approches possibles pour une mise en œuvre au niveau national sont suggérées : un cadre de coopération et de transfert d'informations entre les deux niveaux d'enseignement (centre d'EAJE et écoles primaires) pour créer les conditions structurelles préalables à la coopération, qui implique toutes les parties prenantes à parts égales ; rechercher un accompagnement approprié pour ce processus, notamment pour les établissements ayant peu d'expérience dans la coopération entre les établissements ; proposer une formation initiale et un développement professionnel (également entre les établissements) pour appuyer les (futurs)

pédagogues. En outre, les écoles appartenant à des réseaux ont souvent recours à des équipes de transition.

Cependant, les résultats d'évaluation mettent en exergue les enseignements tirés des difficultés, tels que la nécessité de prendre en considération le temps de travail qui s'impose, de garantir des ressources humaines et organisationnelles suffisantes au regard des effectifs scolarisés, de mettre en place des équipes pluridisciplinaires qui regroupent différents groupes pertinents et de mettre un terme aux pratiques isolées de détermination de la maturité scolaire au bénéfice d'un diagnostic axé sur l'évolution et d'une orientation précoce.

Source : adapté de Charlotte Bühler Institut (2016c), *Austria Country Background Report on Transitions*, www.oecd.org/education/school/SS5-country-background-report-austria.pdf ; Grillitsch et Stanzel-Tischler (2016).

Quels sont les grands enjeux de la continuité professionnelle et comment sont-ils abordés ?

Si la question des transitions suscite une attention accrue et que des progrès ont été réalisés vers la continuité professionnelle, il n'en reste pas moins que des difficultés persistent. L'expérience des pays qui ont cherché à résoudre des problèmes de conception et de mise en œuvre de politiques de transition peut être riche d'enseignements et être une source d'inspiration pour d'autres. La présente section examine certaines difficultés fréquentes que rencontrent les pays dans leurs efforts pour améliorer les transitions et expose les stratégies que plusieurs d'entre eux ont mis en place pour les surmonter (résumées dans le tableau 3.2).

Tableau 3.2. Enjeux de continuité professionnelle et stratégies visant à la renforcer

Enjeux	Stratégies
1. Différence de statut et de point de vue entre les enseignants du préprimaire et ceux du primaire	•Instaurer l'égalité salariale pour le personnel qualifié de l'EAJE et les enseignants du primaire •Harmoniser les niveaux et les contenus de la formation initiale
2. Manque de formation et d'accompagnement appropriés en matière de transitions aux deux niveaux	•Proposer des formations propres aux transitions plus nombreuses et plus pertinentes •Répondre aux besoins de soutien des enseignants et du personnel
3. Obstacles structurels à la coopération et à la coordination	•Prévoir des dispositions législatives pour l'échange d'informations • Ménager suffisamment de temps et réunir les conditions matérielles pour la coopération

Enjeu 1 : Différence de statut et de point de vue entre le personnel d'EAJE et les enseignants du primaire

Dans leurs rapports par pays et leurs réponses aux enquêtes, plusieurs pays mettent en avant le fait que le personnel d'EAJE et celui de l'enseignement primaire ne partagent pas forcément le même point de vue et ne parlent peut-être pas toujours le même langage. Cela est imputable à la disparité de leurs statuts et de leurs formations[14]. Ainsi, comme nous l'avons vu plus haut (graphique 3.4), dans 10 pays de l'OCDE, les salaires statutaires

des enseignants du préprimaire sont inférieurs à ceux du primaire en moyenne d'environ l'équivalent de la moitié d'un salaire mensuel moyen. Certains pays donnent d'autres exemples de différences :

- Le **pays de Galles (Royaume-Uni)** déclare que le secteur de l'EAJE est encore faiblement rémunéré au Royaume-Uni et il est donc difficile de garantir le recrutement d'effectifs suffisamment qualifiés. Au sein même du secteur, les taux de rémunérations sont souvent différents, ce qui génère des disparités pour attirer les professionnels les plus qualifiés et nuit à la qualité du service. Les régions les plus défavorisées du pays de Galles ont en général le personnel d'EAJE le moins qualifié et l'offre de personnel devient de ce fait un problème d'équité (Gouvernement du pays de Galles, 2017).
- En **Allemagne**, les études révèlent que les professionnels de l'EAJE et les enseignants du primaire sont peu au fait du travail et des pratiques pédagogiques de l'autre profession. Cela s'inscrit dans le droit fil de leur formation initiale où les autres professions ne sont abordées que de manière secondaire (Neuss et al., 2014).
- Au **Japon**, ce sont des différences de « philosophies » entre les niveaux, compte tenu que la personnalité et la compétence juridiques des structures, les agréments et les qualifications du personnel enseignants sont tous différents. Comme les activités pédagogiques de chaque école et de chaque structure d'EAJE, tout comme les programmes éducatifs des enseignants et des personnels, sont également différents, il peut exister un manque de compréhension et de connaissance réciproques de l'approche de l'autre (Gouvernement du Japon, 2016).
- De même, en **Autriche**, les formations des enseignants de maternelle et du primaire sont différentes et le personnel d'EAJE n'a pas un niveau de formation supérieure. Élever le niveau de formation dans l'EAJE pourrait permettre de les placer sur un pied d'égalité avec les enseignants du primaire et faciliter la coopération tout en constituant une passerelle vers la recherche sur la petite enfance. En outre, les conditions de travail, les modes de recrutement et les salaires varient entre les prestataires (Charlotte Bühler Institut, 2016c).
- La **Slovénie** déclare que si les enseignants du préscolaire et du primaire ont un niveau de formation supérieure (diplôme de licence pour le préscolaire et de master pour le primaire), ils n'en gardent pas moins un sentiment d'appartenance et une conscience de leur mission professionnelle différents. La mission de l'enseignant du primaire est d'enseigner dans les limites des programmes et de leurs objectifs, tandis que la mission de l'enseignant du préscolaire est d'accompagner l'apprentissage et le développement de l'enfant tout en développant des valeurs, des attitudes et des habitudes. Les enseignants du préscolaire envisagent les jardins d'enfants avant tout comme un lieu où l'on éduque et élève les enfants, davantage que comme un service adapté aux demandes extérieures liées au marché du travail ou à la maturité scolaire (ministère slovène de l'Éducation, des Sciences et des Sports, 2017 ; Turnek, 2002) (voir également le chapitre 4).

Pour surmonter ces difficultés, il peut être efficace de prévoir des mesures visant à harmoniser les conditions de travail, les contenus et le niveau des qualifications. Plusieurs

territoires étudiés dans ce rapport ont mis en place des stratégies dans ce sens. Celles-ci sont décrites ci-après.

Stratégie : Niveler les salaires des personnels qualifiés de l'EAJE et des enseignants du primaire

Comme nous venons de le voir, 16 pays et territoires garantissent d'ores et déjà l'égalité des salaires statutaires des enseignants entre les niveaux préprimaire et primaire (OCDE, 2016a). Une telle harmonisation fait valoir le statut des enseignants du préscolaire et peut favoriser le recrutement et le maintien en fonction du personnel qualifié dans la profession. On constate par exemple que parmi les étudiants d'une université de Norvège du Nord, une grande proportion des étudiants en pédagogie de la petite enfance sont entrés en formation pour devenir enseignants du primaire avant même de travailler dans l'EAJE, du fait des salaires plus élevés (Engel et al., 2015). Pour justifier des salaires plus élevés ou alignés, il convient également de prendre en considération le niveau obligatoire de formation et de qualification du personnel. En conséquence, le Bureau International du Travail (BIT) recommande de placer les salaires de l'enseignement préprimaire au même niveau qu'un travail équivalent dans l'enseignement primaire, à qualifications et exigences de compétences égales" (BIT, 2013, p. 21).

- Comme nous l'avons vu plus haut, **Israël** a augmenté les salaires du préprimaire de manière disproportionnée par rapport aux salaires du primaire, en offrant un salaire plus élevé aux enseignants en échange d'un temps de travail plus long (OCDE, 2016a).
- Les salaires des enseignants des deux niveaux d'enseignement ont également été harmonisés en **Autriche**, en **Belgique**, au **Chili**, en **Angleterre (Royaume-Uni)**, en **France**, en **Grèce**, en **Italie**, en **Corée**, au **Luxembourg**, au **Mexique**, aux **Pays-Bas**, en **Pologne**, en **Russie**, en **Slovénie** et en **Suisse** (OCDE, 2016a).

Stratégie : Harmoniser les niveaux et les contenus de la formation initiale

Comme l'indique le tableau 3.1, dans 21 pays de l'OCDE, les enseignants de l'EAJE comme du primaire sont tenus d'avoir les mêmes qualifications (au niveau de la licence ou du master). Cela donne à penser que l'harmonisation des qualifications est déjà largement répandue, ce qui pourrait favoriser la coopération entre les deux secteurs dans le cadre des transitions. Dans l'ensemble des pays, il est également évident que plusieurs disciplines sont communes aux formations initiales des deux niveaux d'enseignement (graphique 3.5). Nous proposons ci-dessous quelques exemples concrets pour favoriser l'harmonisation dans la pratique :

- le **Japon** a d'ores et déjà pris des mesures pour surmonter les difficultés observées. Ainsi, lors des sessions de formation destinées aux enseignants du préscolaire et du primaire, un certain nombre de sujets peuvent être proposés en commun pour les deux niveaux. En outre, certains crédits obtenus dans un enseignement peuvent être assignés à un autre. Les programmes des enseignants de maternelle, d'écoles primaires et de centres d'EAJE sont destinés à favoriser la compréhension mutuelle. Du reste, une procédure accélérée est en place pour permettre aux enseignants expérimentés d'obtenir un second diplôme pour l'autre niveau d'enseignement avec un minimum de crédits. Cette procédure vise à former plus d'enseignants à travailler sur différents niveaux (Gouvernement du Japon, 2016).

- En **Slovénie**, la formation initiale des enseignants du préscolaire va au-delà du groupe d'âge habituel de l'EAJE, ce qui donne la possibilité aux enseignants du préscolaire de collaborer avec les enseignants du primaire en première année de l'enseignement de base (l'ensemble des niveaux d'enseignement primaire et secondaire du premier cycle) et dans des cours parascolaires. Les contenus de la formation initiale couvrent la petite enfance jusqu'à l'âge de huit ans dans les jardins d'enfants et autres établissements, tels que les établissements pour les enfants ayant des besoins éducatifs particuliers. L'enseignement comprend des sujets comme la pédagogie et la didactique éducative, la psychologie du développement et la théorie de l'éducation. Le stage pratique se déroule généralement dans les écoles maternelles, mais il peut aussi parfois avoir lieu dans une classe de première année de l'enseignement de base (ministère slovène de l'Éducation, des Sciences et des Sports, 2017).
- Au **Luxembourg**, en **France**, **dans certaines parties du Royaume-Uni** (Angleterre, Irlande du Nord et pays de Galles) et en **Irlande**, les enseignants ayant une formation et des qualifications propres à l'enseignement primaire peuvent travailler avec les enfants les plus âgés du préscolaire ou avec des enfants du primaire. Exception faite de l'Irlande, dans ces pays, la formation initiale des enseignants du préscolaire et du primaire est la même en termes de contenus et de durée (Commission européenne et al., 2014 ; Neuman, 2005).
- Au **pays de Galles (Royaume-Uni)**, un plan pour les professionnels de la petite enfance vise à résoudre le problème des faibles niveaux de qualification avec le concours du programme *Progress for Success* financé par l'UE, qui proposera des qualifications de niveau deux à six (soit jusqu'au diplôme de licence avec mention) pour tout travailleur du secteur âgé de 25 ans. Des apprentissages existent également pour les personnels les plus jeunes. Ce plan cherche en outre à pallier le manque de professionnels qualifiés dans les régions les plus défavorisées qui porte préjudice à l'équité. Un financement spécifique est en place pour venir en aide aux écoles et aux structures de la petite enfance accueillant des enfants issus des milieux les plus modestes (Gouvernement du pays de Galles, 2017).
- Au **Danemark**, le responsable de la classe de maternelle est d'ordinaire un pédagogue qualifié (voir le glossaire) qui possède la même formation que la majorité des personnels de l'EAJE. Depuis la réforme du système scolaire public (Foleskole) de 2014, les pédagogues peuvent également assurer des tâches d'enseignement définies auprès d'élèves de la première à la neuvième ou dixième année. De la même manière, les enseignants peuvent effectuer des missions d'enseignement dans les classes de maternelle. De la première à la neuvième ou dixième année, les enseignants doivent être titulaires d'un diplôme de licence dans l'enseignement (ministère danois de l'Enfance et des Affaires sociales, 2016).
- En **Suède**, tous les enseignants des enfants entre 1 et 16 ans ainsi que les enseignants des programmes extrascolaires suivent un tronc commun d'enseignement et se spécialisent par la suite dans un niveau d'enseignement ou un domaine qui les intéresse (Woodhead et Moss, 2007).
- En **Nouvelle-Zélande**, les services d'EAJE ont été transférés à la Direction de l'éducation afin de créer un système intégré et de promouvoir le principe de parité

entre les enseignants du préscolaire et du primaire (Kaga et al., 2010) (voir encadré 3.7).

- Le programme *Step by Step Transition - Primary School*, mis en œuvre dans les **pays d'Europe centrale et orientale** et ceux de la **Communauté des États indépendants**, instaure un lien et des recoupements volontaires entre les modes d'enseignement et d'apprentissage au niveau du préprimaire et du primaire. Les enseignants du préscolaire et du primaire sont formés dans le même cadre pédagogique, avec sept modules de base identiques : individualisation, environnement d'apprentissage, implication des familles, stratégies d'enseignement pour un apprentissage de qualité, planification et évaluation, développement professionnel et inclusion sociale. On estime par ailleurs qu'ils doivent faire preuve des mêmes compétences. Compte tenu des différents âges d'entrée à l'école selon les pays, le programme *Step by Step* est structuré par âge et non par niveau (Akhter et al., 2012).

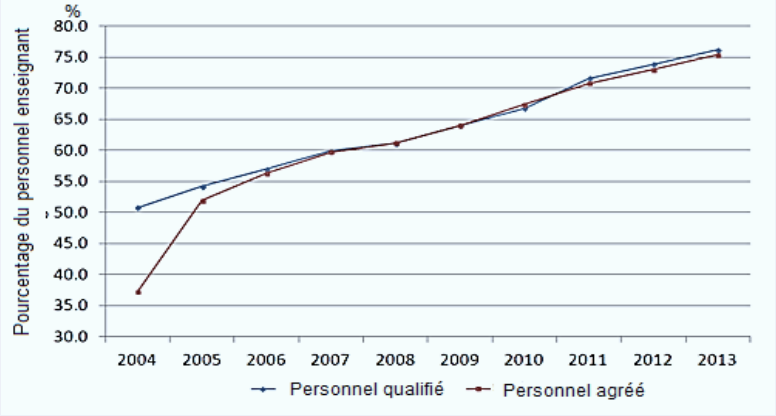
Encadré 3.7. Étude de cas : Définir des objectifs quantitatifs afin de favoriser les qualifications du personnel de l'EAJE en Nouvelle-Zélande

En 2002, la Nouvelle-Zélande a lancé *Pathways to the Future*, un plan sur 10 ans visant à améliorer les services d'éducation de la petite enfance. Pour accroître le nombre d'enseignants qualifiés et agréés, les pouvoirs publics ont fixé des objectifs exigeant des services dirigés par des enseignants qu'au moins la moitié du personnel réglementé soit composée d'enseignants agréés en 2007 (la norme actuelle minimum) et qu'ils portent cette proportion à 80 % pour 2010 et à 100 % pour 2012. Les pouvoirs publics ont contribué aux coûts plus élevés des centres par l'augmentation des subventions et l'introduction d'un système de financement récompensant les centres présentant la proportion la plus importante d'enseignants qualifiés et agréés. Parallèlement, le nombre d'établissements de formation des enseignants a été relevé et davantage de bourses d'études ont été attribuées pour attirer plus d'enseignants (Meade et al., 2012 ; ECE Taskforce Secretariat, 2010 ; ministère néo-zélandais de l'Éducation, 2013). Lorsque la réglementation a été introduite en 2002, les enseignants agréés ne représentaient que 35 % des effectifs de l'enseignement de la petite enfance (ECE Taskforce Secretariat, 2010). En 2013, 76 % du personnel enseignant des services d'enseignement de la petite enfance étaient des enseignants qualifiés (graphique 3.9).

En 2010, les pouvoirs ont revu l'objectif de 100 % à 80 %, considérant que 8 enseignants qualifiés sur 10 est un ratio suffisant, et les subventions ont été réduites compte tenu de restrictions budgétaires (Meade et al., 2012). Il n'en reste pas moins qu'en 2013, 94 % des centres dirigés par un enseignant comptaient 80 % d'enseignants qualifiés et agréés (ministère néo-zélandais de l'Éducation, 2013). L'étude sur le travail des enseignants de la *New Zealand Childcare Association*, confronte l'enseignement et l'apprentissage dans les centres d'EAJE comptant entre 50 % et 79 % d'enseignants qualifiés et dans ceux comptant 100 % de personnel qualifié. Elle constate que les enfants des centres tirent profit d'un personnel plus qualifié, car la plus grande expérience pédagogique des enseignants favorise leur développement cognitif, notamment grâce à des jeux plus complexes et à une importante réflexion commune (Meade et al., 2012).

Graphique 3.9. Évolution rapide du nombre d'enseignants de la petite enfance qualifiés et agréés en Nouvelle-Zélande, 2004-2013

Pourcentage de personnel enseignant qualifié et agréé dans les services d'EAJE dirigés par des enseignants



Source : Engel, et al., (2015), *Early Childhood Education and Care Policy Review.Norway*, www.oecd.org/norway/Early-Childhood-Education-and-Care-Policy-Review-Norway.pdf.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933718381

Enjeu 2 : Manque de formation et d'accompagnement appropriés en matière de transitions aux deux niveaux d'enseignement

Si la majorité des pays et territoires déclarent disposer de formations sur les transitions dans le cadre de la formation initiale ou du développement professionnel, des lacunes subsistent cependant. Les personnels et enseignants ne bénéficient peut-être pas systématiquement du soutien nécessaire pour assister les enfants dans leur processus de transition.

Sur les 22 pays ayant répondu au questionnaire, la formation en matière de transitions ne fait généralement pas partie de la formation initiale des enseignants du primaire dans 6 pays et de celle des enseignants du préprimaire dans 3 pays. La formation en matière de transitions n'est pas intégrée à la formation continue des enseignants du primaire dans 9 pays sur 23 et dans 8 pays pour les enseignants du préprimaire (voir plus haut le graphique 3.8).

Même les pays proposant déjà des formations dans ce domaine font part de leur inquiétude quant à la mise à disposition de celles-ci. En Autriche, le personnel de l'EAJE et les enseignants du primaire n'ont presque aucune occasion de partager leurs points de vue avec les décideurs sur des questions d'orientation concernant la continuité professionnelle, et il est donc difficile d'adapter le soutien et la formation à leurs besoins (Charlotte Bühler Institut, 2016c). Le Japon fait observer qu'un des problèmes non encore résolus reste le nombre réduit de sujets portant sur les transitions dans la formation des

enseignants des deux niveaux (Gouvernement du Japon, 2016). L'Allemagne indique que parmi les multiples programmes de formation initiale proposés aux professionnels de la petite enfance et aux enseignants du primaire dans les 16 *Länder* allemands, seul un petit nombre de cours obligatoires abordent le passage à l'école (Neuss et al., 2014 ; voir l'encadré 3.8 à titre d'exemple). Selon une enquête menée auprès d'enseignants du préscolaire (EAJE) aux États-Unis, seulement 44 % ont bénéficié d'une formation en matière de transitions par le biais d'ateliers ou de supports papier. Environ 36 % ont reçu une formation spécialisée sur le passage à l'enseignement préscolaire et 39 % sur le passage à l'école maternelle (Rous et al., 2006).

Outre le manque de possibilités de formation pertinente dans certains pays, le cas d'étude laisse supposer que les mécanismes et les structures d'ensemble pour orienter et assister le personnel sont relativement rares. Ainsi, en Autriche, le manque de personnel et la taille importante des groupes impliquent des difficultés pour les enseignants à disposer du temps nécessaire et des conditions favorables pour accompagner au mieux les transitions. Cela en dépit du fait que du personnel de soutien supplémentaire soit en poste pour les enfants ayant des besoins éducatifs particuliers et pour l'apprentissage de la langue (Institut Charlotte Bühler , 2016c ; voir également le chapitre 4). La Finlande mentionne également un manque de personnel complémentaire, tandis qu'au Japon, bien qu'il n'existe pas de dispositions explicites relatives au personnel d'appoint, l'assistance peut provenir d'autres sources (ministère finlandais de l'Éducation et de la Culture, 2016 ; Gouvernement du Japon, 2016). Les approches relatives aux supports d'accompagnement varient également dans une grande mesure. S'il existe un grand nombre de directives nationales dans certains pays, comme en Finlande, le Kazakhstan et la Slovénie n'ont en revanche mis en place aucun support obligatoire.

Des formations sur les transitions plus nombreuses et plus pertinentes devraient contribuer à surmonter ces difficultés et pourraient conduire à une meilleure connaissance des besoins réels de soutien des enseignants et des personnels.

Stratégie : Proposer des formations propres aux transitions plus nombreuses et plus pertinentes

- En **Norvège**, la formation des enseignants de maternelle et du primaire couvre le passage de la maternelle à l'école primaire. Une partie des stages en jardin d'enfants des étudiants en formation d'enseignant en maternelle est consacrée aux transitions, et les étudiants sont encouragés à passer quelques jours dans une école durant cette période. Cependant, les futurs enseignants du primaire en formation n'ont pas cette possibilité (Direction de l'éducation et de la formation, 2017).
- En **Slovénie**, une réforme de l'enseignement de 1996 a relevé la durée de l'enseignement obligatoire en faisant passer l'âge d'entrée à l'école de sept à six ans. En conséquence, les enseignants du préscolaire et du primaire ont dû suivre une formation complémentaire sur l'enseignement des élèves de première année de primaire. Ces modules pédagogiques ont été intégrés par la suite aux nouveaux programmes de formation initiale. La Slovénie se distingue par ses mesures prises pour tenir compte de la position des gens de terrain à l'égard de la continuité professionnelle (encadré 3.9; ministère slovène de l'Éducation, des Sciences et des Sports, 2017).

Encadré 3.8. Étude de cas : L'enseignement des transitions par la formation interdisciplinaire en Allemagne

L'institut de formation des enseignants Ludwigsburg, dans le Land du Bade-Wurtemberg, est un exemple de bonnes pratiques dans le domaine de la gestion des transitions par des modules interdisciplinaires de formation initiale, dispensés conjointement aux étudiants désireux de travailler comme enseignants du primaire ou comme pédagogues de la petite enfance. Un séminaire de coopération sur le passage de l'enseignement préprimaire à l'enseignement primaire est animé par des maîtres de conférences en pédagogie du préprimaire et du primaire. Il s'adresse aux futurs enseignants du primaire suivant un programme de formation en quatre ans et aux futurs enseignants de la petite enfance suivant une licence en trois ans. Le séminaire comprend une variété de modules des deux programmes ainsi que de la théorie des transitions, des fondamentaux sur l'aménagement des transitions, de la philosophie éducative et des théories de l'apprentissage dans l'EAJE et les écoles primaires, une approche de la gestion des transitions, des fondamentaux sur la coopération entre les centres d'EAJE et les écoles primaires, une analyse des activités de communication et des attitudes en tant qu'aspects fondamentaux de la coopération, une présentation de l'évolution historique des transitions et une étude de l'intégration institutionnelle. Dans le cadre du séminaire, les futurs enseignants du primaire réalisent des stages courts dans des centres d'EAJE et les futurs enseignants de la petite enfance suivent des stages courts dans des écoles primaires. Cela dans le but de favoriser une meilleure compréhension de la profession de chacun. Les participants mènent également des entrevues sur les transitions auprès des enfants et des adultes, afin d'adopter une approche biographique de la question, en parlant par exemple avec leurs parents et leurs grands-parents. Les étudiants préparent un dossier comprenant leurs propres réflexions, qui traduit souvent leur perception de la complexité des transitions. Le séminaire met également l'accent sur l'étude des écueils lors des transitions et traite de sujets tels que le multilinguisme et le multiculturalisme. Dans ce cadre, les étudiants travaillent sur des approches pour aider et accompagner les parents et les enfants, les considérant tous comme impliqués dans le processus de transition. Il convient de souligner que seule une minorité de personnels pédagogiques des centres d'EAJE allemands est diplômée du supérieur.

Sources : Neuss, N., et al., (2014), *Übergang Kita-Grundschule auf dem Prüfstand - Bestandsaufnahme der Qualifikation pädagogischer Fachkräfte in Deutschland* [Le passage de l'EAJE à l'école primaire à l'épreuve - Inventaire des qualifications du personnel pédagogique en Allemagne] ; Réseau de l'OCDE sur l'éducation et l'accueil des jeunes enfants, 2016.

Encadré 3.9. Étude de cas : Prise en considération du point de vue des personnels et des enseignants sur la continuité professionnelle en Slovénie

Avant de modifier les règles et les normes, telles que les responsabilités de l'enseignement et les exigences de qualification du personnel, le ministère de l'Éducation demandera l'avis des syndicats d'enseignants et du Conseil d'experts pour l'enseignement général, qui est composé pour au moins un quart de personnels du préprimaire ou du primaire. Ainsi, deux voies différentes permettent aux enseignants d'avoir un droit de regard. Leur position est également entendue au niveau du centre d'EAJE et de l'école. Le développement professionnel des enseignants du préscolaire et du primaire est défini dans le Plan de travail annuel de chaque établissement, qui est ensuite adopté par le conseil d'établissement. Le conseil est un organe de direction de l'établissement composé de représentants de la commune, du personnel et des parents d'élèves, ce qui leur permet d'avoir leur mot à dire sur les questions de formation. Dans ce cadre, les jardins d'enfants et les écoles décident du choix de leurs formations, notamment pour les formations sur les transitions.

Source : ministère slovène de l'Éducation, des Sciences et des Sports (2017), *Slovenia Country Background Report on Transitions from ECEC to Primary School*, ministère de l'Éducation, des Sciences et des Sports, Ljubljana, www.oecd.org/education/school/SS5-country-background-report-slovenia.pdf.

- En **Autriche**, la formation en matière de transitions est fréquente pour les enseignants de maternelle et du primaire. Certains collèges universitaires de formation des enseignants proposent déjà la pédagogie de l'EAJE comme une spécialisation. Elle fournit aux diplômés les compétences et les connaissances nécessaires à la gestion des transitions. De surcroît, ces instituts proposent de plus en plus de formations en cours d'emploi dans le domaine de la pédagogie de l'EAJE, qui pourraient servir à approfondir la connaissance du travail des enseignants de maternelle. Le programme actuel des instituts de formation des enseignants de maternelle se réfère aussi explicitement au concept de transition, à l'amélioration des compétences en matière de transition, au développement des compétences pour la dernière année du jardin d'enfants et aux modèles d'accueil de l'enfant (BAKIP, 2014). Un nouveau programme est entré en vigueur durant l'année scolaire 2016/2017. Il comprend de nouveaux sujets, tels que la coopération entre l'EAJE et l'enseignement primaire, dans le cadre de la période d'entrée à l'école, et fournit des modèles de coopération entre les établissements (BMBF, 2016). Concrètement, on constate certains efforts pour faciliter la communication et la collaboration par le biais d'ateliers ou de formations et d'initiatives (Charlotte Bühler Institut, 2016c).
- Au **Japon**, la formation en matière de transitions est dispensée dans chaque école et structure. Elle est assurée par les autorités locales afin de renforcer les connaissances et la compréhension des personnels enseignants. Ainsi, depuis l'exercice budgétaire 2014, près de la moitié des autorités locales ont fourni des formations en lien avec l'enseignement primaire (portant notamment sur les transitions) à des enseignants de jardin d'enfants ayant au moins dix ans d'expérience (Gouvernement du Japon, 2016).

- L'État de Victoria, en **Australie**, a développé une approche transversale du développement professionnel (encadré 3.10).

Encadré 3.10. Encourager les visites mutuelles et la formation professionnelle pour faciliter le passage à l'école dans l'État de Victoria, en Australie

En 2016, le ministère de l'Éducation et de la formation de l'État de Victoria a commandé un projet visant à conserver le lien qu'entretiennent les enfants kooris[1] avec leur culture lors du passage à l'école et au-delà. Il avait également pour objectif de renforcer les relations entre les enseignants, les éducateurs, les enfants, leurs familles et les communautés. Ce projet cherchait à renforcer les capacités des secteurs préscolaires et scolaires. Il se traduisait par un programme de formation professionnelle composé de visites mutuelles et de sessions de formation en deux points de l'État de Victoria comptant un grand nombre d'enfants et de familles kooris.

Des ateliers de développement professionnel libres, ouverts à tous les membres de la communauté locale, venaient en complément des réunions professionnelles et des visites mutuelles, pour resserrer les liens et élargir les réseaux entre les secteurs préscolaires et scolaires, mais aussi avec le secteur plus large des services aux enfants et aux familles. Environ 160 personnes ont participé à ces ateliers entre mars et mai 2016.

Ces processus se sont révélés efficaces pour mieux faire connaître les problèmes que rencontrent les enfants kooris et leurs familles, et pour aider les personnels à les accompagner lors de leur passage à l'école. Le rapport final du projet met en avant l'importance d'instaurer la confiance par la communication. Il souligne que la réussite du processus de transition peut être assurée par l'établissement de réseaux locaux, par des rencontres plurisectorielles, par des visites mutuelles sous diverses formes et par l'accès au développement professionnel regroupant plusieurs secteurs, correspondant au contexte local.

1. Koori renvoie ici aux populations aborigènes et insulaires du détroit de Torres vivant à Morwell et Mildura, dans l'État de Victoria, en Australie.

*Source*s : Étude de cas élaborée par le ministère australien de l'Éducation et de la formation, basée sur Macquarie University, Semann & Slattery et Boon Wuttung Foundation (2016), *Transition to school – supporting reciprocal visits (Koorie focus)*, édité par le Secrétariat de l'OCDE.

Stratégie : Répondre aux besoins de soutien des enseignants et du personnel

- En **Slovénie**, un service de conseil intervient directement dans les jardins d'enfants ou les écoles. Il a pour mission de fournir son appui aux enfants, aux parents et au personnel d'EAJE dans le domaine des jeux et de l'enseignement, des activités journalières, du climat du jardin d'enfants, du développement physique, social, émotionnel et cognitif des enfants, des inscriptions des enfants dans l'établissement, de leur passage à l'école et en cas de difficultés économiques. Ces conseillers (*svetovalni delavec*) sont des psychologues professionnels, des éducateurs spécialisés, des pédagogues, des pédagogues sociaux, des enseignants spécialisés, des spécialistes de la rééducation et de la réinsertion ou des travailleurs sociaux. Ils sont diplômés de l'enseignement supérieur (niveau équivalent au diplôme de master) et un stage pratique dans un environnement de

travail réel est obligatoire dans le cadre de leur formation. Le service de conseil travaille avec diverses parties prenantes, dont les parents. Le service de conseil du jardin d'enfants peut coopérer avec celui de l'école primaire, les centres d'action sociale et les centres médicaux (ministère slovène de l'Éducation, des Sciences et des Sports, 2017).

- En **Autriche**, dans l'État de Carinthie, un enseignant spécialisé fournit un soutien et des conseils deux heures par semaine lors de la période de transition pour prêter son concours à la coopération entre les jardins d'enfants et les écoles primaires. Dans certains cas, du personnel supplémentaire (éducateurs spécialisés, orthophonistes ou psychologues scolaires) peut aussi être mobilisable, pour travailler par exemple avec des enfants présentant des retards de développement ou des enfants ayant des besoins spécifiques (Charlotte Bühler Institut, 2016c).
- Au **Japon**, un appui est proposé par divers biais. La taille courante d'une classe de première année est moins importante (35 enfants) que celle de deuxième année et au-delà (40 enfants), afin d'offrir aux enfants qui viennent d'entrer à l'école primaire un encadrement plus attentif. Les autorités locales peuvent également proposer une assistance supplémentaire. Ainsi, l'administration de la ville de Yokohama affecte des enseignants de soutien à plein temps, tandis que dans d'autres communes, les parents/tuteurs et les étudiants peuvent intervenir en classe en tant qu'assistants. À partir de l'exercice fiscal 2016, l'administration nationale a introduit un modèle de programme pour établir des mécanismes au niveau des administrations locales visant à promouvoir l'enseignement de la petite enfance. L'objectif est de créer des centres pour l'éducation des jeunes enfants à l'échelon local, pour mener des études sur la formation et l'affectation des conseillers en éducation de la petite enfance qui formulent des consignes et des conseils à chaque école et structure d'EAJE. Ce programme prévoit également le développement de centres qui se penchent sur la question des transitions (Gouvernement du Japon, 2016).
- Aux **États-Unis**, deux organismes de promotion nationaux fixent des orientations pour la formation des enseignants. Les recommandations stratégiques de la *National Association of Early Childhood Specialists in State Departments of Education* (NAECS-SDE) indiquent que la formation est essentielle pour réduire l'écart existant entre les expériences d'apprentissage précoce et les premières années de primaire. Le jardin d'enfants est notamment considéré comme un pilier de la transition qui peut articuler la pédagogie, les programmes et les politiques des deux niveaux d'enseignement. L'objectif de la NAECS est de préparer les enseignants et les responsables administratifs grâce à la formation initiale et au développement professionnel, mais aussi d'harmoniser les normes, d'améliorer la communication entre les niveaux d'enseignement, de créer des équipes de transition au sein des établissements scolaires et d'apprendre à collaborer avec les parents pour accompagner les transitions. La NAECS a également établi une liste d'orientations en vue d'un meilleur développement de l'enfant dans les jardins d'enfants, qui inclut l'appui aux transitions en accord avec leurs besoins propres (NAECS-SDE, 2013). La *National Association for the Education of Young Children* (NAEYC) définit des modèles de contenus fondés sur la recherche pour la formation professionnelle, qui comprennent les questions de transition, s'articulant en particulier autour de la communication avec les familles et de la planification commune avec d'autres structures pédagogiques (NAEYC, 2009).

Enjeu 3 : Obstacles structurels à la coopération et à la coordination

Même si l'on dispose d'orientations, de formations et d'un appui en matière de transitions, des obstacles structurels peuvent entraver dans les faits la coopération et la coordination et risquent de porter préjudice aux actions menées en faveur de la continuité professionnelle.

Dans la majorité des pays (13 sur 19), les enseignants du préprimaire consacrent une grande partie de leur temps à travailler directement avec les enfants, ce qui leur laisse peu de temps pour d'autres tâches, telles que la préparation des transitions (graphique 3.2). En **Autriche**, par exemple, les longues journées en classe des enseignants des jardins d'enfants impliquent que les conversations professionnelles et les échanges de vues soient menés sur leur temps de loisirs. Parallèlement au manque de ressources financières et d'espace pour échanger et dialoguer, ils sont considérés comme un obstacle aux pratiques visant à faciliter les transitions (Charlotte Bühler Institut, 2016c). La localisation des structures d'EAJE et des écoles primaires peut être un autre frein matériel à la continuité (chapitre 5). Par exemple, davantage de temps sera nécessaire à la coordination si les structures d'EAJE sont éloignées des écoles primaires.

La loi sur la protection des données peut être une autre restriction au partage des données personnelles d'un enfant. C'est un problème en **Slovénie**, où elle empêche les enseignants du primaire d'obtenir des jardins d'enfants toutes les informations dont ils ont besoin concernant chaque élève. Les écoles ne pourraient se procurer que les informations concernant les enfants engagés dans un processus d'évaluation de la maturité scolaire par les jardins d'enfants. Pour contourner ces obstacles, certains jardins d'enfants encouragent les parents à partager autant d'informations utiles que possible sur leur enfant directement avec l'école, y compris les informations fournies par les enseignants de la structure. La protection des données personnelles engendre des difficultés particulières pour les jardins d'enfants qui sont indépendants des écoles et non intégrés à celles-ci. La Slovénie estime que cette difficulté est en partie liée à l'absence d'orientations claires ainsi qu'à un manque de formation des personnels de l'EAJE et du primaire à la gestion des données personnelles sensibles (ministère slovène de l'Éducation, des Sciences et des Sports, 2017 ; voir également les chapitres 4 et 5).

Des stratégies pour remédier à ces problèmes sont exposées ci-dessous. Celles-ci comprennent la création de cadres juridiques adaptés offrant au personnel suffisamment de temps pour coopérer et prévoyant des structures préscolaires et scolaires matériellement unifiées. Les structures locales intégrées peuvent également appuyer la coopération avec d'autres secteurs et les prestataires de formation, comme tendent à le démontrer les modèles d'écoles intégrées ou campus du pays de Galles (Royaume-Uni), d'Autriche et de nombreux pays d'Europe du Nord.

Stratégie : Prévoir des dispositions législatives pour l'échange d'informations

Il importe de permettre aux personnels et aux enseignants de communiquer des renseignements utiles pour les aider à cibler leurs pratiques afin d'accompagner au mieux chaque enfant. Mais ils doivent également être sensibilisés aux dispositions qui régissent ces informations. Neuss et al. (2014) avancent que la protection et l'utilisation des données de chaque enfant devraient faire partie de la formation des personnels et des enseignants (voir chapitre 5). Le personnel a également besoin d'indications claires sur les informations qu'il est autorisé et supposé partager au moment du départ de l'enfant, et sur les prérogatives des parents. Dans ce domaine, les responsables d'établissement et de structure ont un rôle essentiel à jouer.

- Au **pays de Galles (Royaume-Uni)**, les modalités de partage des informations sur les enfants, pour un travail concerté entre les différents services, s'étoffent continuellement en vue d'un meilleur passage de l'accueil des jeunes enfants à l'éducation préscolaire. Le *Early Years Development and Assessment Framework* cherche à harmoniser les diverses évaluations du développement, réalisées sur les enfants de la naissance à sept ans, et à s'assurer qu'elles soient partagées entre les services concernés (Gouvernement du pays de Galles, 2017).
- Depuis 2016, en **Autriche**, une modification de la loi sur l'enseignement impose aux tuteurs de partager avec l'école primaire, au moment de l'inscription de l'enfant, les observations et les résultats des mesures d'appui communiqués par la direction du jardin d'enfants. Les informations recueillies sur le développement, les compétences, les intérêts et les dons des enfants favorisent un soutien ciblé et continu (Charlotte Bühler Institut, 2016d).

Stratégie : Ménager suffisamment de temps et réunir les conditions matérielles pour la coopération

Comme l'indique le graphique 3.2 ci-dessus, six pays – Angleterre, Chili, Écosse (Royaume-Uni), France, Espagne, et Pays-Bas, - ont d'ores et déjà pris des mesures pour veiller à ce que les enseignants du préprimaire disposent, au-delà de l'enseignement et du contact avec les enfants, d'autant de temps que leurs pairs du primaire pour réaliser d'autres tâches relevant de la préparation, de la collaboration et de l'organisation.

Si les structures d'EAJE et les établissements scolaires sont séparés, ou si les enfants d'une structure d'EAJE intègrent différentes écoles, des dispositifs locaux, telles que des coordinateurs ou des conseillers en matière de transition, peuvent être nécessaires pour faire en sorte que les informations circulent entre les diverses institutions. Plusieurs pays ont su comment améliorer les conditions matérielles de la coopération.

- La **Slovénie** souligne que les questions de communication sont moins répandues lorsque les centres d'EAJE et les établissements d'enseignement de base (réunissant les niveaux d'enseignement primaire et secondaire du premier cycle) sont regroupés sur un même lieu.
- Dans de nombreux pays d'Europe du Nord, les classes de transition fusionnent parfois physiquement. En **Lettonie**, en **Lituanie** et en **Finlande**, la dernière ou les deux dernières années précédant l'enseignement primaire obligatoire, les enfants peuvent être accueillis soit dans des centres d'EAJE, soit dans des écoles primaires (Commission européenne et al., 2014). En **Suède**, la dernière année de l'EAJE avant l'école obligatoire est une classe de préprimaire pour les enfants de 6 ans (*förskoleklass*) implantée dans les écoles primaires (Commission européenne et al., 2014). Comme nous le verrons au chapitre 5, certaines **municipalités danoises** organisent la collaboration entre les centres d'EAJE et les écoles primaires locales du même secteur scolaire.
- Au **pays de Galles** (Royaume-Uni), les pouvoirs publics ont recours au programme de construction et de réhabilitation des écoles pour veiller à ce que les autorités locales améliorent la collaboration entre les écoles primaires et les prestataires d'EAJE en accueillant les services d'EAJE et d'enseignement scolaire sur un même lieu. Il existe actuellement un certain nombre de stratégies concernant la collaboration. Elles oscillent entre les jardins d'enfants séparés et les centres de l'enfance intégrés où tout, des services de maternité à l'EAJE, est

rassemblé au sein de l'école primaire locale (Gouvernement du pays de Galles, 2017).

- En **Italie**, la réorganisation des écoles publiques en établissements polyvalents accueillant des enfants de 3 à 14 ans, permet d'intégrer la continuité au programme et de confier l'encadrement de la structure à un directeur commun.

Quelles orientations découlent de ces travaux de recherche?

Cette dernière partie met en avant certains repères qui se dégagent des expériences et des difficultés des pays à assurer la continuité professionnelle. Ils sont indicatifs et cherchent à fournir une source d'inspiration quant aux éléments utiles à prendre en compte au moment de l'élaboration et de la révision des politiques et des pratiques visant à renforcer la continuité professionnelle. Ils ne doivent par conséquent pas être considérés comme normatifs.

Faire correspondre les demandes envers le personnel avec les ressources mises à disposition

Bien que les orientations sur les processus de transition se soient presque banalisées et qu'elles traduisent l'attention accrue portée par les pouvoirs publics dans ce domaine, les ressources supplémentaires en matière de personnel et de temps, pour aider les agents à répondre aux attentes sur cette question, ne semblent généralement pas disponibles. Si l'on veut que les pratiques de transition et la coopération interinstitutionnelle soient perçues comme des exemples de réussite et non comme de nouveaux impératifs administratifs, le personnel doit pouvoir jouer son rôle en la matière pendant son temps de travail ordinaire, avec l'appui de spécialistes, si besoin. Le recours à des conseillers spécialisés, comme en Slovénie, et l'expérience réussie des aménagements d'horaires des enseignants du préprimaire et du primaire de plusieurs pays, pourraient en inspirer d'autres (OCDE, 2016a ; ministère slovène de l'Éducation, des Sciences et des Sports, 2017).

Soutenir et encourager la mission des directeurs des structures d'EAJE et des écoles primaires

Le rôle de dirigeant recoupe les différentes difficultés et stratégies mises en évidence précédemment. Dans la plupart des pays, la réussite des transitions est de la responsabilité presque exclusive des directeurs de centres et des chefs d'établissement, qui sont une référence pour le personnel. Certains d'entre eux sont même parfois considérés comme des visionnaires et des éléments de motivation pour une conception commune de la transition (Charlotte Bühler Institut, 2016c). Dans de nombreux pays, ils ont l'entière responsabilité du développement professionnel de leurs personnels et de leurs enseignants. Il est donc capital qu'ils disposent des moyens de connaître les besoins du personnel et de lui permettre de participer à des programmes de formation sur le lieu de travail et à l'extérieur, si un perfectionnement est nécessaire. Ils peuvent également prendre des décisions stratégiques en vue d'apporter un appui complémentaire ou de faire intervenir du personnel spécialisé, le cas échéant. Ces différents rôles sont illustrés dans les deux exemples suivants :

- En **Norvège**, le plan-cadre stipule que les responsables administratifs et les responsables pédagogiques des jardins d'enfants ont une responsabilité particulière dans la planification, la mise en œuvre, l'évaluation et le

développement des missions et des contenus de la structure. Ils sont également chargés d'informer le reste du personnel en matière de transitions. Le manuel national sur les transitions souligne que les responsables des jardins d'enfants et des écoles primaires ont pour mission d'assurer la coopération entre les deux institutions. Il insiste sur le rôle déterminant des responsables des deux niveaux pour mettre en route des initiatives et apporter un appui au développement et au remaniement, en identifiant les difficultés et en aidant à élaborer des mesures pour y faire face, en vue d'assurer des transitions réussie aux élèves entrant à l'école (Gjerustad et al., 2016 ; Direction norvégienne de l'éducation et de la formation, 2017).

- **L'Autriche** précise que le personnel d'encadrement de l'EAJE et de l'enseignement primaire est chargé de favoriser les échanges entre la direction et le personnel dans les différents établissements, de coordonner les projets communs, d'aménager les horaires pour faciliter les transitions, d'organiser des sessions de formation entre les établissements et de mettre à disposition des ressources matérielles ou de la documentation spécialisée. Cependant, il n'existe pas de définition harmonisée de ces rôles et ces missions peuvent être menées de différentes manières et à un degré variable selon les structures (Charlotte Bühler Institut, 2016c).

Pour accomplir toutes ces tâches, les responsables doivent être non seulement qualifiés, mais ils ont également besoin d'un cadre juridique clair, concernant notamment le partage d'informations sur les enfants, comme au pays de Galles (Royaume-Uni) et en Autriche. Par ailleurs, un appui leur est indispensable pour jouer pleinement leur rôle - celui ci peut provenir par exemple des conseillers, comme en Slovénie. Ce qui est particulièrement vrai, compte tenu qu'il n'existe généralement pas de politique nationale en matière de transitions sur lesquelles se fonder.

Assurer l'apprentissage commun et le partage de connaissances entre le personnel des services d'EAJE et les enseignants du primaire

L'inégalité des statuts et les divergences de points de vue entre l'EAJE et l'enseignement primaire sont considérées comme des problèmes majeurs dans beaucoup de pays. Assurer le recoupement ou la mixité de la formation initiale et de la formation en cours d'emploi peut aider à combler ces différences et favoriser les convergences de vues et les approches communes (Neuss et al., 2014). Les initiatives visant à offrir des conditions équitables peuvent être un élément clé pour une meilleure collaboration. L'encadré 3.11 s'inspire des enseignements que l'Italie a tirés de ces difficultés.

Si l'harmonisation des niveaux de qualification peut nécessiter une plus longue période de planification, la mise en place de formations en cours d'emploi et d'ateliers pour les deux niveaux d'enseignement peut constituer quant à elle une première étape importante et moins délicate. Ce faisant, il est décisif d'éviter d'instaurer une quelconque hiérarchie entre les deux groupes. Il importe également de laisser à chacun suffisamment de temps pour s'y préparer et y prendre part. Les approches adoptées dans l'enseignement préprimaire peuvent être riches d'enseignements pour l'entrée à l'école primaire et inversement, à condition de se mettre à la place des enfants et non de mettre les enfants à la place où l'on voudrait les trouver.

Encadré 3.11. Étude de cas : Aperçu des enjeux et stratégies de continuité professionnelle en Italie

Une continuité institutionnelle se dégage des lignes directrices nationales du projet pédagogique italien, qui mentionnent que les structures préscolaires préparent les enfants à l'école en leur permettant un passage en douceur vers l'enseignement primaire et en les dotant des compétences attendues à six ans (MIUR, 2012a).

Les études en matière de continuité et de transition éclairent les pratiques du préscolaire et du primaire (Corsaro et Molinari, 2008 ; Coggi et Ricchiardi, 2014 ; Commodari, 2013 ; Pontecorvo, 1989 ; Pontecorvo, Tassinari et Camaioni, 1990 ; Zanetti et Cavioni, 2014). Cependant, les actions conçues pour encourager la continuité sont généralement localisées et provisoires. Concrètement, la continuité est laissée à la seule initiative des écoles et des enseignants. Elle est en outre envisagée d'un point de vue bureaucratique plus que didactique (MIUR, 2012b). Tandis que les études nationales sur les pratiques de continuité en Italie sont rares, l'Institut italien pour l'évaluation du système éducatif et de la formation (INVALSI - *Istituto nazionale per la valutazione del sistema educativo di istruzione e di formazione*) laisse entendre que les responsables et les enseignants des établissements, notamment ceux d'EAJE, sont confrontés à diverses difficultés pour adopter des modalités d'enseignement, d'observation, d'évaluation et d'information plus spécialisées, dans un contexte de continuité (Stringher, 2017). Les coordinateurs ont également fait face à ces difficultés dans la commune de Rome.

La première d'entre elles est le manque généralisé de développement professionnel pour les enseignants en matière de transition ou de continuité. La transition n'apparaît pas comme une priorité pour les responsables d'établissement. Une collaboration plus étroite entre l'école et l'université pourrait être favorisée et permettrait d'évaluer les besoins des enfants lors de la transition, de contribuer à un dialogue ouvert, de rendre possible des formations conjointes auxquelles participeraient les enseignants du préprimaire et du primaire ainsi que les responsables d'établissement (Maffeo et Casali, 2013), mais également d'assurer le développement professionnel en matière de continuité pour les chefs d'établissement. En outre, si l'objectif est d'éviter que les acquis de la formation des enseignants ne s'estompent, des activités de suivi doivent être régulièrement planifiées, en harmonie avec les besoins des enfants et des enseignants.

La deuxième difficulté réside dans les croyances erronées et la méfiance réciproque des enseignants du préscolaire et du primaire. Une formation des enseignants est nécessaire pour faire changer les choses. Elle permettrait de combler les différences pédagogiques historiques qui reposent manifestement sur les origines distinctes de l'enseignement préscolaire et primaire. Ainsi, les enseignants du préscolaire insistent-ils sur la différence avec le primaire : « Dans l'enseignement primaire, la dimension du jeu n'existe pas. Alors que dans le préscolaire, tout apprentissage se fait à travers le jeu, il disparaît totalement dans le primaire. » (Stringher, 2017, p. 21). En conséquence, les enseignants du préscolaire entraînent souvent les enfants à rester assis calmement et appellent cette pratique la « scolarisation ».

Source : Étude de cas fournie par Cristina Stringher (INVALSI), éditée par le Secrétariat de l'OCDE.

Par exemple, la capacité des enseignants du primaire à améliorer la qualité de l'environnement et à rendre la salle de classe plus accueillante pour les enfants est importante (Akhter et al., 2012), comme l'est leur compréhension plus large du développement de l'enfant, qui leur permet de répondre aux besoins de chaque élève (Akhter et al., 2012). Comme nous l'avons vu plus haut, il existe des exemples de formation conjointe dans des pays comme l'Allemagne, l'Autriche, et le Japon. Par exemple, dans la collectivité locale de Ceredigion, au pays de Galles (Royaume Uni), une garderie qui se consacre aux transitions des enfants ayant des besoins d'apprentissage plus importants accepte volontiers les visites d'autres structures et établissements scolaires. Elle s'entretient également de son action avec le conseiller pédagogique local et participe à un échange de bonnes pratiques dans l'ensemble du comté (Gouvernement du pays de Galles, 2017). Aux deux niveaux de l'enseignement, les enseignants ont besoin de consignes claires sur les renseignements qu'ils devraient partager au moment du départ de l'enfant et sur les prérogatives des parents dans ce domaine.

Consolider la base de données pour la formation et l'orientation dans le domaine des transitions

Comme le mentionne l'analyse des publications, les travaux de recherches menés jusqu'ici sur l'efficacité de la formation initiale et du développement professionnel en matière de transition sont aussi encourageants qu'ils sont rares. De plus amples recherches sont nécessaires pour déterminer les types et les modalités de prestations les plus satisfaisants. Alors que les exemples locaux de formations réussies semblent se multiplier, il semblerait que cette diversité d'approches ne soit pas suffisamment exploitée en vue d'une évaluation qui vise à identifier les meilleures pratiques, savoir quels en sont les destinataires et déterminer leurs modalités. Ces évaluations pourraient permettre de prendre des dispositions pour que les programmes de formation éprouvés puissent être adaptés et utilisés à plus grande échelle, au moins dans le cadre d'un système d'EAJE et d'enseignement primaire national ou régional. Elles sont particulièrement utiles compte tenu de la rareté des recherches en matière de transitions.

Savoir dans quelle mesure les orientations relatives aux transitions et les mentions faites à leur égard dans les programmes se traduisent par des pratiques de transition concrètes, est une question qui reste en grande partie sans réponse. On constate un manque de contrôle dans ce domaine. L'apport de données concrètes pourrait être une façon relativement abordable d'améliorer les transitions, bien qu'il ne puisse se substituer à l'extension des formations initiales et des formations en cours d'emploi appropriées. Ce débat est d'autant plus marquant que de nombreuses économies membres et non membres de l'OCDE connaissent une augmentation de la population d'enfants immigrés qui pourraient exiger un appui et une attention supplémentaires au début de leur parcours scolaire et faire porter une responsabilité encore plus grande sur les professionnels de l'EAJE et du primaire (OCDE, 2015). Ce point reste à examiner plus en détail.

Annexe 3.A. Réponses détaillées pays par pays

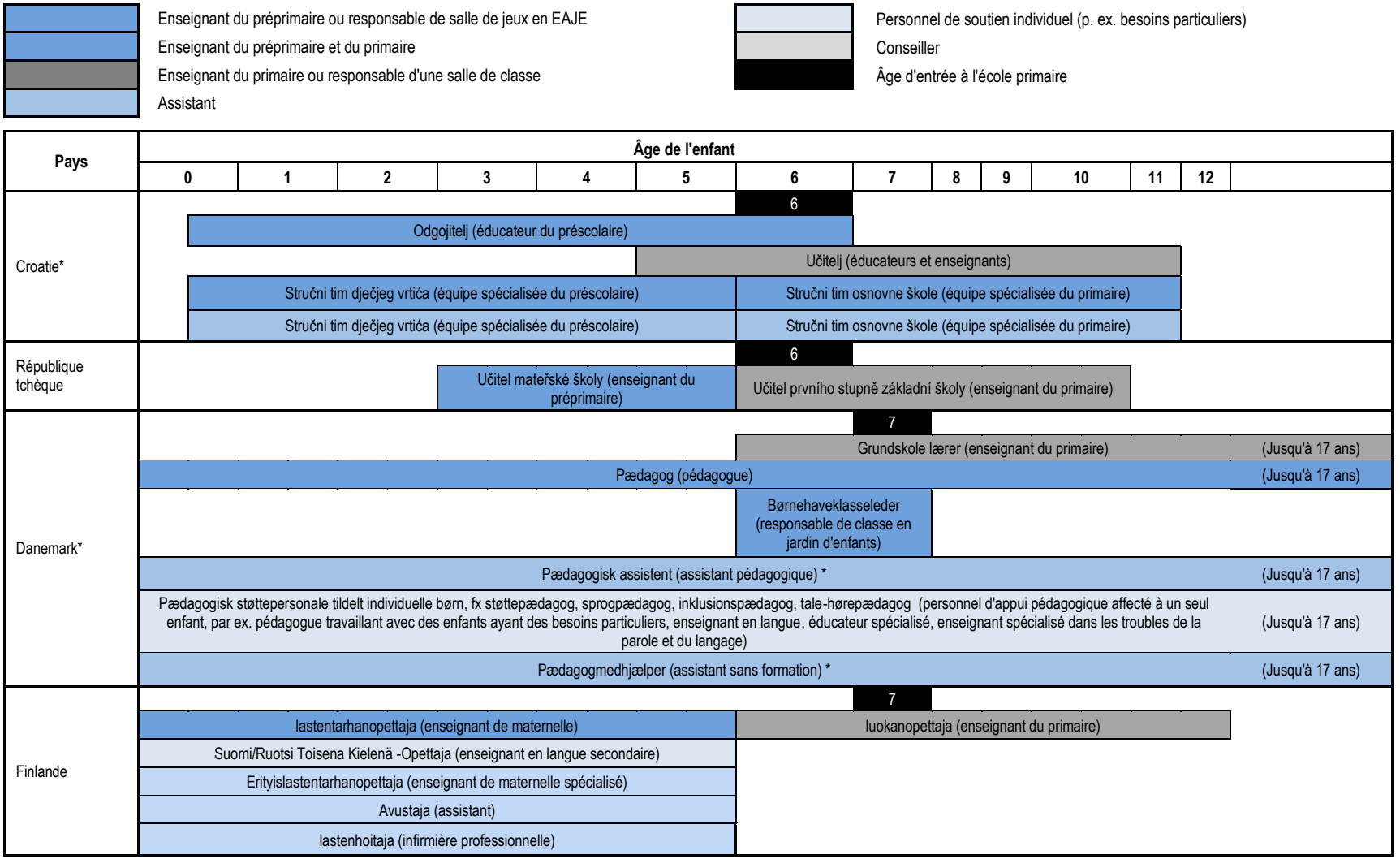
Pour les tableaux web (disponible en anglais uniquement), voir : http://dx.doi.org/10.1787/9789264276253-en

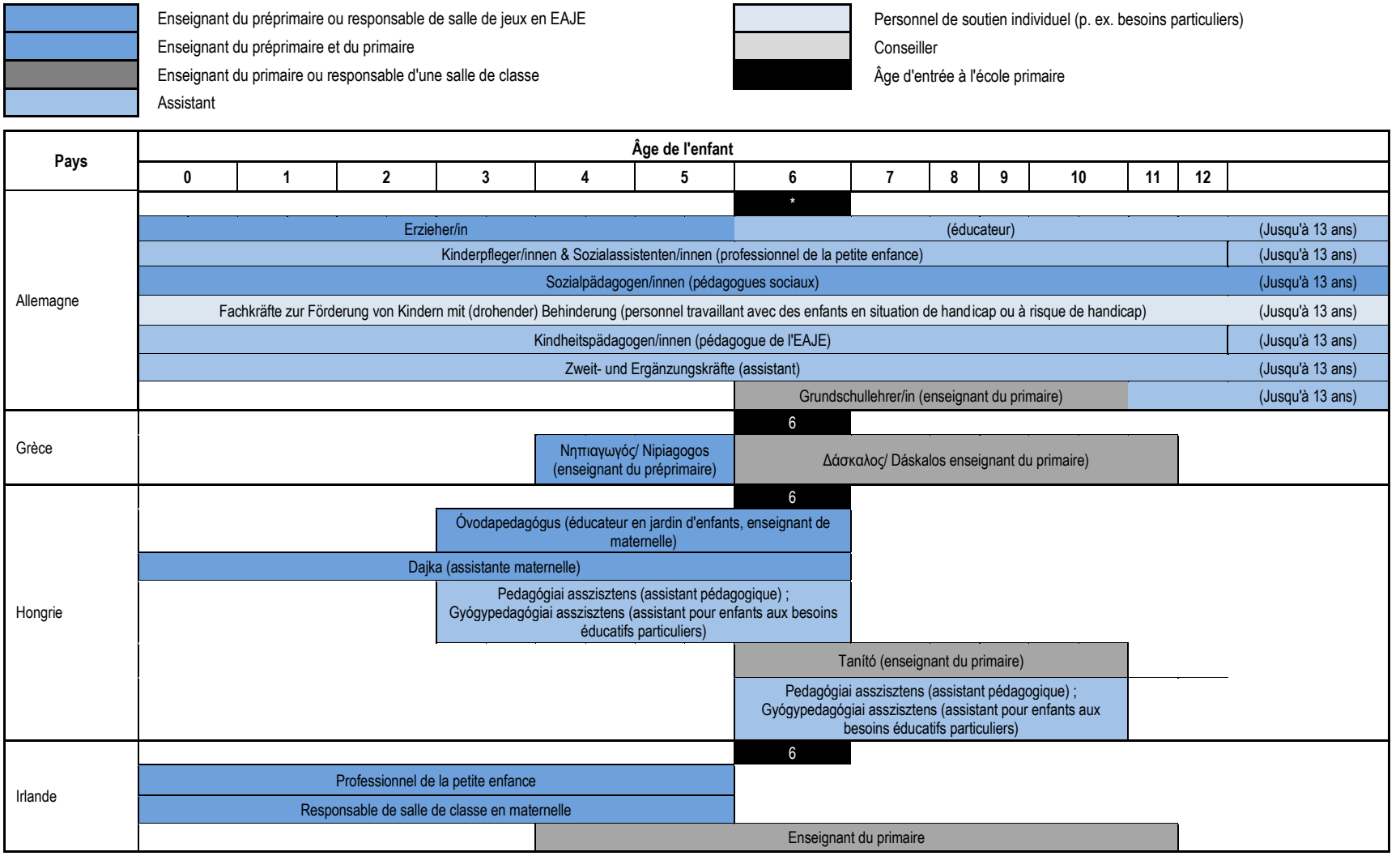
	Tableau 3.A.1	Catégories de personnel dans l'EAJE et l'enseignement primaire au moment des transitions, par âge des enfants (2015)
WEB	Tableau 3.A.2	Formation initiale des enseignants et entrée en fonction, enseignement préprimaire et primaire, établissements publics (2013)
WEB	Tableau 3.A.3	Pourcentage d'enseignants dans l'enseignement primaire et préprimaire, par âge (2014)
WEB	Tableau 3.A.4	Contenus de la formation initiale des enseignants de l'enseignement préprimaire et primaire (2013)
WEB	Tableau 3.A.5	Formation générale, formation spécialisée et développement professionnel du personnel de l'EAJE et de l'enseignement primaire (2014)
WEB	Tableau 3.A.6	Appui au personnel et collaboration en matière de transitions (2014)

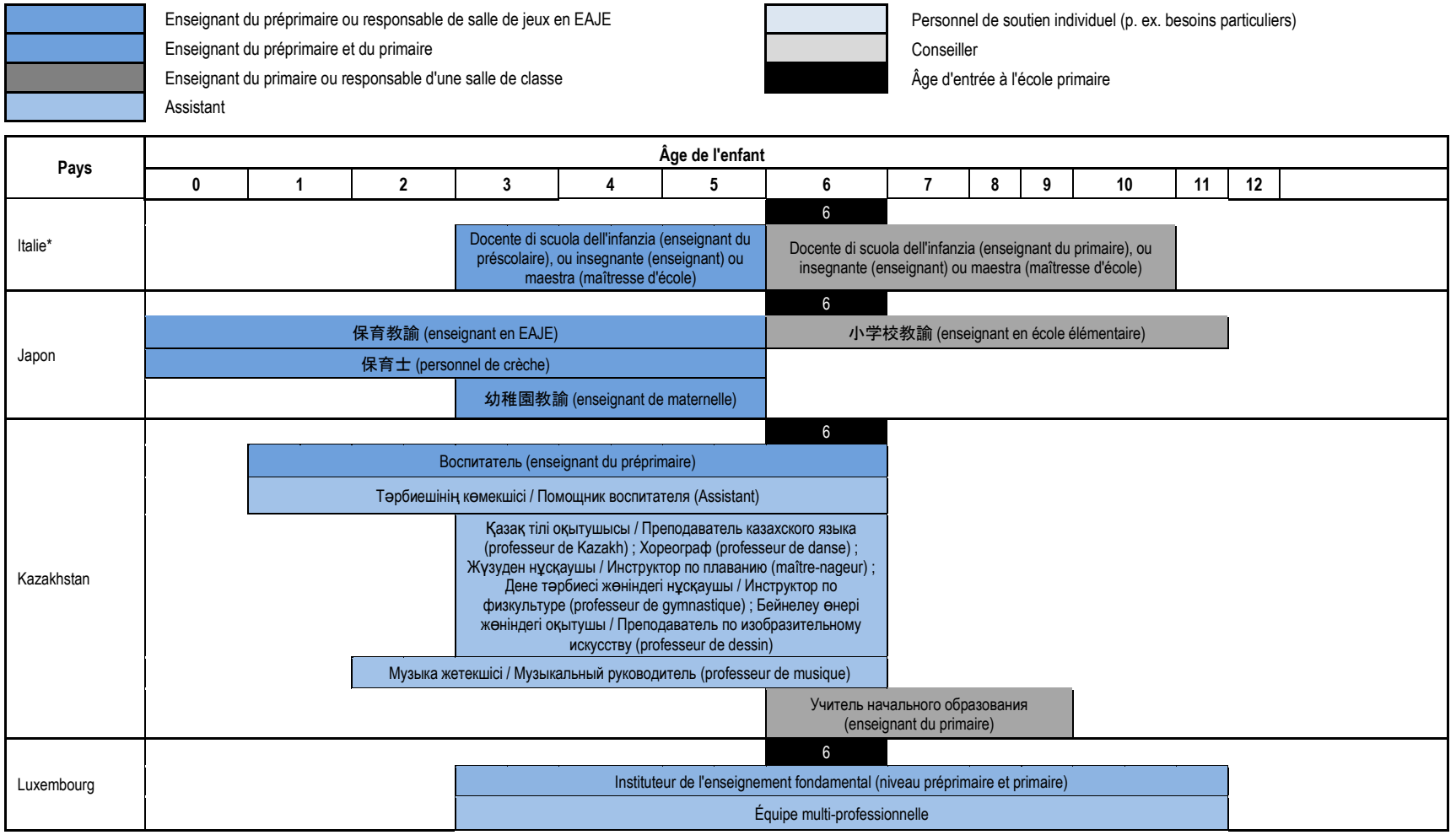
Tableau d'annexe 3.A.1. Catégories de personnel dans l'EAJE et l'enseignement primaire au moment des transitions, par âge des enfants (2015)

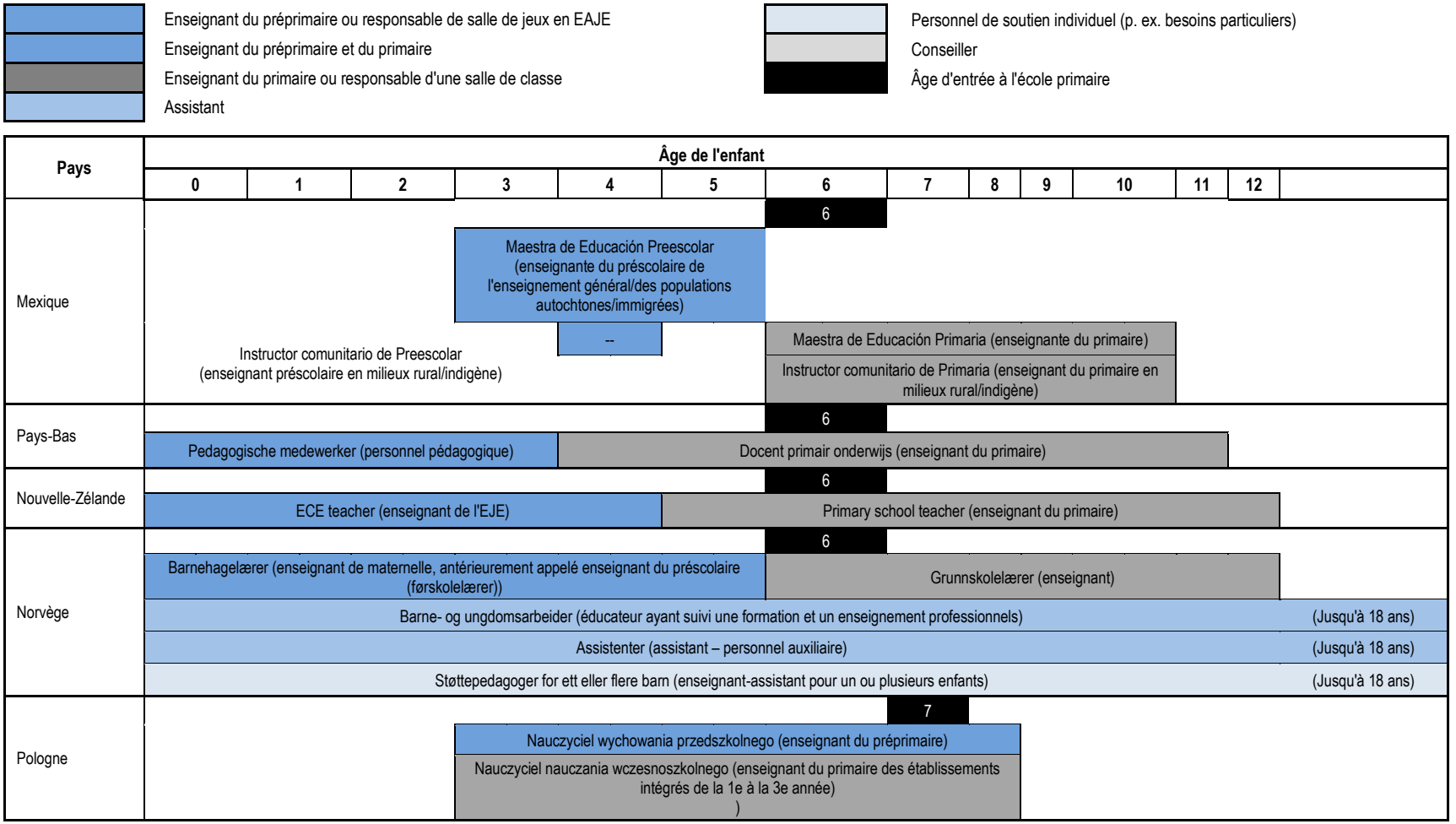
Enseignant du préprimaire ou responsable de salle de jeux en EAJE
Enseignant du préprimaire et du primaire
Enseignant du primaire ou responsable d'une salle de classe
Assistant
Personnel de soutien individuel (p. ex. besoins particuliers)
Conseiller
Âge d'entrée à l'école primaire

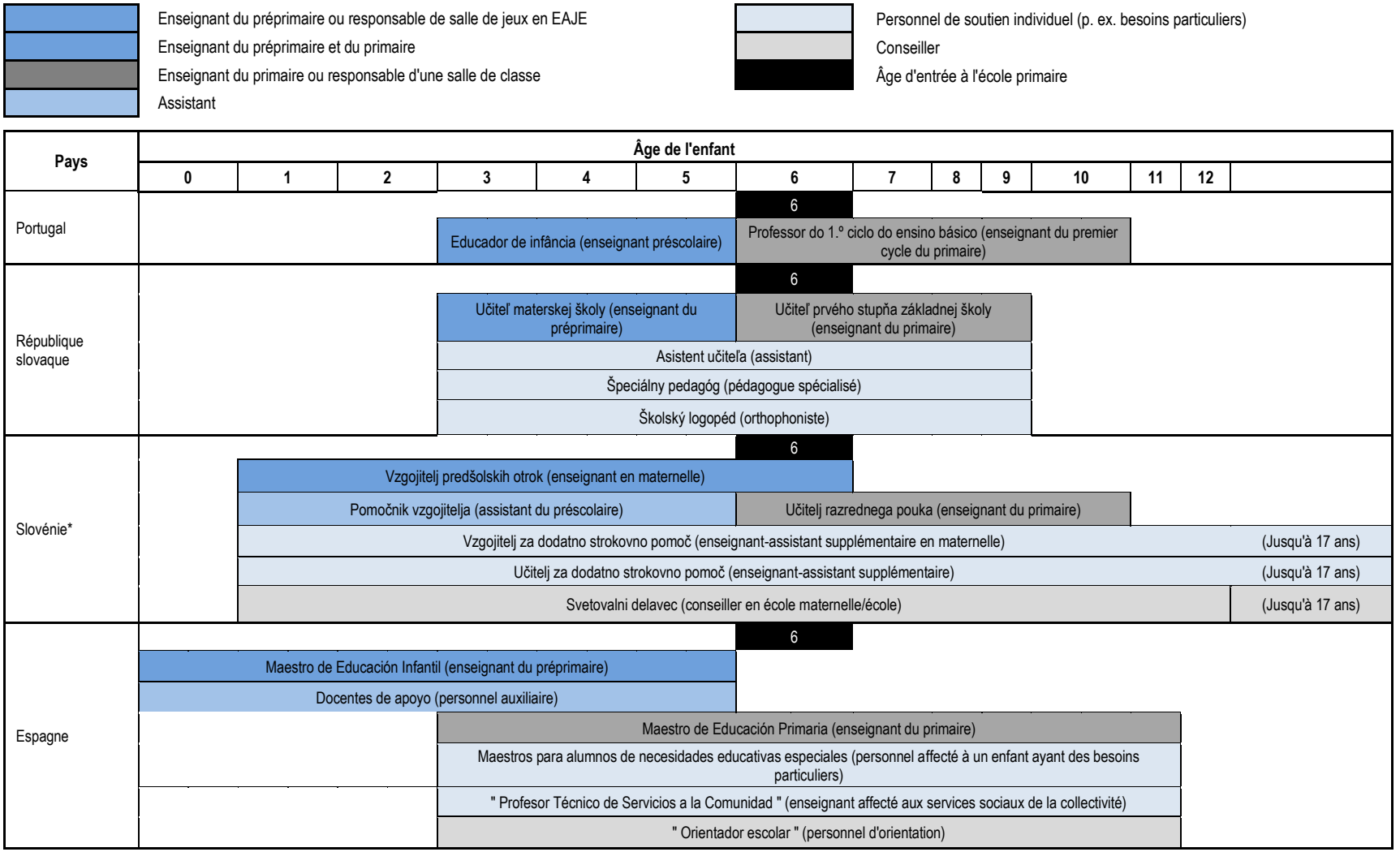
Pays	Âge de l'enfant												
	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Autriche							6						
	Kindergartenpädagoge/in (enseignant de maternelle)						Volksschullehrer/in (enseignant du primaire)						
	Helfer/in, Assistent/in (personnel auxiliaire/d'appoint)												
	Sonderpädagoge/in (enseignant spécialisé dans la prise en charge des enfants ayant des besoins éducatifs particuliers)												
	Sprachlehrer/innen (professeurs de langues)												
Communauté flamande de Belgique							6						
			Kleuteronderwijzer(es) (enseignant du préprimaire)				Onderwijzer(es) (enseignant)						
Canada*							*						
	Éducateurs de la petite enfance												
						Enseignants du primaire/élémentaire							(Jusqu'à 17 ans)
Chili							6						
	Educador de Párvulos (éducateur de la petite enfance)						Licenciado en Pedagogia en Educación Básica (enseignant en école primaire)						(Jusqu'à 13 ans)
	Técnico en Educación Parvularia (assistant de la petite enfance)												
Colombie							6						
	Maestros/maestras (enseignant)												(Jusqu'à 17 ans)
	Coordinadores/as (coordonnateurs)												(Jusqu'à 17 ans)
	Equipo Psicosocial (psychologues et travailleur sociaux)					Orientador escolar (personnel d'orientation scolaire)							(Jusqu'à 17 ans)
	Nutricionista (nutrioniste)												
	Docente de apoyo (personnel auxiliaire)												
	Agentes educativo (agents éducatifs)												


Enseignant du préprimaire ou responsable de salle de jeux en EAJE
Enseignant du préprimaire et du primaire
Enseignant du primaire ou responsable d'une salle de classe
Assistant
Personnel de soutien individuel (p. ex. besoins particuliers)
Conseiller
Âge d'entrée à l'école primaire
Pays
Âge de l'enfant
0
1
2
3
4
5
6
7
8
9
10
11
12
Croatie*
6
Odgojitelj (éducateur du préscolaire)
Učitelj (éducateurs et enseignants)
Stručni tim dječjeg vrtića (équipe spécialisée du préscolaire)
Stručni tim osnovne škole (équipe spécialisée du primaire)
Stručni tim dječjeg vrtića (équipe spécialisée du préscolaire)
Stručni tim osnovne škole (équipe spécialisée du primaire)
République tchèque
6
Učitel mateřské školy (enseignant du préprimaire)
Učitel prvního stupně základní školy (enseignant du primaire)
Danemark*
7
Grundskole lærer (enseignant du primaire)
(Jusqu'à 17 ans)
Pædagog (pédagogue)
(Jusqu'à 17 ans)
Børnehaveklasseleder (responsable de classe en jardin d'enfants)
Pædagogisk assistent (assistant pédagogique) *
(Jusqu'à 17 ans)
Pædagogisk støttepersonale tildelt individuelle børn, fx støttepædagog, sprogpædagog, inklusionspædagog, tale-hørepædagog (personnel d'appui pédagogique affecté à un seul enfant, par ex. pédagogue travaillant avec des enfants ayant des besoins particuliers, enseignant en langue, éducateur spécialisé, enseignant spécialisé dans les troubles de la parole et du langage)
(Jusqu'à 17 ans)
Pædagogmedhjælper (assistant sans formation) *
(Jusqu'à 17 ans)
Finlande
7
lastentarhanopettaja (enseignant de maternelle)
luokanopettaja (enseignant du primaire)
Suomi/Ruotsi Toisena Kielenä -Opettaja (enseignant en langue secondaire)
Erityislastentarhanopettaja (enseignant de maternelle spécialisé)
Avustaja (assistant)
lastenhoitaja (infirmière professionnelle)


Enseignant du préprimaire ou responsable de salle de jeux en EAJE
Enseignant du préprimaire et du primaire
Enseignant du primaire ou responsable d'une salle de classe
Assistant
Personnel de soutien individuel (p. ex. besoins particuliers)
Conseiller
Âge d'entrée à l'école primaire
Pays
Âge de l'enfant
0
1
2
3
4
5
6
7
8
9
10
11
12
Allemagne
*
Erzieher/in
(éducateur)
(Jusqu'à 13 ans)
Kinderpfleger/innen & Sozialassistenten/innen (professionnel de la petite enfance)
(Jusqu'à 13 ans)
Sozialpädagogen/innen (pédagogues sociaux)
(Jusqu'à 13 ans)
Fachkräfte zur Förderung von Kindern mit (drohender) Behinderung (personnel travaillant avec des enfants en situation de handicap ou à risque de handicap)
(Jusqu'à 13 ans)
Kindheitspädagogen/innen (pédagogue de l'EAJE)
(Jusqu'à 13 ans)
Zweit- und Ergänzungskräfte (assistant)
(Jusqu'à 13 ans)
Grundschullehrer/in (enseignant du primaire)
(Jusqu'à 13 ans)
Grèce
6
Νηπιαγωγός/ Nipiagogos (enseignant du préprimaire)
Δάσκαλος/ Dáskalos enseignant du primaire)
Hongrie
6
Óvodapedagógus (éducateur en jardin d'enfants, enseignant de maternelle)
Dajka (assistante maternelle)
Pedagógiai asszisztens (assistant pédagogique) ; Gyógypedagógiai asszisztens (assistant pour enfants aux besoins éducatifs particuliers)
Tanító (enseignant du primaire)
Pedagógiai asszisztens (assistant pédagogique) ; Gyógypedagógiai asszisztens (assistant pour enfants aux besoins éducatifs particuliers)
Irlande
6
Professionnel de la petite enfance
Responsable de salle de classe en maternelle
Enseignant du primaire

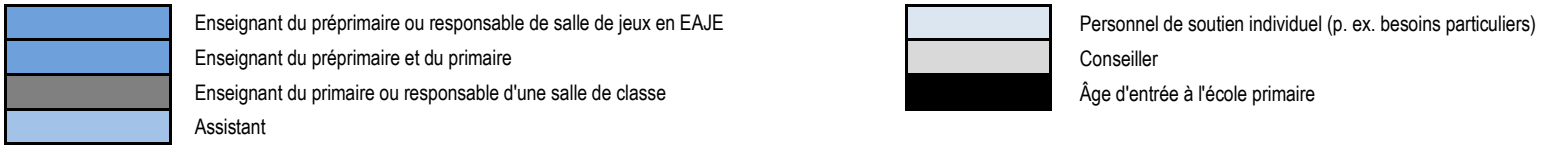

Enseignant du préprimaire ou responsable de salle de jeux en EAJE
Enseignant du préprimaire et du primaire
Enseignant du primaire ou responsable d'une salle de classe
Assistant
Personnel de soutien individuel (p. ex. besoins particuliers)
Conseiller
Âge d'entrée à l'école primaire
Pays
Âge de l'enfant
0
1
2
3
4
5
6
7
8
9
10
11
12
Italie*
Docente di scuola dell'infanzia (enseignant du préscolaire), ou insegnante (enseignant) ou maestra (maîtresse d'école)
Docente di scuola dell'infanzia (enseignant du primaire), ou insegnante (enseignant) ou maestra (maîtresse d'école)
Japon
保育教諭 (enseignant en EAJE)
保育士 (personnel de crèche)
幼稚園教諭 (enseignant de maternelle)
小学校教諭 (enseignant en école élémentaire)
Kazakhstan
Воспитатель (enseignant du préprimaire)
Тәрбиешінің көмекшісі / Помощник воспитателя (Assistant)
Қазақ тілі оқытушысы / Преподаватель казахского языка (professeur de Kazakh) ; Хореограф (professeur de danse) ; Жүзуден нұсқаушы / Инструктор по плаванию (maître-nageur) ; Дене тәрбиесі жөніндегі нұсқаушы / Инструктор по физкультуре (professeur de gymnastique) ; Бейнелеу өнері жөніндегі оқытушы / Преподаватель по изобразительному искусству (professeur de dessin)
Музыка жетекшісі / Музыкальный руководитель (professeur de musique)
Учитель начального образования (enseignant du primaire)
Luxembourg
Instituteur de l'enseignement fondamental (niveau préprimaire et primaire)
Équipe multi-professionnelle


Enseignant du préprimaire ou responsable de salle de jeux en EAJE
Enseignant du préprimaire et du primaire
Enseignant du primaire ou responsable d'une salle de classe
Assistant
Personnel de soutien individuel (p. ex. besoins particuliers)
Conseiller
Âge d'entrée à l'école primaire
Pays
Âge de l'enfant
0
1
2
3
4
5
6
7
8
9
10
11
12
Mexique
6
Maestra de Educación Preescolar (enseignante du préscolaire de l'enseignement général/des populations autochtones/immigrées)
--
Instructor comunitario de Preescolar (enseignant préscolaire en milieux rural/indigène)
Maestra de Educación Primaria (enseignante du primaire)
Instructor comunitario de Primaria (enseignant du primaire en milieux rural/indigène)
Pays-Bas
6
Pedagogische medewerker (personnel pédagogique)
Docent primair onderwijs (enseignant du primaire)
Nouvelle-Zélande
6
ECE teacher (enseignant de l'EJE)
Primary school teacher (enseignant du primaire)
Norvège
6
Barnehagelærer (enseignant de maternelle, antérieurement appelé enseignant du préscolaire (førskolelærer))
Grunnskolelærer (enseignant)
Barne- og ungdomsarbeider (éducateur ayant suivi une formation et un enseignement professionnels)
(Jusqu'à 18 ans)
Assistenter (assistant – personnel auxiliaire)
(Jusqu'à 18 ans)
Støttepedagoger for ett eller flere barn (enseignant-assistant pour un ou plusieurs enfants)
(Jusqu'à 18 ans)
Pologne
7
Nauczyciel wychowania przedszkolnego (enseignant du préprimaire)
Nauczyciel nauczania wczesnoszkolnego (enseignant du primaire des établissements intégrés de la 1e à la 3e année)
)


Enseignant du préprimaire ou responsable de salle de jeux en EAJE
Enseignant du préprimaire et du primaire
Enseignant du primaire ou responsable d'une salle de classe
Assistant
Personnel de soutien individuel (p. ex. besoins particuliers)
Conseiller
Âge d'entrée à l'école primaire
Pays
Âge de l'enfant
0
1
2
3
4
5
6
7
8
9
10
11
12
Portugal
6
Educador de infância (enseignant préscolaire)
Professor do 1.º ciclo do ensino básico (enseignant du premier cycle du primaire)
République slovaque
6
Učiteľ materskej školy (enseignant du préprimaire)
Učiteľ prvého stupňa základnej školy (enseignant du primaire)
Asistent učiteľa (assistant)
Špeciálny pedagóg (pédagogue spécialisé)
Školský logopéd (orthophoniste)
Slovénie*
6
Vzgojitelj predšolskih otrok (enseignant en maternelle)
Pomočnik vzgojitelja (assistant du préscolaire)
Učitelj razrednega pouka (enseignant du primaire)
Vzgojitelj za dodatno strokovno pomoč (enseignant-assistant supplémentaire en maternelle)
(Jusqu'à 17 ans)
Učitelj za dodatno strokovno pomoč (enseignant-assistant supplémentaire)
(Jusqu'à 17 ans)
Svetovalni delavec (conseiller en école maternelle/école)
(Jusqu'à 17 ans)
Espagne
6
Maestro de Educación Infantil (enseignant du préprimaire)
Docentes de apoyo (personnel auxiliaire)
Maestro de Educación Primaria (enseignant du primaire)
Maestros para alumnos de necesidades educativas especiales (personnel affecté à un enfant ayant des besoins particuliers)
" Profesor Técnico de Servicios a la Comunidad " (enseignant affecté aux services sociaux de la collectivité)
" Orientador escolar " (personnel d'orientation)

Enseignant du préprimaire ou responsable de salle de jeux en EAJE
Enseignant du préprimaire et du primaire
Enseignant du primaire ou responsable d'une salle de classe
Assistant
Personnel de soutien individuel (p. ex. besoins particuliers)
Conseiller
Âge d'entrée à l'école primaire

Pays	Âge de l'enfant													
	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	
Suède*								7						
		Förskollärare (enseignant en maternelle)												
								Grundskollärare (enseignant du primaire)						(Jusqu'à 15 ans)
		Barnskötare (garde d'enfant)						Fritidspedagog (pédagogue encadrant des activités de loisir)						
		Pedagogisk resurspersonal för individuella barn t.ex. resurspedagog, specialpedagog, tal- och språkpedagog, psykolog (personnel pédagogique d'appui affecté à un enfant, par ex. pédagogue travaillant avec des enfants ayant des besoins particuliers, orthophoniste, psychologue ; mais aussi spécialistes travaillant avec un groupe d'enfants ou en tant que conseillers du personnel)												
								Pedagogisk resurspersonal för individuella elever t.ex. resurspedagog, specialpedagog, speciallärare, kurator, tal- och språkpedagog, psykolog (personnel pédagogique d'appui affecté à un enfant, par ex. pédagogue ou enseignant travaillant avec des enfants ayant des besoins particuliers, assistante sociale (psychosociale), orthophoniste, psychologue)						(Jusqu'à 15 ans)
		Stödpersonal/elevassistent (assistant formé ou non)												(Jusqu'à15)



Pays	Âge de l'enfant												
	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Suisse							6						
	Kindererzieher / éducateur de l'enfance / educatore dell'infanzia (pédagogue de l'EAJE) = personnel qualifié avec une responsabilité d'ensemble				Diplomierte/r Lehrer/in für die Vorschulstufe / enseignant/e diplômé/e du degré préscolaire / docente diplomato/a per il livello prescolastico (enseignant de maternelle)		Diplomierte/r Lehrer/in für die Primarstufe / enseignant/e diplômé/e du degré primaire / docente diplomato/a per il livello elementare (enseignant du primaire)						
	Fachperson Betreuung / assistant socio-éducatif / operatore socioassistenziale (spécialiste de l'EAJE) (personnel qualifié avec des responsabilités pédagogiques)				Diplomierte/r Lehrer/in für die Vorschul- und Primarstufe / Enseignant/e diplômé/e des degrés préscolaire et primaire / docente diplomato/a per il livello prescolastico ed elementare								
	Pädagogische Assistenz / assistant pédagogique / assistente all'infanzia (assistant d'EAJE)												
	Sonderpädagoge Früherziehung / pédagogue éducation précoce / docente educazione precoce (personnel d'appui affecté à un enfant présentant des besoins particuliers en EAJE)												
	Staff for individual children, e.g. Sonderpädagoge, Logopäde, Psychomotoriktherapeut / pédagogue spécialisé, logopédiste, thérapeute en psychomotricité / docente pedagogia specializzata , logopedista, psicomotricista (personnel d'appui affecté à un enfant) (Jusqu'à 14 ans)												
Turquie							6						
				Okul Öncesi Öğretmeni (enseignant de maternelle/préprimaire)			Enseignant du primaire						

Enseignant du préprimaire ou responsable de salle de jeux en EAJE
Enseignant du préprimaire et du primaire
Enseignant du primaire ou responsable d'une salle de classe
Assistant
Personnel de soutien individuel (p. ex. besoins particuliers)
Conseiller
Âge d'entrée à l'école primaire

Pays	Âge de l'enfant													
	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	
Royaume-Uni - Pays de Galles						5								
	Professionnel de la petite enfance					Enseignant du primaire								
	Personnel pédagogique d'appui pour les enfants ayant des besoins éducatifs particuliers													(Jusqu'à 17 ans)
	Personnel pédagogique d'appui au sein de l'école													(Jusqu'à 17 ans)

Notes : Ce tableau propose, à titre indicatif et non exhaustif, un aperçu général des professionnels travaillant avec les enfants au cours de l'année précédant ou suivant le passage d'un niveau d'enseignement à un autre. Voir le site web pour les notes complémentaires.
* Au Canada et en Allemagne, l'âge obligatoire d'entrée à l'école diffère largement d'un territoire à l'autre.
Source : Réseau de l'OCDE sur l'éducation et l'accueil des jeunes enfants, « Survey on transitions between ECEC and primary education », juin 2016.

Notes

[1]. Autriche, Danemark, Finlande, Japon, Norvège, pays de Galles (Royaume-Uni), Slovénie et Suède.

[2]. Le Canada et l'Allemagne (et parfois l'Autriche) ont fourni des données ventilées par province ou Land. On peut ainsi compter près de 60 territoires pour certains indicateurs.

[3]. Efficacité des enseignants à développer les compétences socio-émotionnelles des enfants (Slot et al., 2015).

[4]. Parmi les indicateurs de la qualité des processus utilisés par Burchinal et al. (2002), on trouve l'Early Childhood Environmental Rating Scale (ECERS; Harms et Clifford, 1980), l'Infant-Toddler Environment Rating Scale (ITERS; Harms, Cryer et Clifford, 1990), et la Caregiver Interaction Scale (CIS; Arnett, 1989).

[5]. La qualité de l'offre de l'accueil a été mesurée par Siraj-Blatchford et al. (2003) à l'aide de l'Early Childhood Environment Rating Scales (ECERS-E et ECERS-R), une évaluation par l'observation de la pédagogie, des structures, des programmes et de la formation des responsables de centre.

[6]. Ce qui traduit leur déconvenue.

[7]. La qualité des centres a été mesurée par Sylva et al (2006) à partir de la version révisée de Early Childhood Environment Rating Scale (Harms, Clifford, et Cryer, 1998) et du programme d'enseignement anglais qui en découle (Sylva, Siraj-Blatchford et Taggart, 2003).

[8]. Autriche, Danemark, Finlande, Japon, Kazakhstan, Norvège, pays de Galles (Royaume-Uni), Slovénie et Suède.

[9]. Étant donné que les assistants et les autres catégories de personnel sont également concernés, notamment dans l'enseignement préprimaire (tableau 3.A1), les statistiques salariales des enseignants présentées méconnaissent les différences entre les effectifs, car ils ne portent que sur les membres généralement les plus qualifiés des effectifs du préprimaire.

[10]. Danemark, Écosse (Royaume-Uni), Espagne, États-Unis, Finlande, Hongrie, Islande, Norvège, République slovaque et République tchèque.

[11]. L'Australie fait figure d'exception : elle affiche un faible ratio enfant-enseignant en préprimaire (5 pour 1), mais les plus forts coûts salariaux relatifs au niveau du préprimaire – plus de 25 %.

[12]. Ne concerne que les enseignants et non l'ensemble du personnel. Voir le chapitre 4 pour un examen des taux d'encadrement.

[13]. Pour des détails concernant les réponses de chaque pays, voir les tableaux de base de l'OCDE (2014b) : http://dx.doi.org/10.1787/888933120252.

[14]. Également décrit dans les travaux publiés (voir par ex. Neuss et al., 2014 ; OCDE, 2016a).

Références

Ahtola, A. et al. (2012), « Successful handling of entrance to formal schooling: Transition practices as a local innovation », *International Journal of Transitions in Childhood*, vol. 5, n° 1, pp. 3–21.

Akhter, M. et al. (2012), « Transition - From Home to ECCE Program, from ECCE Program/Home to Primary School – A Desk Review of Asia-Pacific Regional Network for Early Childhood », www.arnec.net/wp-content/uploads/2014/03/Final-report-on-Transition-.21.10.pdf.

Anderson, L.W. (2000), « Why should reduced class size lead to increased student achievement? », in Wang, M.C. et J. D. Finn (dir. pub.), *How Small Classes Help Teachers Do Their Best*, pp. 3–24, Temple University Center for Research in Human Development, Philadelphia.

Angrist, J.D. et V. Lavy (1998), « Does Teacher Training Affect Pupil Learning? Evidence from Matched Comparisons in Jerusalem Public Schools », *NBER Working Paper*, n° 6781, National Bureau of Economic Research, Cambridge, MA.

Arnold, C. et al. (2006), « Is everybody ready? Readiness, transition and continuity: Lessons, reflections and moving forward », document de référence pour le Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2007, *Un Bon Départ*, Éducation et protection de la petite enfance, http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001474/147441e.pdf.

Assel, M.A. et al. (2007), « An evaluation of curriculum, setting, and mentoring of children enrolled in pre-kindergarten », *Reading and Writing*, vol. 20, n° 5, pp. 463-494.

Atkinson, M. et al. (2002), *Multi-Agency Working: A Detailed Study*, National Foundation for Educational Research, Slough.

Aubrey, C., R. Godfrey et A. Harris (2013), « How do they manage? An investigation of early childhood leadership », *Educational Management Administration and Leadership*, vol. 41, n° 1, pp. 5–29.

BAKIP (2014), « Lehrplan für die Bildungsanstalten für Kindergartenpädagogik » (draft) [Projet de programme pour les collèges universitaires de formation des enseignants de maternelle], www.hlwmistelbach.ac.at/images/pdf/lehrer/Lehrplan%20NEU%20SV_BAKIP_Entwurf_April2014.pdf.

Ballou, D. et M. Podgursky (2000), « Reforming teacher preparation and licensing: What is the evidence? », *Teachers College Record*, vol. 102, n° 1, pp. 5–27.

Ballou, D. et M. Podgursky (1993), « Teachers' attitudes toward merit pay: Examining conventional wisdom », *Industrial and Labor Relations Review*, vol. 47, n° 1, pp. 50–61.

Baugh, W.H. et J.A. Stone (1982), « Mobility and wage equilibration in the educator labor market », *Economics of Education Review*, vol. 2, n° 3, pp. 253–274.

Betts, J.R., K.S. Rueben et A. Danenberg (2000), *Equal Resources, Equal Outcomes? The Distribution of School Resources and Student Achievement in California*, Public Policy Institute of California, San Francisco, www.ppic.org/content/pubs/report/R_200JBR.pdf.

BIT (Bureau international du Travail) (2013), *Directives de l'OIT sur la promotion du travail décent pour le personnel de l'éducation de la petite enfance*, Réunion d'experts chargée d'adopter des directives sur la promotion du travail décent pour le personnel de l'éducation de la petite enfance, Genève, 12-15 novembre 2013, Bureau international du Travail, Département des activités sectorielles, Genève.

Blatchford, P. et al. (2012), *The DISS Project: Background, Aims and Methodology*, Institute of Education, University of London.

Blatchford, P. et al. (2002), « Relationships between class size and teaching: a multi-method analysis of English infant schools », *American Educational Research Journal*, vol. 39, n° 1, pp. 101–132.

Blatchford, P. et al. (2003), « Are class size differences related to pupils' educational progress and classroom processes? Findings from the Institute of Education class size study of children aged 5-7 years », *British Educational Research Journal*, vol. 29, n° 5, pp. 709–730, http://dx.doi.org/10.1080/0141192032000133668.

Blatchford, P., P. Bassett et P. Brown (2011), « Examining the effect of class size on classroom engagement and teacher–pupil interaction: Differences in relation to pupil prior attainment and primary vs. secondary schools », *Learning and Instruction*, vol. 21, n° 6, pp. 715–730.

Bloom, P.J. et M. Sheerer (1992), « The effect of leadership training on child care program quality », *Early Childhood Research Quarterly*, vol. 7, n° 4, pp. 579–94.

Bloom, P.J. et J. Bella (2005), « Investment in leadership training : The payoff for early childhood education », *Young Children*, vol. 60, n° 1, pp. 32–40.

BMBF (2016), *Entwurf Lehrplan der Bildungsanstalt für Kindergartenpädagogik* [Projet de programme pour les collèges universitaires de formation des enseignants de maternelle], en vigueur depuis le 1er septembre 2016, Bundesministerium für Bildung, Vienne.

BMBF (2014), *Rahmencurriculum für die Lehrgänge, Frühe sprachliche Förderung* [Programme-cadre d'enseignement en faveur du développement précoce du langage], Bundesministerium für Bildung, Vienne.

Bohan-Baker, M. et P. Little (2002), *The Transition to Kindergarten: A Review of Current Research and Promising Practices to Involve Families* (Harvard Family Research Project), Cambridge, Massachusetts.

Borman, G.D. et N.M. Dowling (2008), « Teacher attrition and retention: A meta-analytic and narrative review of the research », *Review of Educational Research*, vol. 78, n° 3, pp. 367–409.

Bouguen, A. (2016), « Adjusting content to individual student needs: Further evidence from an in-service teacher training program », *Economics of Education Review*, vol. 50, pp. 90–112.

Branch, G.F., E.A. Hanushek et S.G. Rivkin (2008), « Principal turnover and effectiveness », manuscrit non publié.

Branch, G., E. Hanushek et S. Rivkin, (2009), « Estimating principal effectiveness », *CALDER Working Papers*, n° 32, National Center for Analysis of Longitudinal Data in Education Research.

Bressoux, P., F. Kramarz et C. Prost (2009), « Teachers' training, class size and students' outcomes: Learning from administrative forecasting mistakes », *The Economic Journal*, vol. 119, n° 536, pp. 540–561.

Britto, P.R. et M.C. Limlingan (2012), *Préparation à l'école et transitions, Un complément au Manuel des écoles amies des enfants*, UNICEF, New York.

Bruhwiler, C. et P. Blatchford (2011), « Effects of class size and adaptive teaching competency on classroom processes and academic outcome », *Learning and Instruction*, vol. 21, pp. 95–108.

Burchinal, M.R. et al. (2008), « Predicting child outcomes at the end of kindergarten from the quality of prekindergarten teacher-child interactions and instruction », *Applied Developmental Science*, vol. 12, n° 3, pp. 140–153.

Burchinal, M.R. et al. (2002), « Caregiver training and classroom quality in child care centers », *Applied Developmental Science*, vol. 6, n° 1, pp. 2–11.

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

Charlotte Bühler Institut (2016a), *Individualisierung und differenzierte Förderung in der Schuleingangsphase* [Individualisation et aide différenciée pendant la phase d'entrée à l'école]. BMB, Vienne, www.charlotte-buehler-institut.at/wp-content/uploads/2016/12/Individualisierung-BMB-final-2016-.pdf.

Charlotte Bühler Institut (2016b), *Leitfaden zur sprachlichen Förderung am Übergang vom Kindergarten in die Grundschule* [Orientations pour le soutien en langue lors du passage de la maternelle à l'école élémentaire], BMB, Vienne, www.bmb.gv.at/schulen/bw/abs/Broschu_re_sprachl_Fo_rderung_A4_BF.pdf?5s8z0m.

Charlotte Bühler Institut (2016c), *Austria Country Background Report on Transitions*, Charlotte Bühler Institut, Vienne, www.oecd.org/education/school/SS5-country-background-report-austria.pdf.

Charlotte Bühler Institut (2016d), Schülerinnen/Schülereinschreibung NEU [Inscription de nouveaux élèves], BMB, Vienne, www.charlotte-buehler-institut.at/wp-content/uploads/2016/10/Sch%C3%BClerInneneinschreibung-BMB-final-2016.pdf.

Clark, D., P. Martorell et J. Rockoff (2009), « School principals and school performance », *CALDER Working Papers*, n° 38, National Center for Analysis of Longitudinal Data in Education Research.

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

Clotfelter, C.T., H.F. Ladd et J.L. Vigdor (2006), « Teacher-student matching and the assessment of teacher effectiveness », *Journal of human Resources*, vol. 41, n° 4, pp. 778–820.

Coggi, C. et P. Ricchiardi (2014), *La 'school readiness' e la sua misura: uno strumento di rilevazione per la scuola dell'infanzia* [La « maturité scolaire » et son évaluation : un outil d'appréciation à l'usage de l'école maternelle], *ECPS Journal*, vol. 9/2014, pp. 283–309.

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

Commodari, E. (2013), « Preschool teacher attachment, school readiness and risk of learning difficulties », *Early Childhood Research Quarterly*, vol. 28, n° 1, pp. 123–133, http://dx.doi.org/10.1016/j.ecresq.2012.03.004.

Corsaro, W et L. Molinari (2008), « Policy and practice in Italian children's transition from preschool to elementary school », *Research in Comparative and International Education*, vol. 3, n° 3, pp. 250–265.

Croninger, R.G. et al. (2007), « Teacher qualifications and early learning: Effects of certification, degree, and experience on first-grade student achievement », *Economics of Education Review*, vol. 26, n° 3, pp. 312–324.

Dalli, C. (2014), « Quality for Babies and Toddlers in Early Years Settings », TACTYC Occasional Papers, n° 4, http://tactyc.org.uk/wp-content/uploads/2014/04/Occ-Paper-4-Prof-Carmen-Dalli.pdf.

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

Darling-Hammond, L. et al. (2005), « Does teacher preparation matter? Evidence about teacher certification, Teach for America, and teacher effectiveness », *Education Policy Analysis Archives*, vol. 13, n° 42.

Day, C. et C. Russel (2010), « Transitions in Early Childhood, The case for a Consistent, competent and stable workforce », in Kagan, S.L. et K. Tarrant (2010), *Transitions for Young Children: Creating Connections across Early Childhood Systems*, Brookes Publishing Company, Baltimore.

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

De Schipper, E.J., M.J. Riksen-Walraven et S.A. Geurts (2007), « Multiple Determinants of Caregiver Behavior in Child Care Centers », *Early Childhood Research Quarterly*, vol. 22, pp. 312–326.

Desimone, L. et al. (2004), « Comprehensive school reform: An implementation study of preschool programs in elementary schools », *The Elementary School Journal*, vol. 104, n° 5, pp. 387–407.

Dhuey, E. et J. Smith (2014), « How effective are school principals in the production of student achievement? », *Canadian Journal of Economics/Revue canadienne d'économique*, vol. 47, n° 2, pp. 634–663.

Direction de l'éducation et de la formation (Norvège) (2017), *Norway Country Background Report on Transitions from ECEC to Primary School*, Direction de l'éducation et de la formation, Oslo, www.oecd.org/education/school/SS5-country-background-report-norway.pdf.

Direction de l'éducation et de la formation (Norvège) (2014), *Veileder: Overganger for barn og unge som får spesialpedagogisk hjelp eller spesialundervisning* [Guide : Transitions pour les enfants et les jeunes bénéficiant d'une aide éducative particulière], www.udir.no/laring-og-trivsel/sarskilte-behov/overganger-spesialpedagogisk-hjelp-spesialundervisning.

Dunn, L.S. (1984), *Peabody Picture Vocabulary Test* (revised), Circle Pines, MN: American Guidance Service.

Early, D.M. 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.

Early, D.M. et al. (2001), « Transition practices: findings from a national survey of kindergarten teachers », *Early Childhood Education Journal*, vol. 28, n° 3, pp. 199–206.

ECE Taskforce Secretariat (2010), *Overview of the New Zealand Early Childhood Education (ECE) System: Introductory Briefing*, ECE Taskforce.

EEF (2014), « Catch Up Numeracy: A one to one numeracy intervention delivered by teaching assistants », Education and Endowment Foundation, Londres.

Ehrenberg, R.G., D.D. Goldhaber et D.J. Brewer (1995), « Do Teachers' race, gender, and ethnicity matter? Evidence from the national educational longitudinal study of 1988 », *Industrial and Labor Relations Review*, vol. 48, n° 3, pp. 547–561.

Emfinger, K. (2012), « Literacy readiness: Transitional partnerships between preschool and kindergarten », *Childhood Education*, vol. 88, pp. 258–265.

Engel, A., S. Barnett, Y. Anders et M. Taguma (2015), *Norway, Early Childhood Education and Care Policy Review*, OCDE, Paris, www.oecd.org/norway/Early-Childhood-Education-and-Care-Policy-Review-Norway.pdf.

Evans, L. (2001), « Delving deeper into morale, Job satisfaction, and motivation among education professionals », *Educational Management and Administration*, vol. 29, pp. 291–306.

Faour, B. (2010), « Early childhood in the Arab countries: Status and challenges », *Early Childhood Care and Education Regional Reports*, n° WCECCE/Ref.7, UNESCO, WCECCE.

Faust, G., F. Wehner et J. Kratzmann (2013), « Kooperation von Kindergarten und Grundschule » [Coopération entre centres d'EAJE et écoles primaires], in Faust, G. (dir. pub.), *Einschulung. Ergebnisse aus der Studie "Bildungsprozesse, Kompetenzentwicklung und Selektionsentscheidungen im Vorschul- Schulalter (BiKS)"* [Inscriptions. Résultats de l'étude sur les processus éducatifs, le développement des compétences et les décisions de sélection concernant les enfants d'âge préscolaire (BiKS)], pp. 137–152, Waxmann, Munster.

Ferguson, R.F. (1991), « Paying for public education: New evidence on how and why money matters », *Harvard Journal on Legislation*, vol. 28, n° 2, pp. 465–498.

Finn, J.D. et C.M. Achilles (1999), « Tennessee's class size study: findings, implications, misconceptions », *Educational Evaluation and Policy Analysis*, vol. 21, n° 2, pp. 97–109.

Fives, H. (2003), « What is teacher efficacy and how does it relate to teachers' knowledge? A theoretical review », document présenté devant la Conférence annuelle de l'American Educational Research Association, Chicago.

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

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.

Gerber, S.B. et al. (2001), « Teacher aides and students' academic achievement », *Educational Evaluation and Policy Analysis*, vol. 23, n° 2, pp. 123–43.

Gialamas, A. et al. (2014), « Child care quality and children's cognitive and socio-emotional development: An Australian longitudinal study », *Early Child Development and Care*, vol. 184, n° 7, pp. 977–997, http://dx.doi.org/10.1080/03004430.2013.847835.

Gjerustad, C., R.A. Federici et E. Hovdhaugen (2016), *Spørsmål til Skole-Norge våren 2016. Resultater og analyser fra Utdanningsdirektoratets spørreundersøkelse blant skoler og skoleeiere* [Enquête auprès des écoles norvégiennes – printemps 2016. Résultats et analyses tirés de l'enquête diligentée auprès des écoles et de leurs responsables par la Direction de l'éducation et de la formation], Rapport NIFU, 27 juin 2016, www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/sporsmal-til-skole-norge-varen-2016/.

Gouvernement de l'Australie, Département de l'Éducation, de l'Emploi et des Relations professionnelles (2009), « Belonging, being and becoming: the early years learning framework for Australia », Document établi à l'intention du Conseil des gouvernements australiens.

Gouvernement du Japon (2016), *Japan Country Background Report on Transitions*, Gouvernement du Japon, Tokyo, www.oecd.org/education/school/SS5-country-background-report-japan.pdf.

Gouvernement du pays de Galles (2017), *Wales Country Background Report on Transitions from ECEC to Primary School*, Gouvernement du Pays de Galles, Cardiff, www.oecd.org/education/school/SS5-country-background-report-wales.pdf.

Greller, M.M. (2006), « Hours invested in professional development during late career as a function of career motivation and satisfaction », *Career Development International*, vol. 6, pp. 544–559.

Grey, A. (2004), « The quality journey: Is there a leader at the helm? », *New Zealand Research in Early Childhood Education*, vol. 7, pp. 91–102.

Grillitsch, M. et E. Stanzel-Tischler (2016), « Formative Evaluation der Netzwerkprojekte – Ergebnisse aus Erhebungen im Jahr 2015 » [Évaluation formative des projets de réseaux à partir de données de 2015], BIFIE, Salzburg.

Grillitsch, M., B. Fageth et U. Kowatz (2014), *Sprachförderung an der Schnittstelle Kindergarten – Volksschule. Erste Ergebnisse der Evaluation von Modellprojekten. Vortrag bei der Tagung* "*Grenzanalysen – Empirische Zugänge in der Erziehungswissenschaft*" [Aide à l'apprentissage de la langue et passage de la maternelle au primaire. Résultats préliminaires de l'évaluation des projets types. Exposé présenté devant la conférence « Grenzanalysen – Empirische Zugänge' in der Erziehungswissenschaft »], Université de Salzbourg.

Hanke, P. et al. (2016), « The transition to primary school as a challenge for parents: The importance of collaboration between early childhood centres and primary schools for helping parents meet the challenge », in Dockett, S., W. Griebel et B. Perry (dir. pub.) (2016), *Families and transition to school*, Springer, Dordrecht.

Hanke, P., J. Backhaus et A. Bogatz (2013), *Den Übergang gemeinsam gestalten: Kooperation und Bildungsdokumentation im Übergang von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule* [Façonner ensemble la transition de l'EAJE à l'école primaire : coopération et documentation pédagogique], Waxmann Verlag, Munster.

Hanushek, E.A. et S.G. Rivkin (2006), « Teacher quality », *Handbook of the Economics of Education*, vol. 2, pp. 1051–1078.

Hanushek, E.A., J.F. Kain et S.G. Rivkin (1998), « Does special education raise academic achievement for students with disabilities?, *NBER Working Papers*, n° 6690, National Bureau of Economic Research, Cambridge, MA.

Harris, D.N. et T.R. Sass (2011), « Teacher training, Teacher quality and student achievement », *Journal of Public Economics*, vol. 95, n° 7, pp. 798–812.

Hawk, P.P., C.R. Coble et M. Swanson (1985), « Certification: It Does Matter », *Journal of Teacher Education*, vol. 36, n° 3, pp. 13–15.

Hayden, J. (1997), « Directors of early childhood services: Experience, preparedness and selection », *Australian Research in Early Childhood*, vol. 1, n° 1, pp. 49–67.

Hirst, M. et al. (2011), *Transition to Primary School: A Review of the Literature*, Commonwealth of Australia, Canberra.

Honig, A.S. et A. Hirallal (1998), « Which counts more for excellence in childcare staff – years in service, education level or ECE coursework? », *Early Child Development and Care*, vol. 145, pp. 31–46.

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

Huntsman, L. (2008), *Determinants of Quality in Child Care: A Review of the Research Evidence*, Centre for Parenting and Research, NSW Department of Community Services.

Imazeki, J. (2005), « Teacher salaries and teacher attrition », *Economics of Education Review*, vol. 24, n° 4, pp. 431–449.

Ingersoll, R. (2001), « Teacher turnover and teacher shortage », *American Educational Research Journal*, vol. 38, pp. 499–534.

Ingersoll, R. (2012), « Beginning teacher induction: What the data tell us », *Phi Delta Kappan*, vol. 93, n° 8, pp. 47–51, https://doi.org/10.1177/003172171209300811.

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

INVALSI (2016a), *Consultazione nazionale RAV infanzia 2016: Prime analisi sul questionario di consultazione* [Consultation nationale sur le rapport d'auto-évaluation 2016 des écoles maternelles – Premiers éléments d'analyse sur le questionnaire de consultation], Rome.

INVALSI (2016b), *Analisi descrittive degli indicatori RAV dal questionario scuola - grafici e tabelle 1°ciclo di istruzione anno scolastico 2014/15* [Analyses descriptives des indicateurs du rapport d'auto-évaluation élaborés à partir du questionnaire adressé aux écoles – Graphiques et tableaux concernant le premier cycle d'enseignement, année scolaire 2014-15], Rome.

INTO (Irish National Teachers' Organisation) (2008), *Transitions in the Primary School*, INTO Consultative Conference on Education, Irish National Teachers' Organisation, Dublin, Irlande, www.into.ie/ROI/Publications/TransitionsPrimarySchool.pdf.

JSC IAC (Joint Stock Company Information-Analytic Center) (2017), *Country Note on Transitions Kazakhstan*, JSC Information-Analytic Center, Astana, www.oecd.org/education/school/SS5-country-background-report-kazakhstan.pdf.

Kaga, Y., J. Bennett et P. Moss (2010), *Caring and Learning Together: A Cross-National Study on the Integration of Early Childhood Care and Education within Education*, UNESCO, Paris, http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001878/187818E.pdf.

Kagan, S.L. et K. Tarrant (2010), *Transitions for Young Children: Creating Connections across Early Childhood Systems*, Brookes Publishing Company, Baltimore.

Kagan, S.L., K. Kauerz et K. Tarrant (2008), *The Early Care and EducationTeaching Workforce at the Fulcrum: An Agenda for Reform*, Teachers College Press, New York.

Kalicki, B. (2007), *Übergang als Chance* [La transition, une chance], Theorie und Praxis der Sozialpädagogik, vol. 3, pp. 42–43.

Kane, M. et N. Hayes (2010), *Supporting Early Childhood Educational Provision within a Cluster of Deis Preschool and Primary School Settings with a Specific Focus on Transition between the Two Educational Settings*, Centre for Social and Educational Research, Dublin Institute of Technology, Dublin.

Kane, T.J., J.E. Rockoff et D.O. Staiger (2008), « What does certification tell us about teacher effectiveness? Evidence from New York City », *Economics of Education Review*, vol. 27, n° 6, pp. 615–631.

Katz, L. (1983), « The professional preschool teacher », présenté devant la réunion annuelle de la National Association for the Education of Young Children (NAEYC), 3-6 novembre 1984, ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education, Atlanta, GA, p. 24.

Kids Matter (2016), *Starting School, Kids Matter*, Australian Primary Schools Mental Health Institute, www.kidsmatter.edu.au/primary/resources-your-journey/starting-school (consulté le 2 août 2016).

Klassen, R.M. et M.M. Chiu (2010), « Effect on teachers' self-efficacy and job satisfaction: Teacher gender, years of experience, and job stress », *Journal of Educational Psychology*, vol. 102, n° 3, pp. 741-756.

Kontos, S. et R. Fine (1989), « Child care quality: Compliance with regulations and children's development: The Pennsylvania study », in Philips, D. (dir. pub.) *Quality in Childcare: What Does Research Tell Us*, National Association for the Education of Young Children, Washington, DC.

Litjens, I. et M. Taguma (2010), « Examen révisé de la documentation publiée en vue de la 7ème réunion du Réseau sur l'accueil et l'éducation des jeunes enfants », OCDE, Paris, http://www.oecd.org/officialdocuments/publicdisplaydocumentpdf/?cote=EDU/EDPC/ECEC(2010)3/REV1&doclanguage=fr.

LoCasale-Crouch, J. et al. (2012), « The role of the mentor in supporting new teachers: Associations with self-efficacy, reflection, and quality », *Mentoring and Tutoring: Partnership in Learning*, vol. 20, n° 3, pp. 303-323.

LoCasale-Crouch et al. (2008), « Pre-kindergarten teachers' use of transition practices and children's adjustment to kindergarten », *Early childhood Research Quarterly*, vol. 23, n° 1, pp. 124–139.

Macquarie University, Semann and Slattery et Boon Wuttung Foundation (2016), *Transition to School – Supporting Reciprocal Visits* (Koorie Focus), Victorian Department of Education and Training, Melbourne.

Maffeo, R. et C. Casali (2013), *Condivisione e confronto sul passaggio scuola dell'infanzia- primaria*. [Échanges et confrontations autour du passage de la maternelle au primaire], www.comune.sanlazzaro.bo.it/aree-tematiche/scuola/progetti-di-qualificazione-3-5-anni/progetto_qualificazione_scolastica%203-5anni_web.pdf (consulté le 9 mai 2017).

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

Manning, M. et al. (2017), « The relationship between teacher qualification and the quality of the early childhood care and learning environment », *Campbell Systematic Reviews*, 2017, vol. 1.

Melhuish, E. et al. (2015), *A review of research on the effects of early childhood Education and care (ECEC) on child development*, Curriculum Quality Analysis and Impact Review of European Early Childhood Education and Care (CARE), http://ecec-care.org/resources/publications.

Meade, A. et al. (2012), *Early Childhood Teachers' Work in Education and Care Centres: Profiles, Patterns and Purposes*, Te Tari Puna Ora o Aotearoa, New Zealand Childcare Association, Wellington, www.ecnz.ac.nz/sites/default/files/uploaded-content/website-content/Publications/early-childhood-teachers-work-in-education-and-carecentres-web-090812.pdf.

Ministère de l'Éducation (Nouvelle-Zélande) (2013), « Annual ECE Census: Report 2013 », site web Education Counts, www.educationcounts.govt.nz/statistics/archived/ece2/number-of-ece-services-publications/annual-ece-summary-reports2.

Ministère de l'Éducation et de la Culture (Finlande) (2016), *Finland Country Background Report on Transitions from ECEC to Primary School*, Département de l'enseignement général et de l'éducation de la petite enfance, Helsinki, www.oecd.org/education/school/SS5-country-background-report-finland.pdf.

Ministère de l'Éducation et de la Recherche (Norvège) (2015), *OECD – Thematic Review of Early Childhood Education and Care Policy in Norway*, Background report, www.regjeringen.no/contentassets/6372d4f3c219436e990a5b980447192e/oecd_rapport_2015_kd_web.pdf.

Ministère de l'Éducation et de la Recherche (Norvège) (2013), *Kompetanse for framtidens barnehage. Strategi for kompetanse og rekruttering 2014-2020* [Des compétences pour les écoles maternelles de

demain – Stratégie nationale de développement des compétences et de recrutement 2014-20], www.udir.no/Upload/barnehage/Kompetanse_for_fremtidens_barnehage_2013.pdf?epslanguage=no.

Ministère de l'Éducation et de la Recherche (Norvège) (2012), *Kompetanse for kvalitet – Strategi for etter- og videreutdanning 2012-2015* [Des compétences au service de la qualité – Stratégie d'enseignement et de formation continus 2012-2015], www.udir.no/Upload/skoleutvikling/5/kompetanse%20for%20kvalitet.pdf?epslanguage=no.

Ministère de l'Éducation et de la Recherche (Norvège) (2008), *Veileder: Fra eldst til yngst* [Guide national : Des plus âgés aux plus jeunes], Ministère norvégien de l'Éducation et de la Recherche, Oslo, www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/barnehager/veileder/f-4248-fra-eldst-til-yngst.pdf.

Ministère de l'Éducation et de la Recherche (Suède) (2017), *Sweden Country Background Report on Transitions from ECEC to Primary School*, Ministère suédois de l'Éducation et de la Recherche, Stockholm, www.oecd.org/education/school/SS5-country-background-report-sweden.pdf.

Ministère de l'Éducation, des Sciences et des Sports (Slovénie) (2017), *Slovenia Country Background Report on Transitions from ECEC to Primary School*, Ministère slovène de l'Éducation, des Sciences et des Sports, Ljubljana, www.oecd.org/education/school/SS5-country-background-report-slovenia.pdf.

Ministère de l'Enfance et des Affaires sociales (Danemark) (2016), *Denmark Country Background Report on Transitions*, Ministère danois de l'Enfance et des Affaires sociales, Copenhague, www.oecd.org/education/school/SS5-country-background-report-denmark.pdf.

Mitchell, L. et P. Cubey (2003), « Characteristics of professional development linked to enhanced pedagogy and children's learning in early childhood settings », Rapport au ministère de l'Éducation de la Nouvelle-Zélande, NCER, Wellington.

MIUR (Ministère italien de l'Éducation, des Universités et de la Recherche) (2012a), *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione* [Instructions nationales relatives au programme de l'école maternelle et du premier cycle d'enseignement], www.indicazioninazionali.it/J/ (consulté le 10 février 2017).

MIUR (Ministère italien de l'Éducation, des Universités et de la Recherche) (2012b), *Monitoraggio delle Indicazioni per la scuola dell'infanzia e del primo ciclo (Art. 1 DPR 89/2009)* [Suivi des instructions relatives à l'école maternelle et au premier cycle d'enseignement (Art. 1 du décret présidentiel n° 89/2009)], http://hubmiur.pubblica.istruzione.it/web/istruzione/prot2085_12.

Molnar, A. et al. (1999), « Evaluating the SAGE program: a pilot program in targeted pupil-teacher reduction in Wisconsin », *Educational Evaluation and Policy Analysis*, vol. 21, n° 2, pp. 165–177.

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

Moon, J. et J. Burbank (2004), « The early childhood education and wage ladder; A model for improving quality in early learning and care programs », *Policy Brief*, Economic Opportunity Institute, Seattle WA, www.eoionline.org/wp/wp-content/uploads/early-learning/ECELadderModelImprovingQuality-Jul04.pdf.

Muijs, D. et D. Reynolds (2003), « The effectiveness of the use of learning support assistants in improving the mathematics achievement of low achieving pupils in primary school », *Educational Research*, vol. 45, n° 83, pp. 219–230.

Muijs, D. et al. (2004), « How do they manage? A review of the research on leadership in early childhood », *Journal of Early Childhood Research*, vol. 2, n° 2, pp. 157–169.

Murnane, R. J. et R.J. Olsen (1990), « The effects of salaries and opportunity costs on length of stay in teaching: Evidence from North Carolina », *Journal of Human Resources*, vol. 25, n° 1, pp. 106–124.

NAE (Skolverket) (Agence nationale pour l'éducation) (2014), *Övergångar inom och mellan skolor och skolformer* [Transitions au sein des établissements et entre eux], Agence nationale pour l'éducation (Skolverket), Stockholm, www.skolverket.se/om-skolverket/publikationer/visa-enskild-publikation?_xurl_=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwpubext%2Ftrycksak%2FRecord%3Fk%3D3355.

NAECS-SDE (2013), *The Power of Kindergarten: 10 Policies Leading to Positive Child Outcomes*, National Association of Early Childhood Specialists in State Departments of Education, http://sau8.org/common/pages/DisplayFile.aspx?itemId=8830124.

NAEYC (2009), « NAEYC Standards for Early Childhood Professional Preparation Programs », A Position Statement of the National Association for the Education of Young Children, www.naeyc.org/files/naeyc/file/positions/ProfPrepStandards09.pdf.

Nagel, B. et al. (2013), *Der Übergang zu Eltern eines Schulkindes und die wahrgenommene Unterstützung in der Kooperation mit Kindertageseinrichtung und Schule* [La transition du point de vue des parents d'élèves et le soutien reçu dans le cadre de la coopération avec le centre d'EAJE et], Project report, IFP, Munich.

Naudeau, S. et al. (2011), *Investir dans la petite enfance : un guide de développement de la petite enfance pour le dialogue de politique et la préparation de projets*, Banque mondiale, Washington, D.C.

Neuman, M. (2007), « Professional continuity », in Moss, P. et M. Woodhead (2007), *Early Childhood and Primary Education, Early Childhood in Focus 2: Transitions in the Lives of Young Children*, Milton Keynes, Open University, pp. 58–59.

Neuman, M. J. (2005), « Global early care and education: Challenges, responses, and lessons », *Phi Delta Kappa*, vol. 87, n° 3, pp. 188–192.

Neuss, N., et al. (2014), *Übergang Kita-Grundschule auf dem Prüfstand - Bestandsaufnahme der Qualifikation pädagogischer Fachkräfte in Deutschland* [Le passage de l'EAJE à l'école primaire à l'épreuve - Inventaire des qualifications du personnel pédagogique en Allemagne], Springer Fachmedien, Wiesbaden.

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

OCDE (2017b), *Petite enfance, grands défis 2017 : Indicateurs clés de l'OCDE sur l'éducation et l'accueil des jeunes enfants*, Éditions OCDE, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/9789264300491-fr.

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

OCDE (2016b), *School Leadership for Learning: Insights from TALIS 2013*, Éditions OCDE, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/9789264258341-en.

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

OCDE (2015b), *Immigrant Students at School: Easing the Journey towards Integration*, Éditions OCDE, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/9789264249509-en.

OCDE (2014a), *New Insights from TALIS 2013: Teaching and Learning in Primary and Upper Secondary Education*, Éditions OCDE, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/9789264226319-en.

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

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

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

Pardo, M. et C. Adlerstein (2015), *Estado del arte y criterios orientadores para la elaboración de políticas de formación y desarrollo profesional de docentes de primera infancia en América Latina y el Caribe* [État des lieux et critères d'orientation pour la définition de politiques de formation et de perfectionnement professionnel des enseignants du préprimaire en Amérique latine et dans les Caraïbes], Secrétariat technique de la stratégie régionale pour les enseignants, UNESCO.

Peisner-Feinberg, E.S. et al. (1997), « The prediction of process quality from structural features of child care », *Early Childhood Research Quarterly*, vol. 12, n° 3, pp. 281–303.

Peters, S. (2010), *Literature Review: Transition from Early Childhood Education to School*, Report to the Ministry of Education, Ministère de l'Éducation, Wellington, Nouvelle-Zélande.

Petriwskyj, A., K. Thorpe et C. Tayler (2014), « Towards inclusion: provision for diversity in the transition to school », *International Journal of Early Years Education*, vol. 22, n° 4, pp. 359–379.

Philips, D., P. Scarr et K. McCartney (1987), « Child care quality and children's social development », *Developmental Psychology*, vol. 23, pp. 537–543.

Phillipsen, L. et al. (1997), « The prediction of process quality from structural features of child care », *Early Childhood Research Quarterly*, vol. 12, n° 3, pp. 281–303.

Pianta, R. et al. (2005), « Features of pre-kindergarten programs, classrooms, and teachers: Do they predict observed classroom quality and child-teacher interactions? », *Applied Developmental Science*, vol. 9, n° 3, pp. 144–159.

Pontecorvo, C. (1989), *Un curricolo per la continuità educativa dai quattro agli otto anni* [Un programme pour la continuité pédagogique de quatre à huit ans], La Nuova Italia, Florence.

Pontecorvo, C., G. Tassinariand et L. Camaioni (1990), *Continuità educativa dai quattro agli otto anni* [Continuité pédagogique de quatre à huit ans] La Nuova Italia, Scandicci.

Pramling, N. et I. Pramling Samuelsson (2011), *Educational Encounters: Nordic Studies in Early Childhood Didactics*, Springer, Dordrecht.

Rambøll (2011), *Evaluering af undervisningsassistenter* [Évaluer les effets induits par la présence d'assistants pédagogiques] », Rambøll, Copenhague.

Rambøll (2010), *Kartlegging av det pedagogiske innholdet i skoleforberedende aktiviteter i barnehager* [Cartographie du contenu pédagogique des activités préparatoires à l'école menées en maternelle], Rambøll Management.

Ramey, S.L. et al. (2000), Head Start Children's Entry into Public School: A Report on the National Head Start/Public School Early Childhood Transition Demonstration Study.

Rickman, B.D. et C.D. Parker (1990), « Alternative wages and teacher mobility: a human capital approach », *Economics of Education Review*, vol. 9, n° 1, pp. 73–79.

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

Rodd, J. (2001), « Building leadership expertise of early childhood professionals », *Journal of Early Childhood Teacher Education*, vol. 22, n° 1, pp. 9–12.

Rous, B. et al. (2010), « Practices that support the transition to public preschool programs: Results from a National Survey », *Early Childhood Research Quarterly*, vol. 25, n° 1, pp. 17–32.

Rowan, B., R. Correnti et R.J. Miller (2002), « What large-scale survey research tells us about teacher effects on student achievement: Insights from the Prospects Study of Elementary Schools », *Teachers College Record*, n° 104, pp. 1525–1567.

Russell, C. et C. Day (2010), « Transitions in early childhood: The case for a consistent, competent and stable workforce », in Kagan, S.L. et K. Tarrant (dir. pub.) (2010), *Transitions for Young Children: Creating Connections across Early Childhood Systems*, Brookes Publishing Company, Baltimore.

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.

Sargent, T. et E. Hannum (2005), « Keeping teachers happy: Job satisfaction among primary school teachers in rural northwest China », *Comparative Education Review*, vol. 49, pp. 173–204.

Shartrand, A.M. et al. (1997), *New Skills for New Schools: Preparing Teachers in Family Involvement*, Harvard University, Medical School, Cambridge, MA.

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

Sheridan, S. (2001), « Quality evaluation and quality enhancement in preschool – A model of competence development », *Early Child Development and Care*, vol. 166, pp. 7–27.

Sheridan, S.M. et al. (2009), « Professional development in early childhood programs: Process issues and research needs », *Early Education Development*, vol. 20, pp. 377–401, http://dx.doi.org/10.1080/10409280802582795.

Shonkoff, J.P. et D.A. Phillips (2000), *From Neurons to Neighborhoods: The Science of Early Childhood Development*, National Academy Press, Washington, DC.

Siraj, I. et D. Kingston (2015), An Independent Review of the Scottish Early Learning and Childcare (ELC) Workforce and Out of School Care (OSC) Workforce.

Siraj-Blatchford, I. et L. Manni (2007), *Effective Leadership in the Early Years Sector (The ELEYS Study)*, Institute of Education, Londres.

Siraj-Blatchford, I. et al. (2003), The Effective Provision of Pre-School Education (EPPE) Project, *Technical Paper 10: Intensive Case Studies of Practice across the Foundation Stage*, DfEE / Institute of Education, University of London, Londres.

Slot, P.L. et al. (2015), « Associations Between Structural Quality Aspects and Process Quality in Dutch Early Childhood Education and Care Settings », Early Childhood Research Quarterly, vol. 33, pp. 64–76.

Strauss, R.P. et E.A. Sawyer (1986), « Some new evidence on teacher and student competencies », *Economics of Education Review*, vol. 5, n° 1, pp. 41–48.

Stringher, C. (2017), « An exploration of the transition from preschool to primary education in Italy », Manuscrit soumis en vue de publication.

Sylva, K. et al. (2007), « Curricular quality and day-to-day learning activities in pre-school », *International Journal of Early Years Education*, vol. 15, pp. 49–65.

Sylva, K. et al. (2004), *Effective Pre-school Provision*, Institute of Education, Londres.

Sylva, K. et al. (1999), The Effective Provision of Pre-school Education (EPPE) Project: Technical Paper 1-An Introduction to The Effective Provision of Pre-school Education (EPPE) Project, Department for Education and Skills.

Sylva, K., I. Siraj-Blatchford et B. Taggart (2010), *The Early Childhood Environment Rating Scales: Curricular Extension to the ECERS_R*, 3e édition, Trentham Books, Stoke:

Teddlie, C. et D. Reynolds (2000), « School effectiveness processes » in Teddlie, C. et D. Reynolds (dir. pub.), *The International Handbook of School Effectiveness Research*, pp. 14–28, Routledge, Londres.

Theobald, N.D. et M.A. Gritz (1996), « The Effects of School District Spending Priorities on the Exit Paths of Beginning Teachers Leaving the District », Economics of Education Review, vol. 15, n° 1, pp. 11–22.

Torquati, J., H. Raikes et C.A. Huddleston-Casas (2007), « Teacher education, motivation, compensation, workplace support, and links to quality of centerbased child care and teachers' intention to stay in the early childhood profession », *Early Childhood Research Quarterly*, vol. 22, n° 2, pp. 261–275.

Torquati, J., H. Raikes et C.A. 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, pp. 261–275, http://dx.doi.org/10.1016/j.ecresq.2007.03.004.

Turnšek, N. (2002), « Stališc̆a in pogledi vzgojiteljic na vzgojo in novi predšolski kurikulum – nekaj rezultatov preskusne faze raziskovanja » [Points de vue et avis des enseignants de maternelle sur l'enseignement et le nouveau programme – Quelques résultats issus de la phase pilote de recherche], *Sodobna Pedagogika*, vol. 3, pp. 70–92.

Vannebo, B.I. et K.Å. Gotvassli (2014), « Early childhood educational and care institutions as learning organizations », *Journal of Early Childhood Education Research*, vol. 3, n° 1, pp. 27–50.

Wagner, B.D. et L. French (2010), « Motivation, work satisfaction, and teacher change among early childhood teachers », *Journal of Research in Childhood Education*, vol. 24, pp. 152–171.

Whelan, S. (1993), « Involving staff », *Child Care Information Exchange*, vol. 135, pp. 8-10.

Whitebook, M. (2003), *Early Education Quality: Higher Teacher Qualifications for Better Learning Environments - A Review of the Literature*, Center for the Study of Child Care Employment, Berkeley, CA.

Whitebook, M. et S. Ryan (2011), « Degrees in context: asking the right questions about preparing skilled and effective teachers of young children », *Preschool Policy Brief*, n° 22, National Institute for Early Education Research, New Brunswick, NJ.

Whitebook, M. et al. (2001), *Then and Now: Changes in Child Care Staffing, 1994-2000*, Center for the Child Care Workforce, Washington, DC.

Woodhead, M. et P. Moss (2007), « Early childhood and primary education: transitions in the lives of young children », *Early Childhood in Focus*, vol. 2, Open University, Milton Keynes, Royaume-Uni.

Zanetti, M.A. et V. Cavioni (dir. pub.) (2014), *SR 4-5, School readiness: Prove per l'individuazione delle abilità di base nel passaggio dalla scuola dell'infanzia alla scuola primaria* [Maturité scolaire :

exerice destinés à vérifier les aptitudes de base dans le cadre du passage de l'école maternelle à l'école primaire], Edizioni Centro Studi Erickson, Trento.

Zaslow, M. et al. (2010), *Towards the Identification of Features of Effective Professional Development for Early Childhood Educator – Literature review*, Département de l'éducation des États-Unis, Office of Planning, Evaluation and Policy Development, Policy and Program Studies Service, Washington, DC.

Zaslow, M. et al. (2004), « The role of professional development in creating high quality preschool education », *Welfare Reform and Beyond Working Paper*, Brookings Institution, Washington, DC.

Zembylas, M. et E. Papanastasiou (2004), « Job satisfaction among school teachers in Cyprus », *Journal of Educational Administration*, vol. 42, pp. 357–374.

Chapitre 4. Continuité de la pédagogie lors du passage de l'éducation et l'accueil des jeunes enfants à l'enseignement primaire

La continuité des pratiques pédagogiques et transitionnelles entre l'éducation et l'accueil des jeunes enfants (EAJE) et l'école primaire a un impact positif sur la réussite scolaire et sociale ultérieure des enfants. Comment les pays de l'OCDE s'assurent-ils que les techniques et les stratégies d'enseignement ne varient pas trop entre les différentes structures fréquentées par les enfants lors de leur passage de l'EAJE au primaire ? Le présent chapitre étudie cette question en s'appuyant sur une vaste enquête menée dans les pays membres et les pays partenaires de l'OCDE. Il examine la continuité des programmes entre la dernière année de l'EAJE et la première année de l'école primaire, en dégageant de grandes tendances – ainsi que les similitudes et les différences – dans leurs contenus. Il expose trois grands enjeux qui, selon les pays participants, continuent d'entraver la continuité pédagogique, ainsi que de nombreuses stratégies pratiques adoptées pour y faire face. Enfin, il dresse une liste d'orientations pour l'élaboration des politiques, comme autant de pistes de réflexion pour les pays qui cherchent à améliorer la continuité pédagogique au moment du passage de l'EAJE à l'école primaire.

Les données recueillies par le biais du questionnaire de l'OCDE sur les transitions pour l'Italie sont publiées ici sous la responsabilité de l'Institut national pour l'évaluation du système d'enseignement et de formation (INVALSI, *Istituto nazionale per la valutazione del sistema educativo di istruzione e di formazione*).

Messages clés

La continuité pédagogique s'améliore, mais des lacunes persistent. Les travaux de recherche ont donné les résultats suivants :

- **Des échanges riches et axés sur l'enfant entre le personnel et les enfants** contribuent à améliorer le développement, le bien-être et les résultats socio-émotionnels et scolaires de ces derniers aux niveaux à la fois préprimaire et primaire.
- **Les différentes approches pédagogiques du personnel des services d'EAJE et des établissements d'enseignement primaire sont un obstacle à la continuité pédagogique.** L'élaboration conjointe de pratiques de transition pédagogique par le personnel aux deux niveaux permet aux enfants de s'adapter plus facilement à l'école et de s'y sentir à l'aise.
- **Des programmes ou des lignes directrices pour les transitions pédagogiques garantissent la continuité** lors du passage de l'EAJE à l'école primaire et aident les enfants à s'adapter à leur nouvel environnement d'apprentissage.
- **Un programme scolaire équilibré**, accordant une place globalement égale au jeu, à l'autodiscipline et aux activités préscolaires, donne lieu à des échanges de qualité avec le personnel et à des pratiques pédagogiques efficaces.
- **Des caractéristiques structurelles analogues dans l'EAJE et à l'école primaire** (c'est-à-dire, la taille des groupes, le taux d'encadrement et la longueur de la journée) contribuent à harmoniser les expériences quotidiennes des enfants aux différents niveaux.

Les comparaisons internationales dégagent quelques tendances claires

- **Dans 78 % des pays et territoires participants, il existe une certaine continuité pédagogique entre l'EAJE et l'école primaire :** 54 % d'entre eux harmonisent explicitement les programmes des deux niveaux (par exemple le Chili, les *Länder* allemands et la Finlande), tandis que 24 % disposent de programmes pleinement intégrés (par exemple l'Italie et la Suisse). La continuité des programmes est plus développée dans les disciplines suivantes : lecture et écriture, langue, calcul, éducation physique, arts, musique, sciences sociales et sciences.
- **Les programmes d'EAJE sont généralement vastes et holistiques, tandis que les programmes de l'enseignement primaire sont davantage axés sur les matières** et répondent à des règles précises. C'est le cas au Japon et au Danemark par exemple.
- **De nombreux pays et territoires ont inclus de nouveaux contenus dans leurs programmes d'enseignement préprimaire afin de refléter la société d'aujourd'hui :** parmi ces nouveautés figurent les compétences en technologies de l'information et des communications (TIC), les langues étrangères, les valeurs éthiques et la citoyenneté, et la santé et le bien-être. Ces ajouts harmonisent davantage le programme d'enseignement préprimaire avec celui du primaire.

- **La stabilité à long terme des contenus de base** dans les programmes d'enseignement préprimaire indique que le jeu et les acquis fondamentaux restent des composantes très importantes de l'éducation de la petite enfance.
- **Les objectifs de développement** ou les normes d'apprentissage spécifiques à l'âge sont plus fréquents dans les cadres de l'enseignement primaire que dans les cadres de l'EAJE (dans 45 pays contre 35), par exemple en Norvège, dans la République slovaque et en Suède.
- **La plupart des enfants doivent s'accommoder d'un taux d'encadrement moins favorable et par conséquent d'un soutien moins important de la part des adultes lors de leur passage à l'école primaire.** Au Chili, , dans la plupart des *Länder* allemands, au Mexique, en République tchèque et en Turquie, il peut y avoir jusqu'à 15 élèves de plus par membre du personnel à l'école primaire, ce qui pose des difficultés en termes de continuité de l'apprentissage et de bien-être.

Les pays ont élaboré de nombreuses stratégies pour répondre aux enjeux de la continuité pédagogique

Enjeu 1. Différences et incohérences des programmes

- Stratégie : Élaborer un cadre pédagogique national intégré et des lignes directrices nationales, comme en Slovénie, où les enseignants du préscolaire et du primaire sont tous activement impliqués dans l'élaboration des programmes.
- Stratégie : Investir dans les connaissances et les innovations au niveau local, comme *au Japon, où les autorités locales formulent deux programmes distincts pour la période de transition.*

Enjeu 2. Manque de compréhension pédagogique commune entre les deux systèmes

- Stratégie : Réformer les programmes pour assurer une plus grande continuité pédagogique, par exemple, le programme d'excellence de l'Écosse est un programme cohérent pour les enfants de 3 à 18 ans construit sur la base des capacités et de l'apprentissage, plutôt qu'en fonction des disciplines scolaires.
- Stratégie : Offrir des possibilités de collaboration entre membres du personnel, par exemple au Portugal, où le personnel de l'enseignement préscolaire et de l'enseignement primaire exerce dans le même établissement et travaille sur des projets communs
- Stratégie : Mettre l'accent sur le rôle de l'école primaire à l'arrivée des enfants, par exemple en Suède, le programme énonce des attentes précises pour les activités des enseignants du primaire au moment des transitions

Enjeu 3. Incohérence de l'enseignement lors des transitions

- Stratégie : Veiller à la cohérence au sein des structures, comme au Danemark par exemple avec le projet « Continuous School Start », qui cherche à renforcer la coopération entre l'EAJE et l'école primaire
- Stratégie : Planifier des stratégies de collaboration, comme au pays de Galles, où

le projet « Foundation Phase Action Plan » inclut plusieurs approches complémentaires pour améliorer la cohérence dans la mise en œuvre des programmes, notamment la mise à jour des formations, le renforcement de la participation des parents et l'élaboration de documents d'appui

Plusieurs orientations découlent de ces travaux de recherche

- Appuyer la mise en œuvre des programmes sur la formation approfondie des enseignants et du personnel et la fourniture d'un soutien important.
- Encourager la collaboration active des enseignants dans l'ensemble des structures pour dépasser les limites pédagogiques.
- Trouver des solutions pour gérer la nature de plus en plus complexe des transitions.
- Constituer une base de données sur la façon dont les obstacles pédagogiques peuvent être surmontés.

Introduction

Le passage de l'EAJE à l'école primaire représente un changement qualitatif radical pour les enfants (Rimm-Kaufman et Pianta, 2000). Les structures d'EAJE et les écoles primaires peuvent différer les unes des autres physiquement et pédagogiquement parlant (par exemple de par la taille des groupes, les pratiques pédagogiques, les programmes) ; aussi les expériences quotidiennes des enfants peuvent-elles radicalement changer lors du passage de l'un de ces environnements d'apprentissage à l'autre (Ebbeck et al., 2013). Pour la plupart des enfants, les transitions sont satisfaisantes et épanouissantes, mais pour certains, elles peuvent être difficiles et stressantes (Jindal-Snape, 2010). Par conséquent, la nature des transitions et la fluidité de leur déroulement peuvent être fortement influencées par les décisions concernant les aspects pédagogiques de ces phases (et les programmes) (Neuman, 2002 ; Sink, Edwards et Weir, 2007).

La pédagogie est d'une importance capitale pour le bon développement des enfants (OCDE, 2012). Les ouvrages et revues sur l'éducation la conçoivent comme le « socle scientifique de l'art d'enseigner » et la définissent comme un ensemble de techniques et de stratégies d'enseignement favorisant l'apprentissage des enfants dans les systèmes éducatifs (OCDE, 2012 ; Siraj-Blatchford, 2010). La pédagogie désigne non seulement les pratiques proprement dites et les interventions directes d'un professionnel, mais aussi la manière dont ce professionnel met en œuvre les pratiques, intervient dans les activités ou y prend part et communique avec les enfants, les modalités d'organisation des groupes et pratiques, et la façon dont l'emploi du temps quotidien est planifié. Elle est donc étroitement liée aux programmes et influencée par les principes éducatifs qui les sous-tendent (Stephen, 2006). Dans le présent rapport, la continuité pédagogique désigne les aspects pédagogiques qui facilitent le passage des enfants de l'EAJE à l'école primaire, notamment les programmes et les approches pédagogiques, les normes d'apprentissage et les objectifs de développement, ainsi que les aspects structurels qui influent sur les expériences quotidiennes des enfants dans les centres d'EAJE et dans le cadre scolaire (OCDE, 2012).

La continuité des pratiques pédagogiques et transitionnelles entre l'EAJE et l'école primaire a un impact positif sur les expériences et le développement ultérieurs des enfants (par ex., Ahtola et al., 2011 ; Margetts, 2007). Les travaux de recherche ont notamment montré que l'harmonisation des programmes d'EAJE et de l'école primaire en vue du passage d'une structure à l'autre est associée à une amélioration des compétences des enfants à l'écrit et en mathématiques (Ahtola et al., 2011). Pourtant, dans l'ensemble, il est surprenant que l'on en sache si peu sur les incidences de la continuité des pratiques pédagogiques entre l'EAJE et l'enseignement primaire (Stipek et al., 2017).

Le présent chapitre débute par un tour d'horizon des travaux de recherche en matière de continuité pédagogique lors des périodes de transition. Il s'appuie ensuite sur les rapports approfondis de huit pays membres et d'un pays partenaire de l'OCDE [1] ainsi que sur un questionnaire rempli en 2015/2016 par 27 pays membres et trois pays partenaires de l'OCDE (Colombie, Croatie et Kazakhstan) pour examiner comment les pays s'y prennent pour faciliter la continuité pédagogique (voir annexe A, à la fin du présent rapport). Il étudie la continuité des programmes entre la dernière année d'EAJE et la première année d'école primaire ainsi que les similitudes et les différences essentielles de contenus entre eux. Il illustre les approches et pratiques pédagogiques ainsi que les objectifs d'apprentissage à l'aide d'exemples tirés des territoires qui ont participé à l'étude ; il examine les prérequis structurels en dernière année d'EAJE et en première année d'école primaire qui influent sur les pratiques pédagogiques et permettent de faciliter la transition. Le présent chapitre relève ensuite trois enjeux majeurs mis en évidence par les pays et les stratégies que ceux-ci ont élaborées pour y répondre. Il s'achève sur certaines orientations de nature à éclairer de futurs débats sur l'action à mener.

Encadré 4.1. Définitions importantes

Tout au long du présent chapitre, l'expression **« éducation et accueil des jeunes enfants »** (EAJE) servira à désigner tous les dispositifs réglementés assurant l'accueil et l'éducation des enfants de la naissance jusqu'à l'âge où ils entrent dans l'enseignement primaire obligatoire (dans les **systèmes intégrés**), ou de la naissance jusqu'à l'âge où ils entrent dans l'enseignement préprimaire (dans les **systèmes fractionnés**). La Classification internationale type de l'éducation (CITE) est l'instrument de référence permettant de classer les programmes éducatifs et les certifications correspondantes par niveau d'éducation et par domaines d'études. La dernière édition (CITE 2011) comporte neuf niveaux d'éducation, de 0 à 8, sachant que le **niveau 0 de la CITE** correspond à l'éducation de la petite enfance et le **niveau 1 de la CITE** à l'enseignement primaire. Les programmes éducatifs du niveau 0 de la CITE sont divisés en deux catégories en fonction de l'âge des enfants et du niveau de complexité du contenu éducatif : les programmes de développement éducatif de la petite enfance (niveau 01 de la CITE) et les programmes d'enseignement préprimaire (niveau 02 de la CITE). Relèvent de cette dernière catégorie les centres d'EAJE qui procurent des services favorables au développement des jeunes enfants en prévision de leur participation à la vie scolaire et sociale, et qui accueillent les enfants de l'âge de 3 ans jusqu'à leur entrée en primaire. Cette publication s'intéresse essentiellement au niveau 02 de la CITE, et les termes « préprimaire », « préscolaire » et « EAJE » sont employés de manière interchangeable.

Le terme **« enseignant** » fait ici référence à la personne qui assure l'encadrement d'une classe ou d'une salle de jeux dans les structures préprimaires et primaires ; de nombreux autres noms sont couramment employés dans les divers pays. Le **personnel d'EAJE** désigne les enseignants du préprimaire et du primaire et les autres agents pouvant être associés à l'élaboration et à la mise en œuvre de la transition pédagogique dans ces deux structures.

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

Que nous dit la littérature à propos de la continuité pédagogique lors du passage des structures d'éducation et d'accueil des jeunes enfants (EAJE) à l'école primaire ?

Les programmes définissent le cadre du travail pédagogique

Les programmes doivent fournir des lignes directrices claires et explicites au personnel en matière pédagogique de sorte que les domaines essentiels de l'apprentissage ou du développement soient traités (OCDE, 2012). La notion de programme fait référence aux contenus et méthodes qui sous-tendent l'apprentissage et le développement des enfants dans les institutions d'EAJE et d'enseignement primaire. Le programme répond aux questions « que doit-on enseigner ? » et « comment l'enseigner » (NIEER, 2007). C'est une notion complexe, englobant de multiples éléments tels que les objectifs, les

contenus et les pratiques pédagogiques (Litjens et Taguma, 2010), qui passent par le filtre des valeurs sociales environnantes et des convictions en matière d'éducation. Les programmes prennent position en ce qui concerne les aptitudes des enfants à l'apprentissage (par exemple au travers du jeu, d'une participation active), la façon dont celles-ci sont favorisées par les décisions du personnel au sujet des ressources matérielles, des interactions sociales et des environnements d'apprentissage (Siraj-Blatchford, 2010), et la façon dont les contenus seront présentés aux jeunes enfants dans le cadre des activités dont les adultes et les enfants prendront l'initiative (Wood, 2005). Si le jeu ne constitue pas un programme en lui-même, il doit en faire partie intégrante car il offre un potentiel d'apprentissage et de développement (Wood, 2005). L'existence d'un programme peut contribuer à ce que les services d'EAJE et les écoles primaires soient cohérents entre eux dans la hiérarchisation des éléments d'apprentissage (domaines d'apprentissage) et à ce que des objectifs communs soient fixés pour le personnel, les structures d'EAJE et les écoles (Tarrant et Kagan, 2010). Il est en outre ressorti de certaines études antérieures qu'il y avait tout intérêt à ce que le programme, les stratégies pédagogiques et les processus éducatifs soient communiqués aux parents, qui, de leur côté, peuvent prêter main-forte en améliorant l'environnement familial d'apprentissage des enfants (Siraj-Blatchford, 2010) (voir chapitre 5).

Parallèlement aux objectifs et valeurs idéologiques, les programmes déterminent également les contenus ou matières considérés comme étant essentiels aux apprentissages des enfants dans un contexte donné. Il ressort de l'examen de 11 pays européens que le développement personnel et social, le langage et la communication, la connaissance et la compréhension du monde extérieur, la créativité, le développement et les activités physiques, l'éthique, l'orientation religieuse et philosophique ainsi que la responsabilité sont considérés comme des domaines d'apprentissage importants, qui sont fréquemment mentionnés dans les programmes européens d'EAJE (Sylva, Ereky-Stevens et Aricescu, 2015). En outre, ces domaines cadrent dans une large mesure avec les suggestions faites dans la Déclaration d'Incheon pour l'éducation 2030 (UNESCO, 2015) pour une éducation de qualité.

L'application de programmes est associée positivement au développement et à l'apprentissage des jeunes enfants (Bierman et al., 2008 ; Clements et Sarama, 2008). C'est ainsi qu'un programme équilibré, qui insiste à peu près autant sur le jeu, sur l'autodiscipline et sur les activités préscolaires va de pair avec la meilleure qualité qui a été observée dans les interactions personnel-enfants par rapport à un programme qui insiste davantage sur l'apprentissage préscolaire (Slot et al., 2016). De plus, d'après une étude de Hedges et Cooper (2015), les enfants qui participent de façon enthousiaste, pendant l'enseignement préscolaire, à des activités d'enseignement et d'apprentissage reposant sur le jeu ont de meilleurs résultats holistiques et dynamiques (par ex., souplesse dans l'association des contenus et des processus de réflexion et de compréhension). Il ressort malheureusement de plusieurs études à grande échelle sur l'EAJE que trop peu d'adultes ont les compétences nécessaires pour offrir un accompagnement scolaire et émotionnel optimal en vue du développement intellectuel des jeunes enfants, en particulier dans les disciplines suivantes : sciences, mathématiques et calcul (Howes et al., 2008). Or les travaux de recherche montrent qu'un enseignement de qualité en calcul et en sciences donne un très bon indice de la réussite scolaire future (Duncan et al., 2007). L'importance d'avoir de bonnes bases en matière de développement du langage et de l'écrit à l'appui de l'apprentissage ultérieur est également bien étayée (Sylva et al., 2004 ; Coghlan et al., 2009).

La continuité des programmes influence le développement de l'enfant et son adaptation à l'école

Les normes et programmes utilisés en classe peuvent avoir une incidence considérable sur l'expérience des enfants dans les structures d'enseignement préscolaire. L'harmonisation (ou l'absence d'harmonisation) des normes et des programmes appliqués dans les différentes structures (Wood et Bennet, 2001) a des répercussions considérables sur le degré de continuité dont les enfants bénéficient lors du passage d'une structure à l'autre (Kagan et al., 2006).

Le type de programmes scolaires ou éducatifs compte dans le développement des enfants. Par exemple, en Irlande du Nord, l'adoption d'un programme axé sur le jeu, favorable au développement (programme enrichi), en première et en deuxième année de primaire (enfants âgés de 4 à 5 ans) a facilité le passage des enfants de l'enseignement préscolaire (préprimaire) à l'école primaire et leur a permis d'obtenir de meilleurs résultats aux tests de lecture (Walsh et al., 2010). Par ailleurs, les enseignants du primaire estiment que les enfants manifestent plus d'enthousiasme à l'égard du processus d'apprentissage en général lorsque le programme enrichi est appliqué plutôt qu'un programme magistral (Sproule et al., 2005).

Des travaux de recherche finlandais montrent en outre que la coopération en matière de programmes entre enseignants du préprimaire et du primaire est l'un des principaux facteurs d'influence sur les résultats scolaires ultérieurs des enfants (Ahtola et al., 2011). Dans le même ordre d'idée, ce type de coopération est associé positivement à la perception que les enseignants du primaire ont des compétences des enfants aux États-Unis (LoCasale-Crouch et al., 2008). Les enseignants de première année ont estimé que les enfants avaient de meilleures aptitudes à vivre en société et moins de problèmes comportementaux lorsqu'ils avaient suivi un enseignement préprimaire (dernière année d'EAJE), au cours duquel davantage d'activités de transition étaient organisées. Élaborer les programmes en collaboration contribue à créer une continuité entre l'enseignement préprimaire et l'école tout en offrant aux enseignants du préprimaire et du primaire la possibilité de se rencontrer et de débattre de leurs vues et objectifs en matière d'enseignement et d'éducation des enfants (Ahtola et al., 2011). Travailler avec des programmes communs nécessite respect et égalité entre l'EAJE et l'enseignement primaire (Bennet, 2013 ; Moss, 2013 ; voir chapitre 3). Le personnel des services d'EAJE a une certaine connaissance des expériences accumulées par les jeunes enfants dans les premières années car les structures d'EAJE insistent souvent sur le développement holistique des enfants et sur les différentes stratégies d'apprentissage, qui exigent écoute et accompagnement des enfants en tant que personnes et qu'apprenants sociaux (Bennet, 2013). Les enseignants du primaire peuvent pour leur part dispenser un programme qui s'appuie sur les acquisitions antérieures des enfants, qui définit des attentes ou des résultats réalistes en matière d'apprentissage à ce niveau et qui tient compte des principes pédagogiques concernant la petite enfance (Palmer, 2015). Il est toutefois intéressant de voir dans quelle mesure ces approches en matière d'enseignement primaire sont mises en œuvre dans la pratique. Lorsque les personnels des deux secteurs prêtent systématiquement attention aux transitions que vivent les enfants, ils comprennent mieux les stratégies et objectifs éducatifs les uns des autres (Abry et al. 2015).

La pédagogie influe sur la transition

Les programmes communs peuvent jouer un grand rôle dans la suppression des barrières entre écoles et services d'EAJE (Palmer, 2015) ; il est néanmoins plutôt rare que les deux secteurs travaillent conjointement à l'incorporation de la continuité pédagogique dans le programme (Ahtola et al., 2011). Celle-ci peut aussi être mise en place par d'autres biais. La littérature indique que la qualité des membres du personnel, les activités qu'ils organisent, leurs interactions avec les enfants ainsi que leurs connaissances et pratiques pédagogiques ont une forte incidence sur le bien-être et le développement des enfants (Fukkink, 2011 ; Hamre et al., 2012 ; OCDE, 2012). Par conséquent, les pratiques pédagogiques quotidiennes, par exemple des interactions personnel-enfants riches et des activités axées sur l'enfant et encadrées par l'enseignant[2] (par ex., Schweinhart et Weikart, 1988 ; Stipek et Byler, 2004, 2005), sont déterminantes pour les expériences quotidiennes des enfants, à la fois dans l'EAJE (OCDE, 2015a) et dans l'enseignement primaire. D'où l'importance de la continuité pédagogique entre les deux structures. Cela étant, très peu de travaux de recherche ont été menés pour savoir exactement quels éléments des approches et pratiques pédagogiques doivent être harmonisés dans le cadre des transitions et quel est l'impact de la continuité pédagogique sur les résultats des enfants (Stipek et al., 2017). Il est néanmoins raisonnable de supposer que les pratiques de transition pédagogique mises en œuvre conjointement par le personnel des centres d'EAJE (en particulier au préprimaire) et des écoles primaires afin de faciliter le passage d'un système à l'autre, peuvent créer des passerelles et réduire plus avant les ruptures pédagogiques entre l'EAJE et l'école primaire (par ex., LoCasale-Crouch et al., 2008).

Des pratiques pédagogiques de qualité dans les centres d'EAJE et à l'école primaire ouvrent la voie à la transition

Les effets positifs d'interactions personnel-enfants de qualité sur les résultats des enfants ont été démontrés à la fois au niveau de l'EAJE et de l'école primaire. Par exemple, lorsque l'interaction personnel-enfants encourage un dialogue d'apprentissage réciproque, favorise des capacités de réflexion plus approfondies et développe la compréhension, elle est associée positivement à des aptitudes précoces chez les enfants en mathématiques et en langage au stade de l'EAJE (Mashburn et al., 2008) et à une amélioration des compétences à l'écrit à l'école primaire (Cadima, Leal et Burchinal, 2010 ; Curby, Rimm-Kaufman et Ponitz, 2009). Par ailleurs, le fait que le personnel interagisse de façon chaleureuse, sensible et réceptive avec les enfants est associé positivement à une amélioration des aptitudes sociales de ces derniers au stade de l'EAJE (La Paro, Williamson et Hatfield, 2014). On peut en particulier prévoir qu'avec un accompagnement émotionnel de grande qualité de la part du personnel et une bonne organisation de la classe au cours des deux dernières années d'EAJE, les enfants auront de meilleures aptitudes à la vie en société et moins de problèmes comportementaux à la fois au stade du jardin d'enfants (enseignement préprimaire) et de la première année de primaire (Broekhuizen et al., 2016). Lorsque les attentes en matière de comportement sont clairement communiquées aux enfants et l'instruction est adaptée aux besoins émotionnels et cognitifs des enfants, ceux-ci ont moins de problèmes comportementaux au stade de l'EAJE (LaParo et al., 2014 ; Vandell et al., 2010). En outre, à l'école primaire, ce soutien organisationnel par le personnel a été associé à un meilleur vocabulaire et de meilleures aptitudes en écriture chez les enfants (Cadima, Leal et Burchinal, 2010).

De plus, des travaux de recherche montrent qu'une augmentation des pratiques d'enseignement axées sur les enfants dans les classes du préprimaire (au cours de la dernière année d'EAJE) est associée à de meilleures aptitudes des enfants en lecture lorsqu'ils entrent à l'école et laisse présager que ces derniers développeront leurs compétences en lecture et en mathématiques au cours de la première année d'école (Lerkkanen et al., 2016). Dans le même ordre d'idée, une pédagogie davantage axée sur l'enfant dans les structures d'EAJE est associée à un meilleur développement socio-émotionnel et contribue à une plus grande motivation en mathématiques et à l'écrit (Lerkkanen et al., 2012). L'organisation d'activités magistrales a également été associée à quelques résultats positifs chez les enfants (reconnaissance des lettres et des mots) dans l'enseignement primaire (Stipek et al., 1995) mais, dans l'ensemble, les enfants tirent davantage parti des pratiques qui sont axées sur eux. En général, les enseignants du préprimaire ont tendance à davantage s'appuyer sur des activités axées sur les enfants et ceux du primaire plutôt sur une combinaison d'approches magistrales et d'approches axées sur les enfants (Uibu, Kikas et Tropp, 2011). Un modeste corpus de travaux de recherche sur la stabilité et l'évolution des caractéristiques de la classe montre que les activités pédagogiques sont plus souvent magistrales et structurées en première année de primaire qu'au préprimaire (La Paro, Rimm-Kaufman et Pianta, 2006).

Une divergence de vues en matière pédagogique dans les structures d'EAJE et dans l'enseignement primaire entrave la collaboration pédagogique

La collaboration systématique entre les enseignants du préprimaire et ceux de l'école primaire joue un rôle majeur dans le processus de transition. Au mieux, mettre en place un ensemble de solutions cohérentes en matière de continuité pédagogique entre l'EAJE et l'école primaire est une entreprise commune à laquelle le personnel des deux systèmes peut contribuer à parts égales. Il est néanmoins souvent difficile de mettre en place des solutions qui tiennent tout autant compte de la pédagogie et des opinions du personnel d'un système que de celles du personnel de l'autre système (Lillejord et al., 2017). Dans plusieurs pays d'Europe, la pédagogie appliquée dans les structures d'EAJE s'appuie de longue date sur une approche complète (à savoir axée sur le développement cognitif aussi bien que sur le développement social et émotionnel et sur le bien-être ; Alatalo, Meier et Frank, 2016), alors que l'école primaire est plus souvent axée sur la théorie. Aussi ces différences créent-elles des tensions entre les deux systèmes en matière de pédagogie. En outre, il ressort de la littérature que l'enseignement traditionnel exerce une certaine influence sur l'EAJE, en particulier en dernière année d'EAJE (Bassok, Latham et Rorem, 2016). Le personnel des structures d'EAJE craint que la continuité ne se fasse au détriment du temps consacré au développement socio-émotionnel et au jeu, l'instruction se réduisant alors à une série de compétences théoriques (Miller et almon, 2009). Stipek et al. (2017) affirment quant à eux qu'il pourrait certes être souhaitable d'accorder plus d'attention au développement socio-émotionnel au primaire, mais que se contenter d'introduire les pratiques classiques de l'EAJE dans l'enseignement primaire n'est pas plus une solution face à la discontinuité que l'inverse. Une démarche prometteuse impliquerait une évolution dans les deux sens : consacrer plus de temps aux apprentissages théoriques au stade de l'EAJE, et au développement socio-émotionnel dans les premières années du primaire afin de créer une continuité reposant sur programme équilibré tout au long de la transition.

Pour une transition pédagogique réussie, il est indispensable de comprendre quels éléments de la formation pédagogique doivent être maintenus lors du passage d'un système à l'autre, tout en tenant compte du développement et de l'évolution de l'apprentissage de l'enfant, afin de tirer progressivement parti des expériences et des apprentissages antérieurs (Stipek et al., 2017). La stabilité dans certaines pratiques ou dans les activités courantes (approche pédagogique et contexte social) aide les enfants à savoir ce qu'ils doivent faire et comment ils doivent le faire ainsi qu'à se sentir en sécurité en classe. Cela étant, les enfants doivent devenir petit à petit plus autonomes et l'éducation doit quant à elle se complexifier afin de soutenir leur développement cognitif. Il faut donc avant tout une planification pédagogique commune à tous les stades. Rapprocher l'optique du personnel des deux secteurs en ce qui concerne l'enfant, les connaissances et l'apprentissage peut déboucher sur une « pédagogie hybride »[3], notamment au cours de l'année de transition. Cette approche associe les meilleurs éléments de la doctrine de chacun des deux secteurs en matière d'apprentissage et de développement, ce qui permet aux enfants de passer de l'EAJE au primaire sans heurts (Lillejord et al., 2017).

Les pratiques de transition pédagogique efficaces favorisent la continuité pédagogique

Peters (2004) a constaté que les pratiques de transition adaptées à un groupe de participants posaient parfois problème à d'autres groupes et que les enfants qui démarraient dans la même classe, le même jour, vivaient des expériences scolaires différentes. Aussi l'accent est-il mis sur la nécessité que les pratiques de transition soient pédagogiquement adaptées à chaque enfant et au groupe d'enfants, ce qui requiert collaboration et compréhension mutuelle de la part du personnel des deux secteurs. Les pratiques de transition pédagogique qui sont créées conjointement par les personnels des services d'EAJE et du primaire ainsi qu'avec les parents et les enfants (voir chapitre 5) (par ex., visites formelles et informelles, journées d'échanges, utilisation de dossiers de transition), permettent à l'enfant de s'adapter plus facilement à l'école et l'exposent aux diverses expériences qu'il vivra au primaire (par ex., cours collectifs, groupes plus nombreux, travail individuel) (Ackesjö, 2013 ; Chan, 2012). De telles pratiques peuvent en outre aider les enfants à se familiariser avec l'environnement scolaire et à s'y adapter plus facilement (Abry et al., 2015).

La coopération des personnels du préprimaire (dernière année d'EAJE) et du primaire en matière de programmes peut aussi inclure tout un éventail d'activités, à savoir, notamment, communication à l'école primaire par la structure préprimaire d'informations écrites sur les enfants, entretiens individuels entre la famille et l'enseignant du primaire avant la rentrée, et coopération concrète entre les enseignants des deux systèmes. Ces pratiques ont été associées à un meilleur développement des compétences théoriques entre l'enseignement préprimaire et la première année du primaire, en Finlande (Ahtola et al., 2011). La familiarisation avec l'école, en particulier, qui est considérée comme l'une des plus importantes pratiques de transition, associe les parents et les enseignants du préprimaire et du primaire (Ahtola et al., 2016). Elle est d'autant plus importante qu'elle aide les enfants à voir la transition comme un processus plus transparent et prévisible (Ackesjö, 2013). À cet effet, le groupe du préprimaire peut par exemple se rendre à l'école élémentaire ou bien l'enseignant et/ou des élèves de l'école primaire peuvent aller rencontrer le groupe d'enfants du préprimaire (voir chapitre 5).

Il ressort des travaux de recherche que la réussite du passage de l'EAJE au primaire ne relève pas de la seule responsabilité de l'école : il faut insister auprès des écoles et des autorités locales sur l'importance de la coopération au niveau organisationnel et de la coopération du personnel (Ahtola et al., 2016 ; Geiser, Horwitz et Gerstein, 2013). C'est aussi un défi pour les décideurs politiques car il faut mettre en place des activités descendantes et ascendantes pour améliorer la mise en œuvre et l'établissement des pratiques de transition. L'utilisation de programmes et autres documents officiels (activités descendantes) à l'échelon local et au niveau des écoles contribue à systématiser les pratiques de transition entre communes, écoles élémentaires et structures d'EAJE ainsi qu'à fournir des orientations sur les activités que les écoles peuvent mettre en œuvre (Ahtola et al., 2012). Cela étant, l'importance des processus ascendants, comme la communication d'informations sur les nouveaux inscrits entre les parents, l'enseignant du préprimaire et celui du primaire est mise en avant. Ces processus s'appuient sur les ressources locales et sur des initiatives prises par des professionnels actifs dans l'élaboration et la mise en œuvre des pratiques de transition (Ahtola et al., 2012, 2016).

Les caractéristiques structurelles influencent la continuité pédagogique

Le passage à l'école primaire sous-entend également un changement de structure pour de nombreux enfants puisque le cadre physique de l'école primaire peut être très différent de celui des centres d'EAJE en termes d'implantation et de taille, tout comme peuvent l'être la durée et l'organisation de la journée. Ces différences ont en outre des conséquences sur la pédagogie qui est appliquée. Des études ont par exemple montré que lorsque les enfants passent de l'enseignement préprimaire à la première année du primaire, ils font davantage de travail en classe, ont moins de temps libre et effectuent moins d'activités en centres (qui leur laissent généralement une grande latitude de choix) (La Paro, Rimm-Kaufman et Pianta, 2006), peut-être en raison des différences de caractéristiques structurelles entre les deux systèmes.

La taille des classes et le taux d'encadrement ont une incidence sur la pédagogie

Le taux d'encadrement, qui peut varier entre l'EAJE et les classes de l'école primaire, est souvent moins favorable au primaire que dans les centres d'EAJE (par ex., Ebbeck et al., 2013). L'augmentation de la taille des groupes et le taux d'encadrement moins favorable modifient la nature des interactions personnel-enfants et le travail pédagogique. Dans les structures d'EAJE, le travail quotidien repose souvent sur la collaboration et sur une répartition des tâches entre les différents métiers. Dans les écoles, les enseignants sont seuls responsables de l'instruction des élèves et de la prise de décisions (Karila et Rantavuori, 2014). En termes de pédagogie et d'expérience de chaque enfant, cela sous-entend qu'à l'école l'enseignant a moins de temps à consacrer à chacun. Même dans des classes à effectif restreint, la diminution du taux d'encadrement signifie que les enseignants disposent de moins de temps pour répondre à chacun des enfants (Pianta, 2004). S'il est des enfants capables de s'épanouir dans des classes nombreuses (Li, Nirmala et Tse, 2012), des travaux de recherche ont montré que ce n'est habituellement pas le cas des enfants issus de milieux modestes, défavorisés ou dont la langue maternelle n'est pas la langue du pays. Ces derniers ont besoin de classes à effectif plus restreint et d'une éducation plus personnalisée afin de pouvoir suivre leur propre parcours d'apprentissage et donc de réaliser tout leur potentiel d'apprentissage (Bennett, 2007).

Il ne semble guère établi que la taille du groupe ait une incidence sur les résultats scolaires des enfants (Magnuson, Ruhm et Waldfogel, 2007 ; Phillips, McNaughton et MacDonald, 2004 ; Yan et Lin, 2005). En outre, très peu d'études se sont penchées sur la question de l'incidence de la taille du groupe sur la pédagogie appliquée (par ex., Hattie, 2005 ; Brühwiler et Blatchford, 2011). Une progression modérée en lecture et en mathématiques a été associée à des groupes à effectif réduit, tout particulièrement pour certains enfants issus de groupes minoritaires et de milieux socio-économiques modestes en première année de primaire (5 à 6 ans), aux États-Unis (Yan et Lin, 2005). Un effectif réduit est également associé à de meilleurs acquis à l'écrit au début de l'enseignement primaire, à la fois aux États-Unis (Magnuson, Ruhm et Waldfogel, 2007) et en Nouvelle-Zélande (Phillips, McNaughton et MacDonald, 2004). Les enfants qui ont un retard à l'écrit lorsqu'ils entrent au primaire sont capables de se rattraper rapidement dans des classes à effectif réduit où l'enseignement de la lecture est de qualité. En revanche, les inégalités de départ à l'écrit persistent chez les enfants qui se trouvent dans des classes nombreuses, avec une qualité d'enseignement de la lecture inférieure (Magnuson et al., 2007). Il règne toutefois une certaine contradiction dans les données (Yan et Lin, 2005) car diverses études ne trouvent en effet aucune différence en termes d'acquis entre les élèves qui font partie de groupes à effectif réduit et ceux qui font partie de groupes plus importants (par ex., Blatchford et Mortimore, 1994 ; Iacovou, 2002).

Les travaux de recherche ne portent plus tant sur la recherche de liens avec les résultats des enfants que sur la modélisation de l'impact de la taille du groupe sur les processus du groupe, par exemple la qualité de l'enseignement ou la participation (Brühwiler et Blatchford, 2011). Il ressort des travaux de recherche sur la pédagogie dans l'enseignement primaire que les groupes à effectif réduit ont un effet positif mais que les enseignants d'adaptation ont une plus grande influence sur les progrès des élèves dans leurs apprentissages, quelle que soit la taille du groupe (Brühwiler et Blatchford, 2011).

Comme indiqué plus haut, la littérature et les études étant peu concluantes sur la question de la taille des groupes et de la pédagogie, il faut faire preuve de prudence en établissant des liens de cause à effet entre les deux. La taille du groupe n'est que l'un des facteurs influençant la qualité de la pédagogie et bon nombre d'autres aspects doivent être pris en compte simultanément. En outre, la question de la taille du groupe doit être replacée dans le contexte social et culturel plus large de quelque système éducatif que ce soit (Hattie, 2005). Par exemple, il se peut que les sociétés individualistes mettent davantage l'accent sur l'importance des groupes à effectif plus restreint que les sociétés collectivistes. Il semble donc qu'un petit groupe ne puisse à lui seul garantir un apprentissage de qualité (Stephen et Cope, 2003). Réduire la taille des groupes n'entraînera pas de changements à moins que le personnel ne change également sa façon d'enseigner pour tirer le meilleur parti possible du nombre réduit d'élèves (Hattie, 2009). Aussi faudrait-il donc rigoureusement planifier la taille des groupes, dans un souci de cohérence, lors du passage de l'EAJE à l'école primaire.

Le nombre d'heures au cours desquelles les enfants fréquentent les structures d'EAJE et l'école primaire influe sur la pédagogie

Le nombre d'heures passées dans les structures d'EAJE et à l'école primaire peut varier considérablement en fonction du type de programme que suit l'enfant. L'avantage de mettre en place une structure de programme similaire à la fois à l'EAJE et à l'école primaire n'a pas été étudié ; les liens entre les programmes couvrant une demi-journée ou une journée complète et les résultats des enfants n'ont guère été étudiés non plus (Yan et Lin, 2005 ; Sammons, 2010).

Les programmes dispensés sur une journée complète (soit cinq à six heures, cinq jours par semaine) sont associés à de meilleurs acquis en lecture, mathématiques et connaissances générales pendant la dernière année d'EAJE aux États-Unis (Yan et Lin, 2005). Dans le même contexte culturel, ils sont également susceptibles d'être particulièrement bénéfiques pour les enfants issus de milieux économiquement défavorisés (Zvoch, 2009). Par exemple, en Ontario, au Canada (ministère de l'Éducation du gouvernement de l'Ontario, 2013)[4], les programmes dispensés sur une journée d'école complète se sont avérés bénéfiques pour les enfants vulnérables. Certains résultats sont en revanche contradictoires : une étude menée par exemple en Angleterre et au pays de Galles a montré que la journée d'école complète n'amenait pas les élèves à avoir de meilleurs résultats que la demi-journée d'école (Sylva et al., 2004 ; Sammons et al., 2004). Cela étant, il ressort d'un corpus modeste de travaux de recherche que lorsque le programme s'étale sur une journée d'école complète en dernière année d'EAJE, le passage au primaire peut être plus harmonieux pédagogiquement parlant : un rythme plus détendu est instauré à l'EAJE et le temps nécessaire est consacré à préparer la transition (Winters, Saylor et Phillips, 2003). Autrement dit, la journée longue permet au personnel de mettre en place un programme plus complet, diversifié, et les enfants peuvent quant à eux être davantage associés à la planification des activités ainsi qu'à des activités plus axées sur les processus (Yan et Lin, 2005). Globalement, toutefois, on ne dispose guère de données longitudinales montrant que l'impact positif de la journée complète en dernière année d'EAJE persiste au-delà de la première année de primaire (Cannon, Jacknowitz et Painter, 2006), sans parler de l'impact de ces aspects sur la continuité pédagogique entre l'EAJE et l'école primaire.

Il faut encore combler les lacunes de la recherche dans plusieurs domaines

Alors que le passage de l'EAJE à l'école suscite de plus en plus d'intérêt, il est surprenant que l'on en sache si peu sur les incidences de la continuité pédagogique sur l'ajustement ultérieur des enfants à l'école ou sur les résultats qu'ils obtiennent en matière d'apprentissage. Les travaux de recherche ont jusqu'à présent montré qu'il était nécessaire d'établir des lignes directrices communes en matière de programme et quel en était l'impact (Kagan et al., 2006 ; Walsh et al., 2010) et ils ont établi que l'EAJE et l'école primaire devaient collaborer à l'établissement des programmes (Ahtola et al., 2011), mais on en sait très peu sur les processus pédagogiques permettant aux enfants de passer d'un système à l'autre sans heurts. Par conséquent, bien que l'on en sache beaucoup sur ce à quoi correspondent une pédagogie et des pratiques de grande qualité dans le système l'EAJE (La Paro, Rimm-Kaufman et Pianta, 2006) et dans l'enseignement primaire (Cadima, Leal et Burchinal, 2010), l'avantage qu'il y a à disposer de bases pédagogiques similaires (c.-à-d. pratiques pédagogiques, types d'enseignement) dans les deux secteurs et en termes de transition n'a pas été analysé de façon approfondie (Stipek et al., 2017). Par ailleurs, les données de la recherche concernant l'impact des caractéristiques structurelles du groupe (c.-à-d. le taux d'encadrement, la taille des groupes et le temps de présence) sur la continuité pédagogique ne sont pas encore suffisantes. L'examen global de la continuité pédagogique, pour lequel il y aurait tout intérêt à avoir une compréhension plus nuancée des facteurs importants qui influent sur les expériences des enfants au moment du passage de l'EAJE et à l'enseignement primaire, consoliderait encore les liens étroits existant entre pédagogie, programme et prise de décisions (Tarrant et Kagan, 2010).

Dans quelle mesure les pays veillent-ils à la continuité pédagogique ?

Comment les transitions pédagogiques sont-elles actuellement organisées dans les territoires participant à la présente étude ? Cette section examine tout d'abord la question de savoir quels types de cadres pédagogiques existent dans les territoires participants et dans quelle mesure les programmes (couvrant au moins la dernière année d'EAJE et la première année d'enseignement primaire) sont harmonisés ou intégrés. Elle étudie les différences de contenus et d'emploi du temps quotidien entre l'EAJE et l'école primaire. La comparaison des caractéristiques pédagogiques de l'EAJE et de l'école primaire livre des informations sur la continuité pédagogique dans les différents systèmes.

Il existe des cadres pédagogiques dans les structures d'EAJE et dans l'enseignement primaire

Trente pays ont participé à l'enquête de l'OCDE sur les transitions, ce qui représente 57 territoires (voir annexe A, à la fin du présent rapport). Six territoires ayant fourni des données pour Petite enfance, grands défis IV sont également inclus dans la comparaison des cadres pédagogiques. Le tableau 4.A.6 de l'annexe 4.A montre les programmes en place dans l'EAJE et dans l'enseignement primaire dans l'ensemble des territoires participants tandis que le tableau 4.1 indique dans quelle mesure les différents territoires ont harmonisé leurs programmes.

Le tableau 4.1 illustre les tendances générales des programmes dans les territoires participants et montre le vaste éventail de documents pédagogiques en vigueur dans le système d'EAJE et dans l'enseignement primaire. Aussi les transitions au sein de l'EAJE et le passage des structures d'EAJE à l'enseignement primaire font-ils l'objet de diverses combinaisons de documents pédagogiques.

Le tableau 4.1 montre que presque tous les territoires (61 sur 63) appliquent un programme dans l'enseignement primaire (CITE 1). Cela étant, neuf territoires (Espagne, Grèce, Italie, Pays-Bas[5], Pologne, Portugal, République slovaque, République tchèque et Suisse) n'appliquent aucun programme au niveau de l'EAJE pour les enfants âgés de moins de 3 ans ; ils disposent néanmoins d'un programme plus systématique à partir de cet âge-là. Ces résultats montrent d'importantes variations d'un territoire à l'autre dans la façon dont sont notamment abordées les premières années des systèmes éducatifs.

Comme l'indique le tableau 4.1, six territoires (sur 63) appliquent deux programmes différents à l'accueil et à l'éducation de la petite enfance. Ceux-ci sont habituellement appliqués consécutivement, en fonction de l'âge de l'enfant. C'est manifeste par exemple en Corée, où le Programme normalisé d'accueil des enfants, qui s'applique aux enfants de 0 à 3 ans, est suivi du programme d'éducation et d'accueil des jeunes enfants (Programme Nuri), qui s'applique aux enfants de 3 à 6 ans, avant le passage à l'enseignement primaire. Le programme évolue à mesure que les enfants grandissent et qu'ils changent de tranche d'âge.

Le tableau 4.1 indique en outre que dans 18 des 63 territoires, l'EAJE à partir de la naissance ou de la première année d'existence fait l'objet d'un programme intégré d'éducation et d'accueil. Des programmes d'éducation et d'accueil couvrent les années d'EAJE jusqu'à l'entrée au primaire (généralement jusqu'à cinq ou six ans). C'est le cas en règle générale dans les pays nordiques (Danemark, Norvège, Finlande), mais aussi en France et en Autriche. Même lorsque les programmes portant à la fois sur l'éducation et sur l'accueil ouvrent la voie à la continuité pédagogique au niveau de l'EAJE, le passage au primaire sous-entend l'application d'un programme différent.

Tableau 4.1. Comparaison des cadres pédagogiques en vigueur dans les différents territoires pour l'éducation et l'accueil des jeunes enfants (CITE 01 et CITE 02) et pour l'enseignement primaire (CITE 1)

Programme d'accueil des enfants principalement
Provision d'éducation préprimaire ou programme intégré d'éducation et d'accueil (EAJE)
Programme dans l'enseignement primaire obligatoire (CITE 1).

Type de cadres pédagogiques en vigueur dans les territoires pour l'EAJE et dans l'enseignement primaire	CITE 01 Développement éducatif de la petite enfance	CITE 02 Enseignement préprimaire	CITE 1 Enseignement primaire	Territoires
Aucun programme n'est appliqué pour la catégorie CITE 01 mais un programme intégré d'éducation et d'accueil est appliqué pour la catégorie CITE 02 (n = 5 territoires)	Pas de programme d'EAJE	Programme d'EAJE pour l'accueil et l'éducation	Programme d'enseignement primaire	Espagne, Grèce, Portugal, République slovaque, République tchèque
Programme d'EAJE divisé en différents programmes, pour l'accueil (niveau 01 de la CITE) et pour l'éducation de la petite enfance (niveau 02 de la CITE), appliqués consécutivement, en fonction de l'âge de l'enfant (n = 6 territoires)	Programme d'EAJE pour l'accueil uniquement	Programme d'EAJE pour l'accueil et l'éducation de la petite enfance	Programme d'EAJE pour l'accueil et l'éducation de la petite enfance Programme d'enseignement primaire	Communauté flamande de Belgique, Canada : Saskatchewan et Québec[1], Japon, Corée, Turquie
Curriculum for integrated care and education in place for whole ECEC for both ISCED 01 and 02 (either one or several documents), (n = 18 jurisdictions)	Programme d'EAJE pour l'accueil et l'éducation	Programme d'EAJE pour l'accueil et l'éducation	Programme d'enseignement primaire	Australie, Autriche, Belgique – Communauté française, Chili, Colombie, Danemark, Finlande, France, Allemagne : Berlin, Brême, Basse Saxe et Sarre, Hongrie, Mexique, Norvège, Slovénie, Angleterre (R.-U)
Un seul document couvre au moins la dernière année d'EAJE (niveau 02 de la CITE) et la première année de l'école primaire (CITE 1) (n = 9 territoires)	Large éventail de programmes concernant le cadre d'accueil/d'accueil et d'éducation pour la catégorie CITE 01 OU aucun programme en vigueur	Programme concernant au moins la dernière année d'EAJE	et la première année d'enseignement primaire	Canada : Nouveau-Brunswick et Île-du-Prince-Édouard, Écosse (R.-U)[2], Italie, Nouvelle-Zélande, Pays-Bas, pays de Galles (R.-U), Suède, Suisse
Il existe plusieurs cadres/document pédagogiques, l'un d'entre eux couvrant au moins le passage de l'EAJE (niveau 02 de la CITE) à l'école primaire (CITE 1) (n = 25 territoires)	Programme concernant l'EAJE et l'enseignement primaire (accueil/accueil et éducation)			Canada : Alberta, Colombie-Britannique, Manitoba, Nouvelle-Écosse, Nunavut, Ontario, Terre-Neuve-et-Labrador, Territoires du Nord-Ouest et Yukon. Croatie, Allemagne : Bade-Wurtemberg, Bavière, Brandebourg, Hambourg, Hesse, Mecklembourg-Poméranie occidentale, Rhénanie du Nord-Westphalie, Rhénanie-Palatinat, Saxe, Saxe-Anhalt, Schleswig-Holstein et Thuringe. Irlande[3], Luxembourg, Pologne
	Autres programmes ou annexes (accueil/accueil et éducation) appliqués de 0 à 3/4/5 ans dans certains territoires		Programme d'enseignement primaire	

Notes : les informations concernant les cadres pédagogiques sont basées sur 63 pays et juridictions. « Programme » fait ici référence au programme fondamental national, aux documents relatifs au cadre pédagogique, aux normes éducatives ou à d'autres documents d'orientation officiels en vigueur dans les territoires. Lorsqu'un document pédagogique n'a pas de caractère officiel ou lorsque son application est facultative, le nom du territoire est **en gras** : **Colombie-Britannique (Canada)** : le Cadre pédagogique pour l'apprentissage des jeunes enfants (0-5 ans) et le programme du ministère de l'Éducation de Colombie-Britannique pour le jardin d'enfants (5 ans) sont des programmes facultatifs. Lorsque le programme facultatif du ministère de l'Éducation de C.-B. pour le jardin d'enfants est appliqué, la continuité pédagogique est assurée entre les enseignements préprimaire et primaire. **Yukon (Canada)** : le Cadre pédagogique de Colombie-Britannique pour l'apprentissage des jeunes enfants (0-5 ans) et le programme du ministère de l'Éducation de C.-B. pour le jardin d'enfants (5 ans) sont des programmes facultatifs. Lorsque le programme du ministère de l'Éducation de C.-B. pour le jardin d'enfants (facultatif) est déjà appliqué, la continuité pédagogique est également assurée entre les enseignements préprimaire et primaire. **Pays-Bas** : pas de programme national en vigueur. Les objectifs clés (4-12 ans) décrivent l'aboutissement du processus d'apprentissage à l'école primaire mais pas le contenu ni le processus lui-même.

1. Au Québec, le programme concernant les services d'accueil (« Accueillir la petite enfance – Programme éducatif des services de garde du Québec ») n'est pas obligatoire et le « Programme d'éducation préscolaire – Maternelle 4 ans à temps plein en milieu défavorisé », n'est appliqué qu'en milieu défavorisé.
2. En Écosse, la continuité des programmes est assurée entre l'enseignement préprimaire et l'enseignement primaire.
3. En Irlande, le programme de l'école primaire couvre la transition (à partir de l'âge de 4 ans).

Source : réseau de l'OCDE sur l'éducation et l'accueil des jeunes enfants, « Survey on transitions between ECEC and primary education », juin 2016.

Neuf des 63 territoires disposent d'un document pédagogique unique, couvrant au moins la dernière année d'EAJE et la première année d'école primaire ; c'est le cas du Nouveau-Brunswick (Canada) et de l'Île-du-Prince-Édouard (Canada), de l'Écosse (Royaume-Uni), de l'Italie, de la Nouvelle-Zélande, des Pays-Bas, du pays de Galles (Royaume-Uni), de la Suède, de la Suisse. Par exemple, en Écosse, le Curriculum for Excellence (programme d'excellence), qui concerne les enfants âgés de 3 à 18 ans, associe accueil et éducation sous « petite enfance », affirmant ainsi le principe selon lequel ils ne peuvent être séparés. En Italie, le même programme (Directives pédagogiques nationales pour la maternelle et le premier cycle d'enseignement) concerne les enfants âgés de 3 à 14 ans. Au Nouveau-Brunswick (Canada), le programme relatif à l'enseignement primaire (Curriculum for Compulsory School K-2) couvre également la dernière année d'EAJE (enseignement préprimaire obligatoire). Bien que le passage de l'enseignement préprimaire à l'enseignement primaire soit entièrement couvert par un programme, dans quatre de ces neuf territoires, les premières années d'EAJE (avant 2 à 3 ans) ne font pas l'objet d'un programme.

Enfin, 25 des 63 territoires disposent de plusieurs documents pédagogiques pour l'EAJE et l'enseignement primaire, dont l'un s'applique au passage des structures d'EAJE à l'école primaire (tableau 4.1). C'est par exemple le cas dans presque tous les Länder allemands ainsi que dans certaines provinces canadiennes. C'est ainsi qu'il existe en Thuringe (Allemagne) un plan éducatif général pour une large tranche d'âge (0-18 ans), qui couvre toute la période d'EAJE (CITE 01 et 02) et l'enseignement primaire (CITE 1). Il existe néanmoins en parallèle un programme distinct pour l'école primaire (à partir de 6 ans). En Pologne, les documents pédagogiques sont organisés de façon similaire, à savoir que le programme (Programme fondamental de l'enseignement préscolaire et général dans chaque type d'établissement scolaire) couvre la tranche d'âge de 3 à18 ans. En annexe de ce document, figure un programme pour les enfants de 3 à 7 ans (Programme fondamental de l'enseignement préscolaire dans les jardins d'enfants et autres structures préscolaires). En outre, le programme fondamental de l'enseignement général dans les écoles primaires est appliqué dans celles-ci à partir de l'âge de 7 ans.

En résumé, dans 32 des 63 territoires, le parcours des enfants du préprimaire au primaire est guidé par au moins un programme passerelle. Pour le reste des territoires, la structure pédagogique entourant cette transition est plus fragmentée. La section suivante examinera dans quelle mesure les documents pédagogiques sont harmonisés du point de vue thématique et structurel entre la dernière année d'EAJE et la première année d'enseignement primaire dans les territoires qui ont participé à l'étude.

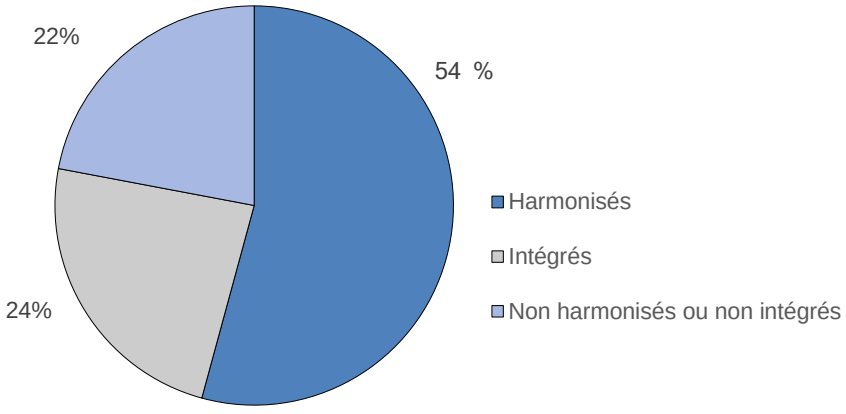
Les programmes couvrant la dernière année d'EAJE et la première année d'école primaire sont le plus souvent harmonisés

L'harmonisation des programmes fait référence à la cohérence et à la continuité entre les programmes d'EAJE et ceux de l'école primaire en termes de contenus, de pédagogie et/ou d'objectifs de développement au cours de l'année de transition (c.-à-d. une période allant au moins de la dernière année d'EAJE à la première année d'enseignement primaire). Il ressort du graphique 4.1 que dans 78 % des territoires, les programmes couvrant la dernière année d'EAJE et la première année d'école primaire sont en règle générale harmonisés, mais la façon dont ils le sont varie d'un territoire à l'autre. Dans 24 % des territoires (14 sur 59), le cadre pédagogique concernant au moins la dernière année d'EAJE est totalement intégré dans le programme de l'école primaire, généralement en un document pédagogique unique.

En outre, dans approximativement la moitié des territoires (32 sur 59), le programme d'EAJE portant au moins sur la dernière année d'EAJE est harmonisé avec le programme de l'enseignement primaire. L'harmonisation signifie que les programmes sont décrits dans des documents distincts pour chaque niveau d'instruction et qu'ils comportent des objectifs et des perspectives spécifiques à l'âge des enfants, mais qu'ils sont alignés thématiquement pour faciliter la continuité pédagogique.

Par ailleurs, dans 22 % des territoires (13 sur 59), le programme d'EAJE couvrant au moins la dernière année d'EAJE n'est ni harmonisé ni intégré dans le cadre de l'enseignement primaire (voir également le tableau 4.A.1, dans l'annexe 4.A). Cela signifie qu'il existe des documents pédagogiques distincts pour l'EAJE et l'enseignement primaire et que les objectifs, lignes directrices ou structures de contenu qui y figurent ne prennent pas en considération, à dessein ou expressément, le passage de l'EAJE à l'enseignement primaire.

Graphique 4.1. Dans la plupart des territoires, les programmes d'EAJE et du primaire sont soit harmonisés soit intégrés (2016)



Note : Les informations sur les programmes sont basées sur 59 pays et territoires ; voir tableau 4.A.1 de l'annexe 4.A pour des informations propres à chaque territoire.
Source : Réseau de l'OCDE sur l'éducation et l'accueil des jeunes enfants, « Survey on transitions between ECEC and primary education », juin 2016.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933718400

Les programmes intégrés consistent habituellement en un document unique concernant les thèmes, perspectives et objectifs communs à une tranche d'âge assez large, et notamment (au moins) la dernière année d'EAJE et les premières années d'école primaire, avec des contenus spécifiques à chaque groupe d'âge. Par exemple, en Pologne, le même programme (Programme fondamental d'enseignement préscolaire et général dans chaque type d'établissement scolaire) – pour les 3 à 8 ans – couvre à la fois l'enseignement préprimaire et l'enseignement primaire mais prévoit des contenus différents (adaptés) pour chaque niveau (voir tableau 4.A.6, annexe 4.A).

En Italie, le même programme s'applique à l'éducation des enfants âgés de 3 à 14 ans (Directives pédagogiques nationales pour la maternelle et le premier cycle d'enseignement). En Croatie, des lignes directrices pédagogiques communes (Stratégie

nationale pour les sciences, l'éducation et les sports) concernent les enfants âgés de 6 mois à 18 ans, et au Canada (Québec), de 4 à 17 ans (Programme de formation de l'école québécoise). En revanche, au pays de Galles (Royaume-Uni), le programme intégré couvre une période plus courte, à savoir la tranche 3-7 ans (Foundation Phase Framework). En Suède, le programme (Lgr 11) couvre les enfants âgés de 6 à 16 ans mais comprend un chapitre particulier pour les classes préscolaires (enseignement préprimaire). Les programmes appliqués au pays de Galles (Royaume-Uni) et en Suède s'attachent tout particulièrement à la continuité pédagogique au moment de l'entrée à l'école et préparent graduellement les enfants afin qu'ils aient les aptitudes à l'apprentissage requises au primaire (encadré 4.2).

Dans la majorité des territoires (32 sur 59), les programmes appliqués à l'EAJE et à l'école primaire sont expressément harmonisés, ce qui signifie qu'ils sont décrits dans des documents distincts pour chaque niveau d'instruction, avec des objectifs et des perspectives spécifiques à l'âge des enfants, mais qu'ils sont thématiquement harmonisés pour faciliter la continuité pédagogique. Par exemple, au Japon, les programmes d'EAJE et d'enseignement primaire sont harmonisés au moyen de valeurs et objectifs communs. Leurs contenus sont différents mais ils encouragent la continuité en indiquant que les deux niveaux s'inscrivent dans un système éducatif aspirant à faire de chaque personne un membre idéal de la société. En Slovénie, la continuité pédagogique durant la phase de transition a été établie au niveau national grâce à des structures de contenus harmonisées dans les programmes d'EAJE et d'enseignement primaire, dans lesquels il est également expressément déclaré qu'il est nécessaire de procéder à une harmonisation verticale et horizontale des deux documents (encadré 4.3).

Vingt-deux pour cent des territoires (13 sur 59) ont fait savoir que les programmes d'EAJE et d'enseignement primaire n'étaient **ni harmonisés ni intégrés**. Cela signifie qu'il existe des documents pédagogiques distincts pour l'EAJE et pour l'enseignement primaire et que les objectifs, lignes directrices ou structures de contenu qui y figurent ne prennent pas expressément en considération le passage de l'EAJE à l'enseignement primaire. Tel est le cas par exemple en Belgique (Communauté flamande), au Danemark, en République tchèque et en Turquie.

Encadré 4.2. Étude de cas : Intégration des programmes de dernière année d'EAJE et de première année d'école primaire – Exemple du pays de Galles (Royaume-Uni) et de la Suède

Au pays de Galles (Royaume-Uni), la continuité pédagogique entre l'EAJE et l'école primaire relève expressément d'un programme unique étendu, le *Foundation Phase curriculum* de 2009, qui concerne les enfants âgés de 3 à 7 ans. Concrètement, le passage des enfants de l'EAJE à l'école primaire se fait, à l'âge de 5 ans, dans le cadre de ce programme unique, qui dénote d'une intégration totale entre le système d'EAJE et l'école primaire. Le *Foundation Phase curriculum* est conçu comme un cadre évolutif permettant de répondre aux divers besoins de tous les enfants, notamment ceux qui sont au premier stade de leur développement et ceux qui sont plus avancés. C'est un programme souple, décrivant un vaste éventail d'activités et de compétences pour les différents domaines d'apprentissage ci-après, qui sous-tendent le développement des enfants et leurs compétences : 1) développement personnel et social, bien-être et diversité

culturelle ; 2) compétences en langue, à l'écrit et communication ; 3) développement des compétences mathématiques ; 4) développement des compétences en langue galloise ; 5) connaissance et compréhension du monde ; 6) développement physique ; 7) développement créatif. Ces domaines devant se compléter les uns les autres et ne pas être abordés de façon isolée, l'accent est mis sur le développement holistique des enfants. La pédagogie et les principes appliqués sont adaptés aux différents groupes d'âge afin de servir les intérêts propres à chacun. D'autres lignes directrices à cet effet sont fournies localement. Au cours de la phase de mise en œuvre du *Foundation Phase curriculum*, en 2009, un programme national de formation et des modules de formation ont été mis en place pour les professionnels. À l'heure actuelle, des conseils sont fournis dans certains domaines d'apprentissage et le programme est étayé par une série de documents d'orientation et d'autres ressources, concernant par exemple l'apprentissage actif. Parallèlement au Foundation Phase curriculum, l'apprentissage de l'écrit et du calcul fait l'objet d'une approche plus générale, énoncée dans un programme national sur l'écrit et le calcul qui définit des résultats précis pour les enfants de 3 à 14 ans dans ces deux domaines.

L'intégration des programmes en Suède ressemble à ce qui se fait au pays de Galles (Royaume-Uni) en ce sens qu'il y a également une phase de transition entre l'EAJE et l'école primaire. Les enfants suédois peuvent aller dans des centres d'EAJE de la naissance à leurs 6 ans, mais c'est facultatif. À l'âge de 6 ans, ils sont inscrits à des classes préscolaires facultatives, qui sont considérées comme une année préparatoire et une passerelle entre l'EAJE (enseignement préprimaire) et l'école primaire obligatoire (où les enfants entrent à l'âge de sept ans). Le gouvernement réfléchit actuellement à la question de savoir si ces classes préscolaires doivent être rendues obligatoires (SOU, 2015). Le centre récréatif (accueil postscolaire) vient s'ajouter à la classe préscolaire et à l'enseignement primaire (accueil périscolaire) en dehors des heures d'école officielles (pour les parents qui travaillent ou font des études)[6]. En Suède, les services d'EAJE relèvent du programme Lpfö 98 tandis que la classe préscolaire, le centre récréatif et l'école primaire relèvent tous du programme Lgr 11 (pour l'école primaire obligatoire). Les programmes concernant la classe préscolaire, le centre récréatif et l'école primaire sont donc non seulement harmonisés, mais aussi partiellement intégrés. L'année préscolaire fait l'objet des deux premiers chapitres du Lgr 11 (le programme d'enseignement primaire), qui traitent des valeurs et tâches fondamentales de l'école ainsi que des objectifs et lignes directrices générales. L'intégration des programmes entre les classes préscolaires et l'école primaire permet donc de familiariser les élèves avec les critères de connaissance sur lesquels l'accent sera ensuite mis à l'école primaire obligatoire.

Sources : Pour les sources des programmes, voir le tableau 4.A.7 ; gouvernement gallois (2017), *Wales Country Background Report on Transitions from ECEC to Primary School*, Cardiff, www.oecd.org/education/school/SS5-country-background-report-wales.pdf ; ministère suédois de l'Éducation et de la recherche (2017), *Sweden Country Background Report on Transitions from ECEC to Primary School*, ministère de l'Éducation et de la recherche, Stockholm, www.oecd.org/education/school/SS5-country-background-report-sweden.pdf.

Encadré 4.3. Étude de cas : L'harmonisation des programmes est clairement établie en Slovénie

En Slovénie, les enfants vont au jardin d'enfants (EAJE) de l'âge de 11 mois à 6 ans. Une structure unique les prend en charge pour toute cette période. L'enseignement primaire (enseignement élémentaire obligatoire, notamment primaire et premier cycle du secondaire) s'adresse aux enfants ayant entre 6 et 15 ans. Le jardin d'enfants et l'enseignement primaire, tous deux considérés comme faisant partie du système éducatif, relèvent de la compétence du ministère de l'Éducation, des sciences et des sports.

Les cadres pédagogiques pour l'EAJE et pour l'école primaire, qui font l'objet de deux documents distincts, ne sont pas intégrés. Ils sont toutefois harmonisés car ils ont été élaborés au cours de la même réforme des programmes scolaires (entre 1996 et 1999). Il est d'ailleurs expressément indiqué dans le Cadre de la réforme des programmes scolaires (1996) que les programmes éducatifs et scolaires doivent être cohérents et harmonisés verticalement et horizontalement. Le programme du jardin d'enfants consiste en un document national ouvert et flexible, énonçant des principes et objectifs précis et donnant des exemples d'activités (voir tableau 4.A.7). Il contient six domaines d'activité (mouvement, langage, art, société, nature et mathématiques) et les objectifs correspondant à chacun d'entre eux. Le programme prescrit le principe de continuité (liens verticaux) vers l'école primaire mais il met aussi clairement l'accent sur le fait que le jardin d'enfants ne doit pas se « scolariser » (voir encadré 1.2, chapitre 1). Par ailleurs, le programme de l'école primaire décrit l'enseignement des matières obligatoires et à option. Les matières obligatoires en première année sont le slovène, les mathématiques, la musique, les beaux-arts, le sport et l'éducation à l'environnement. L'enseignement des langues étrangères, qui compte parmi les matières à option, est choisi par 92 % des élèves de première année du primaire.

Sources : Réseau de l'OCDE sur l'éducation et l'accueil des jeunes enfants, « Survey on transitions between ECEC and primary education », juin 2016 ; ministère de l'Éducation, des sciences et des sports de la République de Slovénie (2017), *Slovenia Country Background Report on Transitions from ECEC to Primary School*, ministère de l'Éducation, des sciences et des sports, Ljubljana, www.oecd.org/education/school/SS5-country-background-report-slovenia.pdf ; pour les sources des programmes, voir le tableau 4.A.7.

En Autriche, comme les services d'EAJE et de l'école primaire relèvent d'une autorité régionale décentralisée, les stratégies et les programmes sont principalement conçus par les écoles et les jardins d'enfants (EAJE) concernés, avec l'aide du conseil de développement scolaire[7]. Il s'ensuit qu'il n'y a pas d'approche commune de la communication et de la collaboration entre l'EAJE et l'école primaire à l'échelon national. Toutefois, il ressort des modifications récemment apportées aux programmes une évolution manifeste vers des transitions plus harmonieuses entre l'EAJE et l'école primaire dans l'ensemble des territoires (encadré 4.4).

Encadré 4.4. Étude de cas : Instaurer la continuité pédagogique en Autriche alors que les programmes ne sont ni harmonisés ni intégrés

En Autriche, les enfants passent du jardin d'enfants (EAJE) à l'école primaire à l'âge de 6 ans. L'année précédant l'entrée au primaire (année de préprimaire obligatoire depuis 2010) vise à préparer les enfants pour un apprentissage tout au long de la vie. Récemment, deux mesures ont été prises pour améliorer la continuité pédagogique à l'échelon national entre l'EAJE et l'école primaire : 1) le Programme-cadre national pour l'EAJE a été ratifié en 2009 et 2) le Programme-cadre autrichien pour les 5-6 ans est venu s'y ajouter en 2010. Le premier décrit les domaines éducatifs (à savoir : émotions et relations sociales, éthique et société, esthétique et créativité, nature et technologie, langage et communication, capacités motrices, santé et bien-être) mais il n'énonce pas d'objectifs ou de résultats développementaux pour les enfants. Le second décrit les compétences modèles, les exigences précises en matière d'éducation et les besoins éducatifs pour les 5-6 ans à l'appui des processus d'apprentissage individuels des enfants lors du passage à l'école primaire. Le programme de l'école primaire se concentre sur les compétences déjà acquises au niveau de l'EAJE qui pourraient être développées plus avant et stimulées dans le contexte des disciplines enseignées à l'école primaire. Le lien n'est cependant pas expressément mentionné dans le programme. Le programme comprend des matières obligatoires, comme l'éducation religieuse, les études générales, l'allemand, la lecture, l'écriture, les mathématiques, la musique, l'art, les travaux textiles/techniques et le sport. L'adaptation régionale du programme est autorisée pour l'EAJE mais pas pour l'enseignement primaire, ce qui risque d'entraver encore la collaboration pédagogique au niveau local.

Sources : pour les sources des programmes, voir le tableau 4.A.7 ; Institut Charlotte Bühler (2016), *Austria Country Background Report on Transitions from ECEC to Primary School*, Institut Charlotte Bühler, Vienne, www.oecd.org/education/school/SS5-country-background-report-austria.pdf.

Dans certains autres territoires, bien qu'il n'y ait aucune intégration fonctionnelle des programmes (par ex. en Norvège), la cohérence est l'objectif que visent diverses stratégies nationales (concernant le langage, la lecture, l'écriture et les matières scientifiques) s'adressant à la fois aux jardins d'enfants (enseignement préprimaire) et à l'école primaire. Dans de nombreux territoires, la dernière année d'EAJE est devenue une année de transition spécifique (enseignement préprimaire) entre les deux systèmes et elle relève soit de la législation en matière d'enseignement primaire soit de la législation relative à l'EAJE. Néanmoins, l'année de transition a pour but d'adapter et de fusionner les principaux éléments des deux programmes afin de favoriser les pratiques communes, un langage commun et une compréhension mutuelle entre l'EAJE et l'école primaire. L'objectif ultime de cette harmonisation est de faciliter une transition sans heurts pour les enfants.

En résumé, disposer d'un programme totalement intégré pour la dernière année d'EAJE et la première année d'école primaire ne suffit pas à garantir une transition pédagogique sans heurts vers l'école. Il faut plutôt, comme l'illustrent les exemples donnés plus haut,

que les professionnels comme les décideurs s'engagent à établir un lien entre les deux systèmes, soit en reformulant les programmes soit en mettant en place des stratégies additionnelles à l'échelon national et local. Quel que soit le degré d'harmonisation entre les programmes, le passage de l'EAJE à l'école primaire suscite de plus en plus l'attention des territoires, comme l'a par exemple indiqué la Norvège (Directoire norvégien pour l'éducation et la formation, 2017).

Les programmes d'EAJE et du primaire partagent généralement les mêmes valeurs, approches pédagogiques et objectifs en matière d'apprentissage

En général, les cadres pédagogiques concernant la dernière année d'EAJE et la première année d'école primaire portent sur les valeurs et principes (décrits dans la section suivante) qui sous-tendent les contenus des programmes et les approches pédagogiques, et ce afin de créer une base idéologique pour le travail éducatif. Il se peut en outre que le cadre pédagogique énonce les principes permettant d'offrir une orientation pédagogique au personnel. Il traite également la plupart du temps des objectifs de développement ou des normes d'apprentissage que les enfants doivent atteindre. Les programmes d'EAJE fixent habituellement des objectifs plus larges, généraux, tandis que les cadres pédagogiques pour l'école primaire ont davantage tendance à fixer des objectifs ou des normes d'apprentissage en fonction de l'âge.

Il ressort du graphique 4.2 que dans la vaste majorité des territoires (47 sur les 54 territoires pour lesquels des données étaient disponibles), les valeurs et principes sont traités dans les deux cadres pédagogiques (pour la dernière année, au moins, d'EAJE et la première année d'école primaire), ce qui montre que pour la majorité des territoires, les valeurs sont à la base de la continuité pédagogique. Seuls trois pays (Grèce, Kazakhstan et Portugal) ont signalé avoir inscrit des valeurs et principes dans leurs programmes d'EAJE mais pas dans ceux de l'école primaire (voir tableau 4.A.2 de l'annexe 4.A).

De la même manière, dans plus de la moitié des territoires (37 sur 54), les approches pédagogiques sont incluses aussi bien dans les programmes d'EAJE que dans ceux de l'enseignement primaire. Par ailleurs, dans six territoires les approches pédagogiques ne sont mentionnées que dans les programmes d'EAJE, et dans quatre territoires elles n'apparaissent quand dans les programmes de l'école primaire.

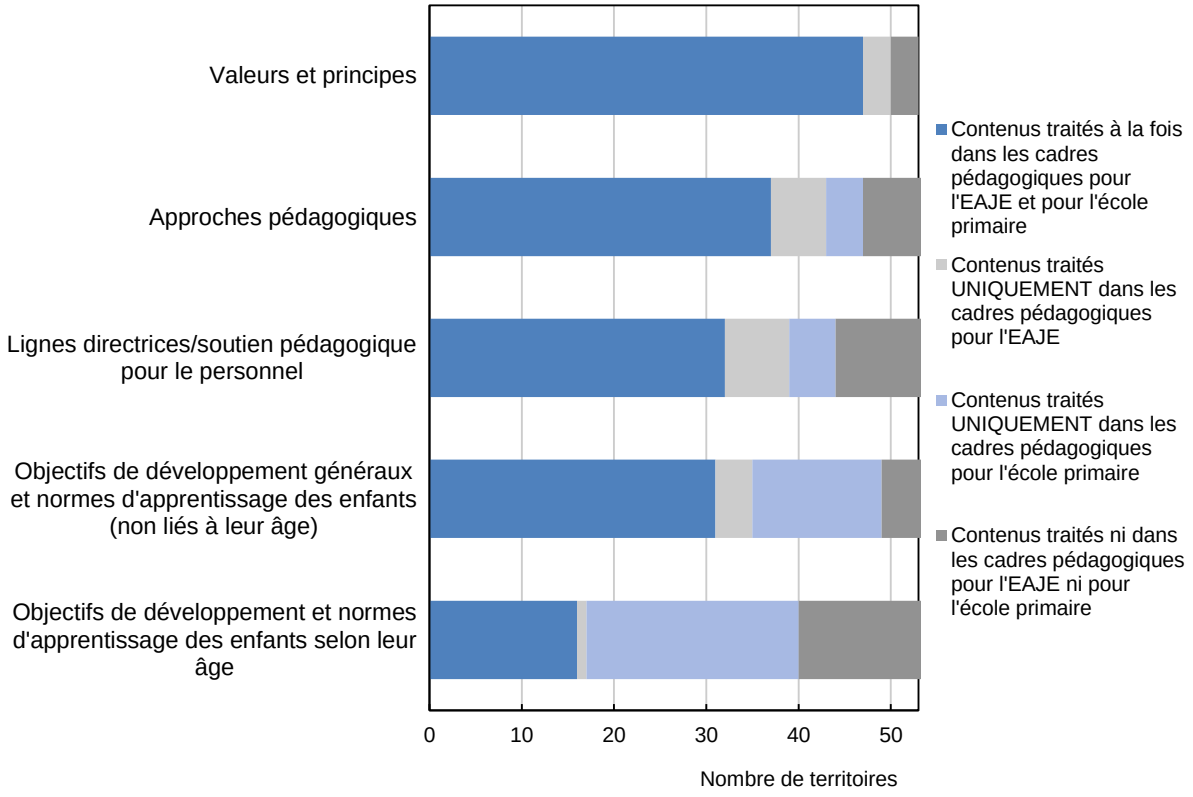
En outre, dans plus de la moitié des territoires (32 sur 54), les orientations/le soutien pédagogique pour le personnel sont évoqués à la fois dans les programmes d'EAJE et dans ceux de l'école primaire. Cinq territoires ne prennent ces aspects en considération que dans les programmes de l'école primaire et sept territoires uniquement dans ceux de l'EAJE. Privilégier le soutien aux membres du personnel dans l'exercice de leur profession et dans leurs tâches quotidiennes contribue à un travail constructif et axé sur les objectifs. Il est essentiel, pour des transitions sans heurts, que le personnel de chaque structure connaisse son propre travail et celui de ses homologues de l'autre structure (chapitre 1). Donner des orientations pédagogiques rigoureuses peut donc contribuer à réduire les limites pédagogiques rencontrées, et ce en favorisant la diffusion des connaissances pédagogiques et les échanges entre l'EAJE et l'enseignement primaire.

Enfin, 57 % des territoires participants (31 sur 54) ont indiqué que des objectifs d'apprentissage généraux étaient inscrits aussi bien dans les programmes d'EAJE que dans ceux de l'école primaire, tandis que seulement un tiers d'entre eux (16 sur 54) ont indiqué que des objectifs ou des normes d'apprentissage liés à l'âge figuraient aussi bien dans les cadres pédagogiques pour l'EAJE que pour l'école primaire. Cela étant, il est manifestement plus courant de fixer des objectifs de développement ou des normes

d'apprentissage liés à l'âge dans les programmes de l'école primaire que dans ceux de l'EAJE, ce qui signifie que dans de nombreux territoires, les enfants sont davantage susceptibles d'avoir à atteindre des objectifs de développement et des normes d'apprentissage propres à leur âge lorsqu'ils entrent au primaire. Cela traduit en outre les différences idéologiques existant entre l'EAJE et l'école primaire sur la façon de préparer les enfants pour l'école.

Graphique 4.2. Valeurs et principes figurant habituellement dans les programmes d'EAJE et du primaire (2016)

Valeurs, approches pédagogiques et objectifs d'apprentissage de l'EAJE et de l'enseignement primaire (2016)



Notes : Les données concernant les valeurs, les approches pédagogiques et les objectifs d'apprentissage sont tirées des informations provenant de 54 pays et territoires. Les territoires ont fait part des contenus pédagogiques des documents applicables à la première année d'EAJE et à la première année d'école primaire. Trois territoires ont été exclus de la comparaison - Pour le Canada (Nunavut) : le *Curriculum Foundations* ne porte pas sur des domaines ou thèmes spécifiques, il s'agit plutôt d'un document général. Le *Elementary Teacher's Planning Guide* ne couvre pas de domaines spécifiques. Canada (Québec) : Accueillir la petite enfance. Le programme éducatif des services de garde du Québec ne porte pas sur des thèmes ou domaines précis mais sur le développement global d'un enfant. Nouvelle-Zélande : *Te Wha¯riki* ne prévoit pas de disciplines particulières. Le programme contient une série de principes, objectifs et axes interconnectés, qui servent de base à sa mise en œuvre.

Source : Réseau de l'OCDE sur l'éducation et l'accueil des jeunes enfants, « Survey on transitions between ECEC and primary education », juin 2016.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933718419

En résumé, la majorité des territoires traitent des valeurs, principes et approches pédagogiques aussi bien dans les cadres pédagogiques pour l'EAJE que pour l'école primaire. Les orientations/le soutien pédagogiques sont évoqués relativement moins souvent aussi bien dans l'un que dans l'autre. Il est donc plus fréquent que les cadres pédagogiques pour l'EAJE et pour l'école primaire comportent des objectifs de développement globaux ou des normes d'apprentissage plutôt que des objectifs de développement liés à l'âge, lesquels sont plus fréquemment évoqués uniquement dans le cadre pédagogique pour l'école primaire. Nous illustrerons ci-après la façon dont les valeurs, les approches pédagogiques, les conseils au personnel et les objectifs d'apprentissage se présentent dans les différents pays et territoires considérés.

Les valeurs et principes varient d'un territoire à l'autre

Pour de nombreux territoires, les programmes traduisent les valeurs et principes généraux de la société et offrent un socle sur lequel reposent la pédagogie et les pratiques. Dans bien des cas, les concepts d'apprentissage et de développement au sens large se fondent sur ces valeurs. Celles-ci peuvent aussi procéder des normes sociétales, valeurs démocratiques ou vertus éducatives sur lesquelles est fondée la société et qui sous-tendent le passage de l'EAJE à l'école primaire.

Par exemple, en Autriche, les principes d'individualisation/de différentiation et d'orientation au monde vécu sont traités à la fois dans le Programme-cadre national pour les institutions d'EAJE et dans le Programme de l'enseignement primaire (BMUKK, 2012). Ils sont de plus en plus marqués par une « nouvelle culture de l'apprentissage », dans laquelle les enfants doivent en principe acquérir des compétences d'une manière adaptée à leur âge et l'enseignement est progressivement remplacé par les notions de tutorat et de soutien. L'objectif est de garantir un enseignement préscolaire et scolaire bien fondé et holistique (Institut Charlotte Bühler, 2015). Une approche harmonisée de l'enseignement ne doit pas seulement prévaloir en dernière année de jardin d'enfants (enseignement préprimaire) mais aussi tout au long de la période d'EAJE et au primaire. En Finlande, parallèlement au respect des droits de l'enfant, les droits de l'homme sont des valeurs omniprésentes de l'éducation des enfants âgés de 0 à 6 ans dans les programmes d'EAJE et du primaire (Lignes directrices du programme d'EAJE en Finlande, 2005 ; Programme fondamental d'enseignement préprimaire, 2014 ; Programme fondamental d'enseignement élémentaire, 2014 ; voir tableau 4.A.7 pour de plus amples informations sur les sources documentaires).

Au Japon, l'objectif de l'éducation des jeunes enfants est de jeter les bases sur lesquelles le caractère de chacun se formera tout au long de la vie. L'enseignement obligatoire a pour tâche de développer les bases nécessaires à chacun pour mener une vie autonome au sein de la société et de favoriser les qualités fondamentales qui seront essentielles à ceux qui façonneront l'État et la société. La loi fondamentale japonaise sur l'éducation (2006) considère que l'enseignement préélémentaire aussi bien que l'enseignement obligatoire s'inscrivent dans un système éducatif aspirant à des individus et des membres de la société idéaux ainsi qu'à la continuité et à la cohérence tout au long de la vie. En Suède, la loi sur l'éducation (2010) affirme sans ambages que l'éducation dans le système scolaire (notamment dans les classes préscolaires, les centres récréatifs et l'école primaire) cherche avant tout à ce que les enfants acquièrent et développent des connaissances et des valeurs. Il s'agit de faciliter le développement et l'apprentissage de tous les enfants ainsi que d'aiguiser l'appétit d'apprendre tout au long de la vie. L'éducation vise à communiquer et à inculquer le respect des droits de l'homme et des valeurs démocratiques fondamentales sur lesquelles repose la société suédoise.

Certains territoires évoquent en outre la valeur de l'environnement d'apprentissage (pédagogique) dans l'application des programmes et l'orientation du travail pédagogique. En Slovénie, l'environnement d'apprentissage fait partie du programme « caché » (implicite) traduisant par exemple la manière dont le processus éducatif est organisé dans le temps et l'espace et dont les matériels pédagogiques sont préparés pour les activités. Par conséquent, l'environnement pédagogique fait référence aux activités courantes, répétées jour après jour, et notamment aux règles d'organisation du temps et de l'espace (quand et où les activités des enfants se déroulent-elles), à la communication enfants-adultes et entre enfants, aux schémas comportementaux, aux habitudes et aux rituels. Ces éléments sont aussi présents dans l'enseignement primaire (souvent implicitement). Les pays qui ont participé à l'étude (par ex., le Danemark) ont fréquemment évoqué l'importance qu'il y a à instaurer, dans l'environnement d'apprentissage, un climat qui soit physiquement et émotionnellement sûr et stimulant, propice à l'exploration et à l'apprentissage actifs des enfants à la fois au niveau de l'EAJE et de l'enseignement primaire, et qui soit susceptible d'améliorer l'expérience des enfants en matière de continuité entre les deux secteurs, si le personnel s'y emploie rigoureusement et consciencieusement.

Les approches pédagogiques varient au sein d'un même pays et d'un pays à l'autre

Les approches pédagogiques apportent une connaissance théorique de l'éducation, de l'instruction et de l'enseignement et fournissent des outils concrets influant directement sur le travail du personnel. Les territoires n'ont en règle générale pas évoqué les approches pédagogiques spécifiques que sont notamment les pédagogies Montessori ou Reggio Emilia. Ils se sont plutôt concentrés sur l'approche pédagogique en vigueur pour l'EAJE et l'école primaire, qui repose en général sur les principes tirés de plusieurs traditions pédagogiques.

Par exemple, en Slovénie, le programme du jardin d'enfants (concernant l'enseignement préprimaire) repose sur une approche axée sur le développement, qui prend en considération les traits de caractère et le développement de chaque enfant au lieu de mettre l'accent sur l'obtention des résultats attendus. Cette approche repose sur des conclusions scientifiques relatives au développement de la petite enfance et sur l'importance de l'apprentissage des jeunes enfants et du langage ainsi que sur les périodes essentielles du développement, par exemple les théories de Bruner sur le développement social (1960) et le constructivisme social de Vygotski (Vygotski, 1978). Le programme scolaire élémentaire (pour l'enseignement primaire), également fondé sur ces théories du développement, insiste sur l'importance de la participation active de l'enfant à la co-construction des connaissances auprès de personnes plus instruites, et sur l'importance d'une approche axée sur le développement.

Les pays nordiques partagent une longue tradition en matière d'approches socio-pédagogiques, tout particulièrement au niveau de l'EAJE mais on trouve également quelques éléments similaires dans l'approche pédagogique de l'enseignement primaire. Au Danemark, aucune approche pédagogique n'est clairement établie dans la législation concernant l'EAJE mais à l'échelon local de nombreux établissements suivent les lignes directrices de diverses traditions pédagogiques, comme Steiner, Montessori, Marte Meo, Reggio Emilia, etc Il existe des services d'EAJE au Danemark depuis un siècle. Les principales influences résident dans une approche pédagogique orientée sur le développement, traditionnelle dans les pays nordiques, ainsi que dans un net penchant pour les théories socio-constructivistes de Vygotski. Dans le public, au primaire

(*Folkeskole*), il appartient aux enseignants de choisir l'approche pédagogique qu'ils appliqueront, la condition étant que celle-ci permette d'atteindre les objectifs nationaux (buts communs) et locaux. Les écoles privées, qui ont une plus grande liberté de choix à cet égard, se laissent souvent guider par un engagement explicite à l'égard de certaines valeurs et approches pédagogiques. En Norvège, le jardin d'enfants (EAJE) s'inscrit également dans cette tradition socio-pédagogique scandinave, qui considère l'enfant comme un acteur du processus d'apprentissage, sous l'influence de la pédagogie de Fröbel. L'approche holistique est inscrite dans la déclaration d'intention de la loi sur le jardin d'enfants, selon laquelle le développement des élèves en termes de connaissances, d'aptitudes et d'attitude revêt une grande importance dans leur capacité à maîtriser leur propre vie et à participer efficacement à la vie active et sociale. Le Cadre de qualité des écoles primaires et secondaires (voir tableau 4.A.7 pour les sources documentaires) met en outre l'accent sur le rôle des élèves en tant qu'acteurs du processus d'apprentissage. Il est important de stimuler la curiosité des enfants et leur désir d'apprendre dès le départ, comme l'expriment à la fois les déclarations d'intention des services d'EAJE et celles des écoles.

Les pays abordent différemment les objectifs d'apprentissage et de développement durant la période de transition

Dans la plupart des territoires, les objectifs d'apprentissage de l'EAJE sont plus souvent liés au développement de chaque enfant et fixés en fonction de buts plus larges en termes d'apprentissage et de développement. Le personnel est libre d'adapter ses pratiques et méthodes pédagogiques dans le cadre de ces objectifs généraux et en fonction des besoins de chacun des enfants. Dans l'enseignement primaire, les objectifs de développement et d'apprentissage sont généralement plus systématiques, ils répondent à des règles précises, sont fixés en fonction de l'âge (souvent inscrit aussi dans la réglementation officielle) et fréquemment liés aux matières scolaires, ce qui signifie que les enfants sont évalués sur la base d'objectifs d'apprentissage plus spécifiques à l'école qu'au niveau de l'EAJE.

À titre d'exemple, le programme pédagogique danois (*Pædagogiske læreplaner*) de l'EAJE énumère les buts à atteindre pour le développement de l'enfant dans six domaines : développement personnel global, aptitudes à vivre en société, développement du langage, corps et mouvement, nature et phénomènes naturels, valeurs culturelles et expressions artistiques. Les services d'EAJE décident eux-mêmes sur quels objectifs d'apprentissage et de développement et sur quelles méthodes et activités ils s'appuieront pour atteindre ces buts. Le passage en classe préscolaire (enseignement préprimaire) à l'âge de 6 ans est synonyme de changement d'objectifs d'apprentissage pour les enfants. Pour la classe préscolaire, le texte sur les « Buts communs » énonce les objectifs et résultats standards escomptés en matière de développement et d'apprentissage des enfants dans chacun des six domaines (c.-à-d. développement du langage, intérêt pour les mathématiques, sciences, formes de créativité, corps et mouvement, engagement et collectivité). Pour l'école primaire, ce texte fixe des objectifs à l'échelon national relatifs à ce que les élèves doivent apprendre dans chacune des disciplines scolaires. Il s'agit d'objectifs contraignants, sur lesquels les enseignants sont tenus de s'appuyer pour orienter les activités éducatives au primaire et au cours du premier cycle du secondaire. Au Danemark, les enfants se familiarisent progressivement avec les objectifs d'apprentissage au cours de la transition. Le personnel se sert des objectifs pour comprendre le développement de chacun des enfants.

Dans certains territoires, les objectifs d'apprentissage et de développement des enfants sont pris en compte (et suivis) systématiquement dès l'EAJE et tout au long du primaire. De ce point de vue, il est utile de disposer d'objectifs d'apprentissage systématiques, structurés et régulièrement contrôlés, pour recenser les besoins de chaque enfant et veiller à ce que les contenus clés du programme soient dispensés de façon cohérente pour l'ensemble des groupes d'âge.

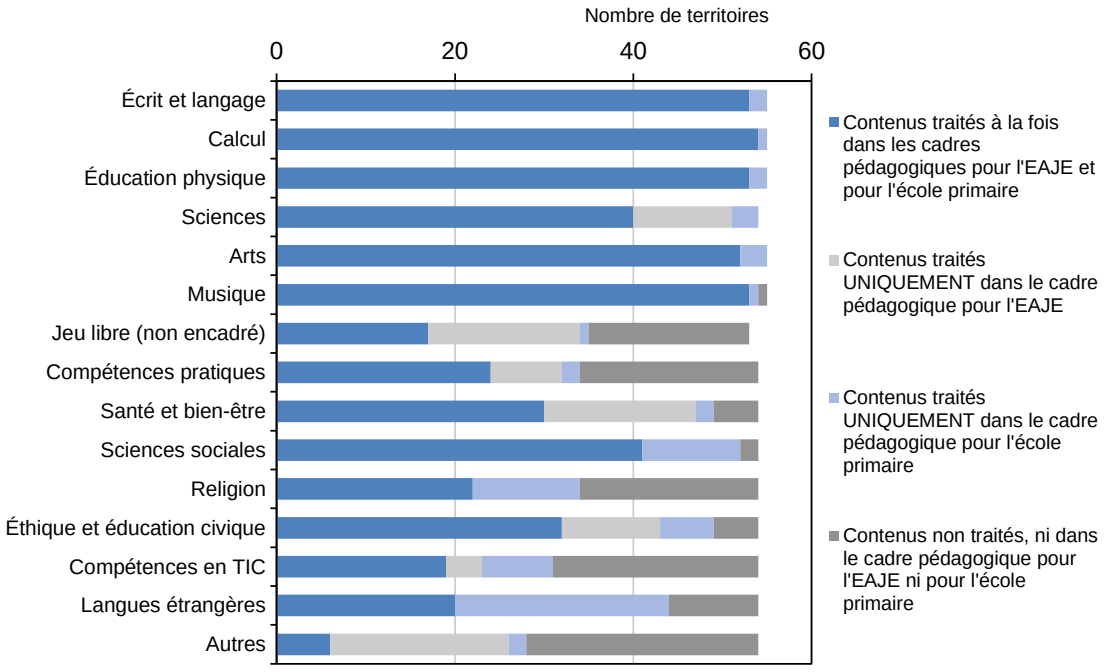
Par exemple, au Japon, le directeur du jardin d'enfants (de la structure d'EAJE) est légalement tenu d'établir pour chaque enfant un résumé du « dossier d'orientation cumulatif pour l'enseignement préscolaire », à l'intention du chef d'établissement de l'école primaire. Il s'agit du dossier d'inscription officiel de chaque enfant et du principal document concernant son orientation ultérieure. Il est abordé de la même façon à la crèche et dans les centres d'EAJE qu'au jardin d'enfants. Aucun objectif d'apprentissage lié à l'âge ne s'applique aux enfants au niveau de l'EAJE ou à l'école primaire ; le système éducatif fixe en revanche des objectifs d'apprentissage généraux et confie aux services d'EAJE le soin de communiquer systématiquement à l'école primaire des informations sur la fréquentation, l'apprentissage et le développement des enfants.

Au pays de Galles, la continuité des apprentissages est garantie à chaque enfant par l'utilisation du *Foundation Phase Profile*. Il s'agit d'un instrument qui est appliqué uniformément à l'échelle du pays de Galles, aligné sur les *Foundation Phase Outcomes*, et sur lequel repose l'évaluation des apprentissages et du développement des enfants tout au long de la période considérée (de 3 à 7 ans). L'utilisation – facultative – de cet instrument, qui convient aux enfants dès l'âge de 3 ans et jusqu'à leur entrée au primaire, est largement répandue. Elle a été instaurée par une loi de septembre 2015 et il est question de la généraliser. Le *Foundation Phase Profile* aide les professionnels dans leur tâche en leur fournissant un programme holistique adapté au développement de tous les enfants et il encourage la continuité pédagogique entre l'EAJE et l'enseignement primaire.

Les contenus de base sont généralement harmonisés entre l'EAJE et l'enseignement primaire

Mettre en place des contenus pédagogiques similaires (disciplines) en dernière année d'EAJE et en première année d'école primaire est une façon d'instaurer la continuité pédagogique entre les deux systèmes. Les cadres pédagogiques pour l'EAJE et pour l'école primaire portent souvent l'un comme l'autre sur l'écrit et le langage, le calcul, l'éducation physique, les arts, la musique, les sciences sociales et les sciences. Les différences entre les cadres pédagogiques pour l'EAJE et pour le primaire sont plus marquées dans les domaines suivants : jeu libre (non encadré), compétences pratiques, santé et bien-être, étude des religions, compétences en TIC et langues étrangères (graphique 4.3; voir également le tableau 4.A.2). Certaines de ces disciplines sont le plus souvent uniquement abordées dans le cadre de l'EAJE (jeu libre, compétences pratiques, santé et bien-être, éthique et éducation civique). Les compétences telles que l'apprentissage du travail en groupe et de la vie en société (s'entendre avec les autres enfants et avec les adultes) ainsi que tout ce qui concerne les soins (santé et bien-être) relèvent également plutôt de l'EAJE que de l'enseignement primaire (Bennet, 2014).

Graphique 4.3. Les principaux contenus de base sont harmonisés à la fois dans les structures d'EAJE et dans les écoles primaires dans la plupart des territoires (2016)



Notes : Les données concernant les valeurs, les approches pédagogiques et les objectifs d'apprentissage sont basées sur les réponses de 54 pays et territoires. Les territoires ont indiqué les contenus pédagogiques des documents applicables à la première année d'EAJE et à la première année d'école primaire. Pour les territoires où il n'existe qu'un seul programme pour l'EAJE et l'enseignement primaire, le contenu pédagogique a été rangé dans la catégorie « contenu traité à la fois dans le cadre pédagogique pour l'EAJE et pour l'école primaire ».
La catégorie « Autre » regroupe certaines matières que les territoires ont citées mais qui ne correspondaient à aucune des matières prédéfinies, par exemple aptitudes à la vie en société et médias, médias et activités en plein air, et sécurité.
Trois territoires ont été exclus de la comparaison :
• Canada (Nunavut) : *Curriculum Foundations* ne porte pas sur des domaines ou thèmes spécifiques, il s'agit plutôt d'un document général. Le *Elementary Teacher's Planning Guide* ne couvre pas de domaines spécifiques.
• Canada (Québec) : Accueillir la petite enfance. Le programme éducatif des services de garde du Québec ne porte pas sur des thèmes ou domaines précis mais plutôt sur le développement global d'un enfant.
• Nouvelle-Zélande : *Te Whāriki* ne prévoit pas de disciplines particulières. Le programme contient une série de principes, objectifs et axes interconnectés, qui servent de base à sa mise en œuvre.
Source : Réseau de l'OCDE sur l'éducation et l'accueil des jeunes enfants, « Survey on transitions between ECEC and primary education », juin 2016.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933718438

Par ailleurs, l'étude des religions, les compétences en TIC et les langues étrangères relèvent habituellement exclusivement des cadres pédagogiques relatifs à l'école primaire (graphique 4.3). L'étude des religions, qui démarre plus tard, à l'école, s'appuie au moins partiellement sur les thèmes de l'éthique et de l'instruction civique, qui sont abordés dans le cadre de l'EAJE, car les considérations éthiques sont très présentes dans les fondements de nombreuses religions. Le fait que les dépenses de l'enseignement primaire soient plus élevées que celles de l'enseignement préprimaire (voir chapitre 2 du présent rapport) peut expliquer pourquoi l'accent est davantage mis au primaire sur les compétences en TIC, étant donné que les écoles primaires sont mieux équipées sur le plan

technologique. Par ailleurs, le passage au numérique et l'introduction des TIC n'étant que très récents dans les structures d'EAJE (Mustola et al., 2016), les programmes d'EAJE ne leur accordent probablement pas encore une large place. De nombreux territoires privilégient l'enseignement des langues étrangères au primaire et celui de la langue maternelle dans la petite enfance. Par ailleurs, l'enseignement des langues étrangères dans les structures d'EAJE peut également dépendre des caractéristiques de chaque territoire (par ex., de la présence d'une population immigrée installée).

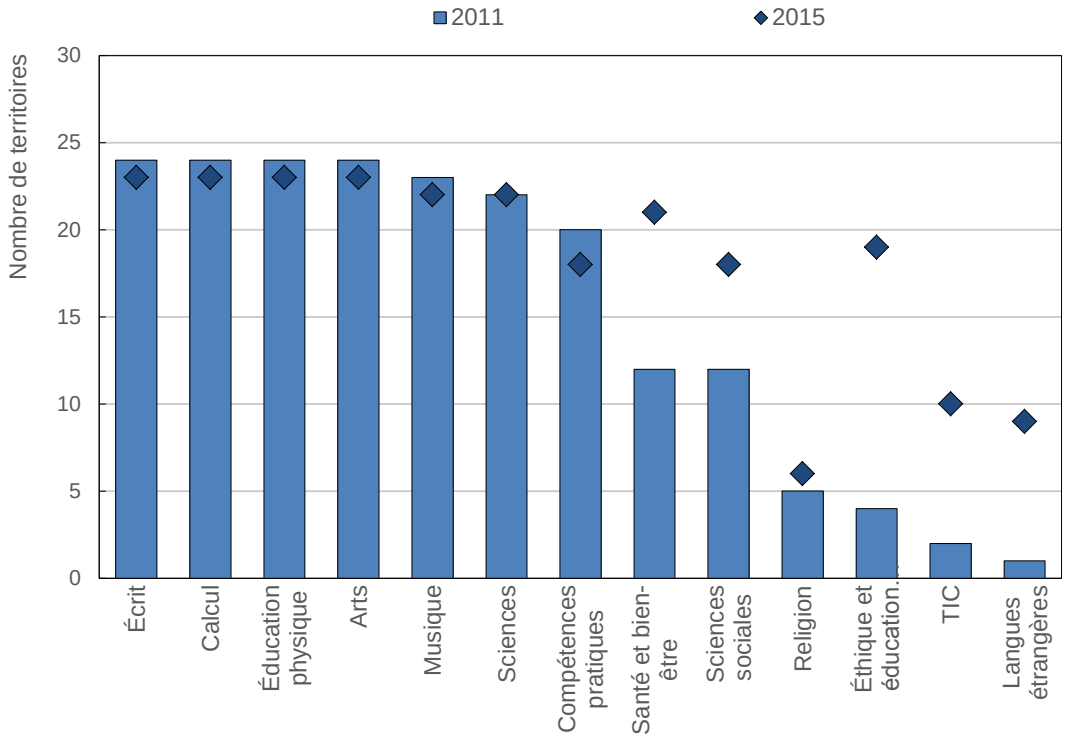
Les contenus pédagogiques présentent des exemples de continuité aussi bien que de discontinuité

Les compétences à l'écrit et en langage occupent un rôle et une place particulièrement précis dans les programmes écrits des différents territoires, peut-être en raison de l'importance clairement établie des compétences à l'écrit pour le développement ultérieur du langage et pour les performances scolaires (UNESCO, 2007) et du rôle décisif que joue le langage dans le développement humain en général. En Suède, par exemple, l'apprentissage du langage revêt une grande importance à la fois dans le programme des établissements préscolaires (Lpfö 98) et dans celui de l'école obligatoire, de la classe préscolaire et des centres récréatifs (Lgr 11), et par conséquent lors du passage de l'EAJE à l'enseignement primaire. Le Lpfö 98 confie la tâche ci-après aux services d'EAJE (enseignement préscolaire) : « L'enseignement préscolaire doit beaucoup insister sur la stimulation du développement du langage chez chacun des enfants et elle doit encourager et mettre à profit leur curiosité et leur intérêt pour le langage écrit. Les enfants d'origine étrangère qui développent des compétences dans leur langue maternelle améliorent leurs possibilités d'apprendre le suédois et de développer leurs connaissances dans d'autres domaines. La loi sur l'éducation (2010) prévoit que l'enseignement préscolaire doit contribuer à ce que les enfants dont la langue maternelle n'est pas le suédois se voient offrir la possibilité de développer aussi bien leur connaissance du suédois que celle de leur langue maternelle ». Le Lgr 11 contient une section similaire (Valeurs fondamentales et tâches de l'école) : « Le langage, l'apprentissage et le développement d'une identité personnelle sont étroitement liés. Si les enfants se voient offrir de multiples occasions de discuter, de lire et d'écrire, ils devraient tous être en mesure de développer leurs capacités de communication et donc d'améliorer leur confiance en leurs propres aptitudes linguistiques ». Il faudrait par conséquent que l'écrit et le langage soient inclus dans l'ensemble du parcours éducatif des enfants.

À l'échelon des territoires, il existe de multiples différences de contenus entre le programme d'EAJE et celui de l'école primaire. Au Japon, par exemple, la majorité des contenus (matières) sont manifestement plutôt évoqués dans le programme de l'école primaire. Le jeu libre (non encadré) est le seul contenu qui apparaît aussi bien dans le cadre pédagogique pour l'EAJE que dans le cadre pédagogique pour l'école primaire. Ces observations sont étroitement liées à la nature du programme japonais, qui met l'accent sur une transition harmonieuse entre la « période d'éveil à l'apprentissage », dans la petite enfance, et la « période de conscience de l'apprentissage », plus tard dans l'enfance. De la même manière, dans le système éducatif danois, l'EAJE porte sur des thèmes généraux tandis que c'est au primaire que démarre l'enseignement des disciplines à proprement parler. Dans les pays nordiques, le contenu pédagogique est davantage harmonisé en Finlande et en Suède entre la dernière année d'EAJE et la première année d'enseignement primaire qu'il ne l'est en Norvège et au Danemark. Dans l'ensemble des Länder allemands, l'harmonisation est relativement limitée entre ces deux années pour chaque contenu. L'harmonisation est bien meilleure dans les provinces canadiennes, peut-

être car le rôle du jardin d'enfants (année préprimaire) est bien établi dans chacune d'elles.

Graphique 4.4. Les territoires élargissent leurs programmes d'enseignement préprimaire à de nouvelles matières (2011 et 2015)



Notes : Les informations sur les contenus pédagogiques des programmes concernent les 24 pays et territoires qui ont répondu à une enquête à la fois en 2011 et en 2015. Les domaines d'apprentissage sont classés dans l'ordre décroissant du nombre de territoires ayant déclaré les avoir inclus dans leur cadre pédagogique pour l'EAJE en 2011. Les participants à cette enquête pouvaient citer plusieurs catégories de contenus.

• Belgique (Communauté flamande) : les données de 2015 correspondent aux contenus mentionnés dans les Objectifs de développement pour les 2.5-6 ans.

• Luxembourg : les données de 2015 correspondent aux contenus pédagogiques figurant dans deux programmes appliqués parallèlement (*Bildungsrahmenplan für non-formale Bildung im Kindes und Jugendalter* [0-12] et Plan d'études de l'enseignement fondamental).

• Nouvelle-Zélande : pour 2015, les programmes de la dernière année d'EAJE sont pris en considération (*The New Zealand Curriculum* et *Te Marautanga o Aotearoa*).

• Pologne : en 2015, les langues étrangères n'étaient obligatoires que pour les enfants de 5 ans. À partir de septembre 2017, leur enseignement sera obligatoire pour les enfants à partir de 3 ans.

• Portugal : en 2015, les jardins d'enfants avaient la possibilité d'enseigner les langues étrangères (dernière année d'EAJE).

• Slovénie : en 2015, les structures d'EAJE avaient la possibilité d'enseigner les langues étrangères. Voir le tableau 4.A.2 pour les données par territoire.

Source : Réseau de l'OCDE sur l'éducation et l'accueil des jeunes enfants, « Les services d'EAJE : Enquête concernant la boîte à outils et le portail », juin 2011 et 2015.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933718457

Les contenus des programmes de l'enseignement préprimaire sont étoffés

Quelles sont les nouvelles tendances des programmes et de la pensée pédagogique en ce qui concerne la dernière année d'EAJE ? Il ressort de la comparaison des contenus qui figuraient dans les cadres pédagogiques entre 2011 et 2015 que les territoires ont élargi ceux-ci pour l'enseignement préprimaire (graphique 4.4). Si la plupart des territoires continuent d'accorder beaucoup d'importance à l'écrit, au calcul, à l'éducation physique, aux sciences, aux arts, à la musique et aux compétences pratiques, ils ont été de plus en plus nombreux à ajouter la santé et le bien-être, les sciences sociales, l'éthique et l'éducation civique, les compétences en TIC et les langues étrangères, ce qui montre qu'ils cherchent à étoffer les cadres pédagogiques.

Il est rassurant de voir que la grande majorité des territoires continuent de mettre l'accent avant tout sur l'écrit, le calcul, l'éducation physique, les sciences, les arts, la musique et les compétences pratiques dans le cadre pédagogique pour l'enseignement préprimaire. Cela laisse entendre que la dernière année d'EAJE est toujours considérée comme celle qui facilite l'apprentissage et le développement des enfants en insistant à la fois sur leurs compétences pratiques élémentaires et sur les contenus pédagogiques plus traditionnels grâce à des principes d'apprentissage basés sur le jeu. Le jeu étant à la base de l'éducation des jeunes enfants dans les différents pays, il fait partie intégrante de l'EAJE – de façon plus structurée dans certains pays que dans d'autres. En outre, il est fréquent que les pays prévoient également quelques périodes de jeu libre au cours desquelles les enfants peuvent décider à quoi ils souhaitent s'amuser (par ex., jouer à l'extérieur, dessiner, jouer à la pâte à modeler). Par conséquent, malgré les craintes de « scolarisation » de l'enseignement préprimaire (par ex., Bassok, Latham et Rorem, 2016), le jeu et les compétences élémentaires ont conservé un rôle important dans les cadres pédagogiques de ces territoires.

Les territoires ont de plus en plus tendance à inclure dans les cadres pédagogiques la santé et le bien-être, les sciences sociales, l'éthique et l'éducation civique, les compétences en TIC et les langues étrangères. Ces disciplines ont été plus souvent citées en 2015 que quatre ans auparavant, ce qui signifie que leur place dans les cadres pédagogiques se renforce. L'étude des religions a été la matière la moins souvent mentionnée en 2015, mais la situation n'a pas évolué depuis 2011. Entre 2011 et 2015, le nombre de territoires à avoir ajouté l'éthique et l'éducation civique, les compétences en TIC et les langues étrangères dans leurs programmes d'enseignement préprimaire a particulièrement augmenté. C'est tout à fait remarquable en ce qui concerne l'éthique et l'éducation civique : la matière n'était proposée que dans quatre territoires (sur 24) en 2011 contre 19 (sur 24) en 2015, ce qui pourrait s'expliquer par l'évolution des sociétés ces deux dernières années, qui ont été marquées par une croissance de l'immigration et de la diversité. L'augmentation de l'apprentissage des langues étrangères pourrait être liée au même phénomène. Par ailleurs, il est nécessaire que les enfants acquièrent des compétences en éthique et en éducation civique à mesure qu'ils grandissent au sein de leur environnement immédiat et de la société, et en prévision du passage à l'école primaire.

Les compétences en TIC ont été plus souvent citées en 2015 qu'en 2011 parmi les matières figurant dans les cadres pédagogiques : dix territoires (sur 24) les ont mentionnées en 2015 contre deux en 2011. Cette évolution rapide montre que les territoires ont conscience de l'intérêt qu'il y a à faire découvrir ces technologies aux enfants au stade de l'EAJE. Les TIC sont donc considérées comme étant également

adaptées aux jeunes enfants – aussi bien en tant qu'outil pédagogique à part entière qu'en tant qu'instrument dont ils doivent apprendre à se servir (Mustola et al., 2016).

Enfin, le nombre de territoires ayant indiqué que la santé et le bien-être étaient inclus dans leur cadre pédagogique pour l'enseignement préprimaire a presque doublé : il est passé de 12 à 21, ce qui montre que les territoires sont de plus en plus conscients de l'impact que des modes de vie sains, la nutrition, l'activité physique et, plus largement, le bien-être ont sur la croissance et le développement des enfants en général.

L'écart entre le temps de présence des enfants dans les structures d'EAJE et leur temps de présence au primaire varie d'un territoire à l'autre

La durée de la journée (temps de présence moyen) dans les structures d'EAJE et dans l'enseignement primaire, ainsi que le taux d'encadrement et la taille des groupes, sont autant de facteurs ayant une influence sur l'efficacité avec laquelle le personnel peut mettre en œuvre les pédagogies (c.-à-d. organiser l'instruction) et sur l'attention qu'un professionnel peut donner à chaque enfant (par ex., Hattie, 2009 ; Pianta, 2004). Pour chacun de ces facteurs, les différences entre l'EAJE et l'enseignement primaire peuvent avoir une incidence considérable sur les expériences quotidiennes que les enfants auront des prestations pédagogiques lors du passage au primaire.

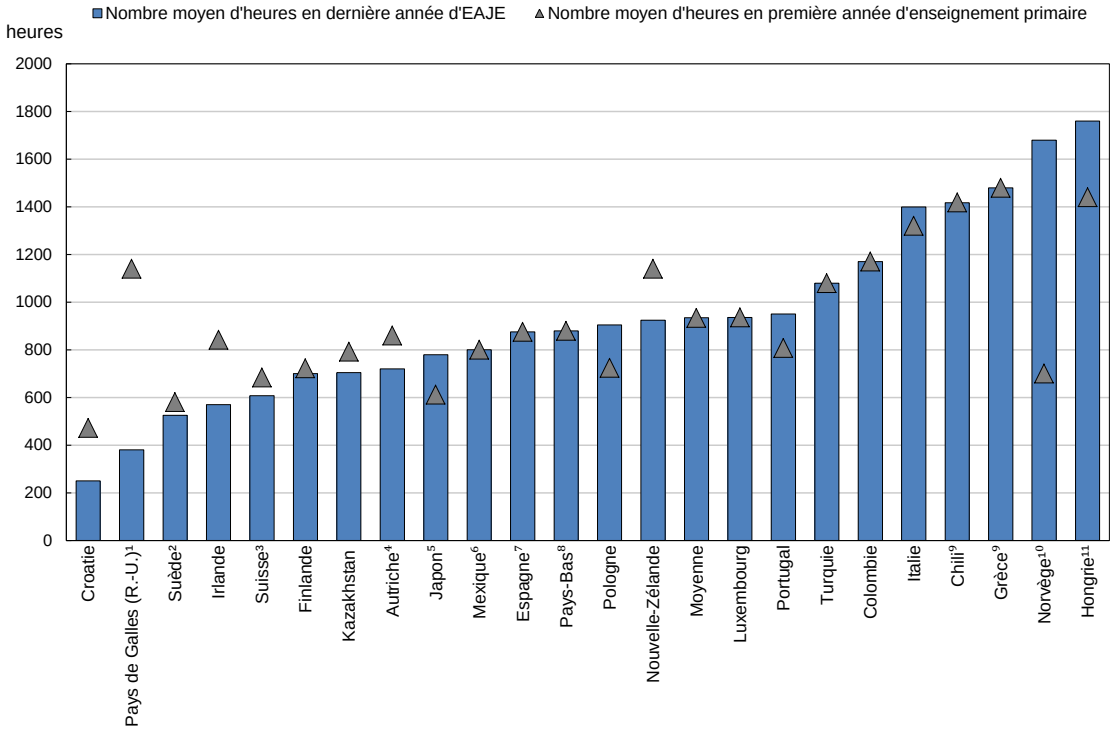
Dans un cinquième des territoires, les enfants passent davantage de temps dans les structures d'EAJE qu'à l'école primaire

La continuité pédagogique lors du passage au primaire peut être facilitée si l'organisation et la durée des journées sont similaires dans le système d'EAJE et dans l'enseignement primaire. Le graphique 4.5 compare le nombre annuel moyen d'heures que les enfants passent en dernière année d'EAJE et en première année d'école primaire (voir également le tableau 4.A.3, à l'annexe 4.A). Pour environ la moitié des territoires (13 sur 23), le nombre d'heures d'instruction est assez similaire en dernière année d'EAJE et en première année de primaire, conformément aux réglementations nationales en matière de durée et d'organisation de la journée dans les deux systèmes éducatifs. En Finlande, par exemple, le nombre d'heures passées dans les structures d'enseignement préprimaire gratuites (dernière année d'EAJE) équivaut au nombre d'heures passées dans l'enseignement primaire, même si, dans les faits, beaucoup d'enfants ont une journée plus longue au stade de l'EAJE car ils vont aussi dans des centres d'accueil périscolaires.

Dans 26 % des territoires (6 sur 23), les enfants passent davantage d'heures en moyenne dans les structures d'EAJE lors de leur dernière année dans ce système qu'en première année d'enseignement primaire. C'est le cas en Italie, en Hongrie, en Norvège, au Japon, au Portugal et en Pologne. La différence est particulièrement prononcée en Norvège. Dans certains territoires, tout dépend de l'organisation de la journée dans les centres d'EAJE, qui dispensent souvent un programme à temps plein. C'est ainsi qu'en Norvège, les enfants suivent habituellement des programmes d'une journée entière dans des services intégrés d'éducation et d'accueil pour se calquer sur les heures de travail des parents (les enfants y passent en moyenne 35 heures par semaine et 48 semaines par an). En comparaison, la durée de la journée scolaire est relativement courte (les enfants passent 18.4 heures par semaine à l'école en première année de primaire et 38 semaines par an) ; toutefois, pendant les premières années de scolarité, la plupart des enfants se rendent dans des centres récréatifs.

Graphique 4.5. Dans la moitié des territoires, le nombre d'heures passées dans les structures d'EAJE est similaire au nombre d'heures dans l'enseignement primaire (2014)

Nombre annuel moyen d'heures de fréquentation en dernière année d'EAJE et en première année d'enseignement primaire



Notes : les informations sur les matières au programme sont fondées sur les réponses données par 23 pays et territoires. Les territoires sont classés par ordre croissant du nombre moyen d'heures de fréquentation en dernière année d'EAJE.

Les calculs sont basés sur les réponses apportées à la question 3 de l'enquête sur le passage de l'EAJE à l'enseignement primaire. Ils sont effectués de la façon suivante : nombre d'heures par semaine indiqué par le territoire X nombre de semaines par an indiqué par le territoire. Si le nombre d'heures par semaine a été par exemple donné de la façon suivante : 22-24 heures, c'est la moyenne, soit 23 heures, qui a été utilisée.

1. Les données concernant l'EAJE au pays de Galles correspondent au nombre minimum d'heures en centres d'EAJE, à savoir 10 heures par semaine pour 38 semaines par an.

2. Les données concernant la Suède correspondent au nombre d'heures minimum devant être assurées par an, tel qu'indiqué dans les documents de référence. Toutefois, la vaste majorité des élèves de classe préscolaire vont ensuite dans un centre récréatif. Les activités qui y sont effectuées font également l'objet d'un programme.

3. Les données concernant la Suisse, à savoir le nombre d'heures par semaine en dernière année d'EAJE et en première année d'enseignement primaire, varient d'un canton à l'autre.

4. En Autriche, conformément à la réglementation, la fréquentation des enfants doit être d'au moins quatre jours par semaine, soit de 16 à 20 heures au total (certaines provinces s'écartent de la réglementation et exigent cinq jours par semaine). En outre, les parents peuvent décider d'augmenter le nombre d'heures de fréquentation de leurs enfants.

5. Les données concernant la dernière année d'EAJE au Japon sont basées sur les enfants qui fréquentent des centres intégrés pour l'EAJE, dans la partie « éducation » uniquement (soit, en moyenne 20 heures par semaine pour 39 semaines).

6. Données concernant l'EAJE au Mexique : l'année de référence est 2016/17.

7. Les données concernant l'Espagne correspondent au nombre minimum d'heures par semaine sur la base d'un minimum de 5 heures par jour.

8. Les données concernant les Pays-Bas sont basées sur le nombre de 3 520 heures pour les quatre premières années de l'école primaire.
9. Les données concernant le Chili et la Grèce sont basées sur une fréquentation à temps plein.
10. Les données concernant l'EAJE en Norvège sont basées sur le nombre moyen d'heures par semaine indiqué par les parents (dans une enquête de 2010) et sur le nombre moyen de semaines par an payées par les parents.
11. Les données concernant la Hongrie sont basées sur le nombre minimum d'heures obligatoires par semaine et sur le nombre normal de semaines ouvrables par an.
Pour les données par pays, voir le tableau 4.A.3, dans l'annexe 4.A.
Sources : Les données concernant l'enseignement primaire au Canada sont tirées de : OCDE (2016), *Regards sur l'éducation 2016 : Les indicateurs de l'OCDE,* http://dx.doi.org/10.1787/eag-2016-fr ; Réseau de l'OCDE sur l'éducation et l'accueil des jeunes enfants, « Survey on transitions between ECEC and primary education », juin 2016.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933718476

Dans 39 % des territoires (9 sur 23), on observe la tendance inverse, à savoir que les enfants ont un temps de présence supérieur en première année de primaire qu'en dernière année d'EAJE. C'est manifeste en Autriche, en Croatie, en Finlande, en Irlande, au Kazakhstan, en Nouvelle-Zélande, au pays de Galles (Royaume-Uni), en Suède et en Suisse. Toutefois, en Finlande en Suède, la différence de fréquentation annuelle est négligeable (soit respectivement 22 et 56 heures). La différence en nombre d'heures est marquée au pays de Galles, où l'EAJE n'est pas obligatoire et où les parents peuvent décider que leur enfant ne sera présent que pour la partie « éducation » de la journée (2.5 heures) ou durant la journée entière (le reste de la journée étant considéré que comme de l'accueil périscolaire). Par ailleurs, dans l'enseignement primaire, les heures de fréquentation sont plus fréquemment fixes.

Dans le reste des territoires pour lesquels des données étaient disponibles (8 sur 23), le nombre annuel d'heures consacrées à l'EAJE et à l'enseignement primaire est identique.

Comment les territoires organisent-ils les activités quotidiennes au cours de la dernière année d'EAJE et de la première année d'enseignement primaire ?

En Slovénie, au jardin d'enfants (enseignement préprimaire), les activités quotidiennes types sont très similaires pour tous les groupes d'âge, notamment au cours de l'année de transition. Les enfants arrivent avant le petit-déjeuner, à 8h30, après quoi démarrent les activités structurées, conformes au programme, entre lesquelles viennent s'intercaler des temps de jeu libre, à l'intérieur ou à l'extérieur. Vers midi, ils prennent le déjeuner, qui est suivi d'un temps de repos puis d'un goûter, dans l'après-midi. La majorité des parents récupèrent leurs enfants vers 15 heures mais ils ont jusqu'à 17h30 pour le faire. À l'école élémentaire (enseignement primaire et premières années du secondaire), les leçons démarrent en principe vers 8 heures. Une garderie gratuite est proposée le matin, avant les cours, pour les enfants de première année (69 % des enfants la fréquentent). En fonction de l'école et de l'enseignant, l'emploi du temps de première année peut alterner des leçons structurées de 45 minutes avec des pauses de 5 minutes, mais le rythme leçons/pauses peut être plus souple. Les cours s'achèvent vers 11h30. C'est ensuite l'heure du déjeuner, suivi des classes périscolaires, qui sont organisées jusque vers 17 heures ; 93 % des élèves de première année fréquentent ces classes (ils y font leurs devoirs, apprennent leurs leçons, prennent part à diverses activités, goûtent), qui ne sont pas obligatoires mais qui sont gratuites. La principale différence entre le jardin d'enfants et l'école élémentaire tient au fait qu'une journée type à l'école est plus structurée qu'une journée au jardin d'enfants. À l'école primaire, la journée est découpée en trois parties : une obligatoire (8h-11h30) et deux facultatives (avant et après la partie obligatoire).

En Finlande, il n'y a pas de grande différence entre la durée de la journée dans l'enseignement préprimaire et en première année d'école. L'enseignement préprimaire est fourni gratuitement environ quatre heures par jour, mais la plupart des enfants (autour de 70 %) qui le suivent se rendent également dans des centres d'EAJE avant et après. La situation est la même dans l'enseignement primaire : les enfants participent le matin et l'après-midi à des activités de groupe organisées en dehors des heures d'école officielles (3 à 5 heures par jour), ce qui fait que le temps de présence est identique. La plus grande différence entre l'EAJE et l'école primaire tient au fait qu'au primaire l'enseignement est réparti par matière et il n'y a qu'un enseignant par classe, alors que dans les structures d'EAJE, l'enseignement n'est pas centré sur des matières mais il est plus global et fondé sur le travail d'équipe. En outre, les centres d'EAJE sont apparentés au jeu et à des activités organisées sous l'impulsion des enfants, qui peuvent par exemple bouger sans contrainte et choisir plus librement que faire, alors que l'école primaire est apparentée à des activités plus structurées, où la participation et l'apprentissage sont encadrés par les adultes.

En Autriche, une journée classique en jardin d'enfants (enseignement préprimaire) s'articule principalement autour du jeu, de l'exploration et de la réalisation de projets. L'école primaire utilise le jeu et d'autres formes d'apprentissage adaptées aux enfants. Progressivement, les activités s'orientent davantage vers les résultats. À l'école primaire, une journée ordinaire est habituellement plus centrée sur les matières (où le temps compte). Les lois réglementant la durée de présence à l'école déterminent également l'organisation de la journée d'école de façon plus rigide. Alors qu'à l'école primaire les enfants doivent arriver à une certaine heure, il y a plus de souplesse au jardin d'enfants. À l'école primaire, les enfants doivent rester assis et attentifs pendant de plus longues périodes qu'au jardin d'enfants.

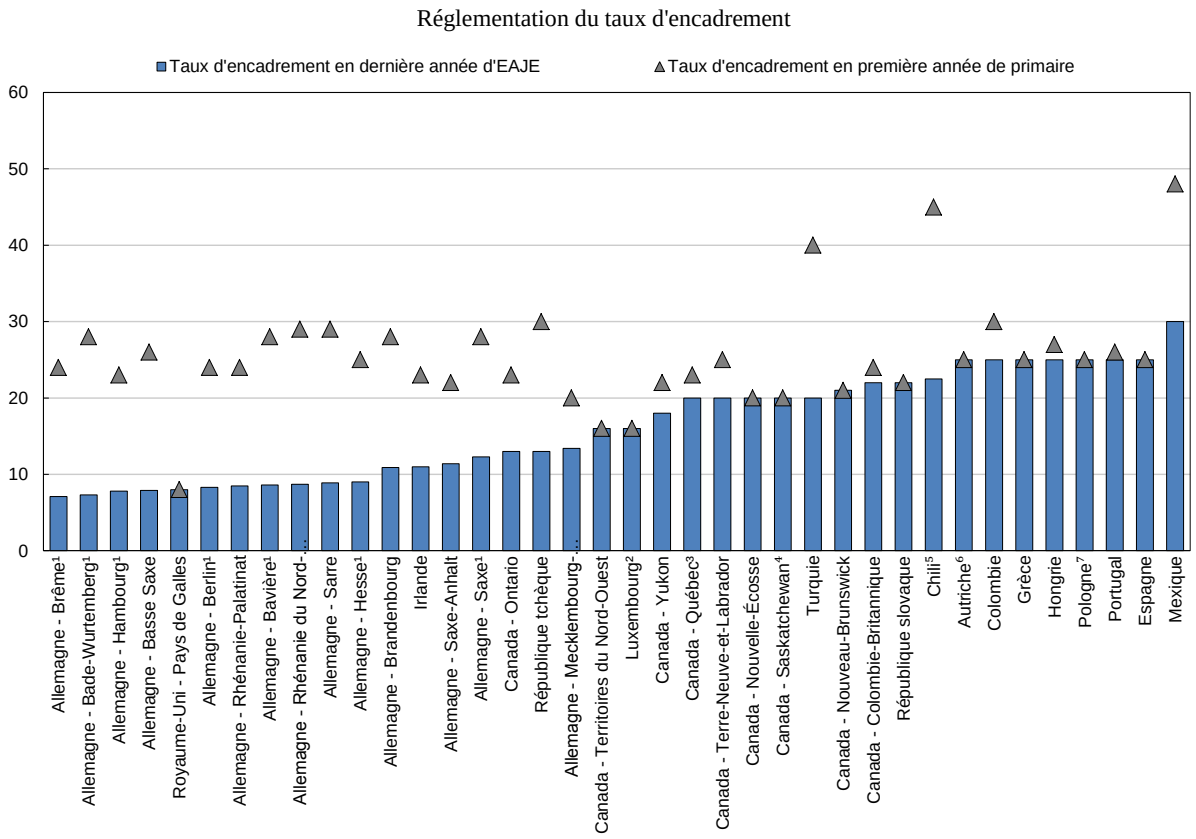
Lorsqu'ils entrent au primaire, la plupart des enfants doivent s'adapter à des classes plus nombreuses et à moins d'aide de la part des adultes

D'un territoire à l'autre, la réglementation sur le taux d'encadrement et le nombre maximal d'enfants par groupe varie, ce qui donne à penser que la composition des groupes est différente dans les services d'EAJE et à l'école primaire et, par conséquent, que les enfants vivent des expériences pédagogiques différentes (par ex., avec des groupes plus nombreux et moins de personnel, l'accent est davantage mis sur l'indépendance des enfants et plus de temps est consacré à l'instruction en classe entière).

Taux d'encadrement

Dans 69 % des territoires participants (27 sur 39), il est plus courant que le taux d'encadrement soit moins avantageux pour les enfants en première année d'école primaire qu'en dernière année d'EAJE (graphique 4.6 et tableau 4.A.4). Cela traduit, dans de nombreux cas, la nature différente de la pédagogie appliquée à l'EAJE et de l'enseignement à l'école primaire. Dans les services d'EAJE, les groupes fonctionnent selon les principes du travail d'équipe alors qu'au primaire, les classes comptent essentiellement davantage d'enfants par adulte, bien qu'il y ait parfois un auxiliaire. En termes pédagogiques, cela peut signifier que le temps consacré à chaque enfant par le personnel diminue lorsque les enfants entrent au primaire. Cela étant, cette évolution pourrait encourager les enfants à s'autonomiser et à moins s'appuyer sur l'aide des adultes (Pianta, 2004).

Graphique 4.6. Dans la plupart des territoires, les taux d'encadrement à l'école primaire sont plus faibles que dans les services d'EAJE (2016)



Notes : les informations sur la réglementation du taux d'encadrement sont fondées sur les réponses fournies par 38 pays et territoires. Les territoires sont classés par ordre croissant du taux d'encadrement en dernière année d'EAJE.

Les données correspondent au nombre maximum d'enfants par membre du personnel travaillant directement avec eux (à l'exclusion donc des auxiliaires, de la direction et d'autres membres du personnel des structures d'EAJE et de l'école primaire qui ne travaillent pas directement avec les enfants dans la salle de jeux ou dans la classe) en dernière année d'EAJE et en première année d'enseignement primaire. Ne sont inclus que les territoires qui ont fourni un chiffre unique (maximum) pour un groupe donné. Seuls les territoires ayant fourni des données pour les deux niveaux sont inclus dans le graphique. Les territoires dans lesquels le taux d'encadrement n'est pas réglementé, que ce soit au niveau de l'EAJE ou de l'enseignement primaire ou des deux, en sont exclus ; c'est par exemple le cas des Pays-Bas, où ce taux n'est réglementé que pour les enfants âgés de moins de 3 ans : les informations n'ont donc pas été reprises dans le graphique.

1. Les données sur l'enseignement primaire dans les Länder ci-après (Allemagne) font référence au nombre maximum possible d'enfants par éducateur : Bade-Wurtemberg, Bavière, Berlin, Brandebourg, Brême, Hambourg, Hesse, Rhénanie du Nord-Westphalie et Saxe.

2. Les données concernant le Luxembourg font référence à un taux moyen étant donné que la loi énonce un nombre moyen d'élèves par classe.

3. Les données concernant l'enseignement primaire en Saskatchewan (Canada) font référence au nombre maximum possible d'enfants par éducateur.

4. Les données concernant le Québec (Canada) font référence à la dernière année d'EAJE, dans l'enseignement préprimaire, pour les enfants âgés de 5 ans (structure scolaire), avec un taux d'encadrement de 20:1. Les enfants peuvent également faire leur dernière année d'EAJE dans une structure éducative, où les taux sont alors différents dans chaque cas. Dans les structures d'EAJE, le taux est de 10:1 pour la tranche d'âge 4-5 ans.

5. Les données concernant la dernière année d'EAJE au Chili sont basées sur le nombre maximum de 22.5 enfants par groupe. Pour la dernière année d'EAJE en Allemagne, les données recueillies sont empiriques.

6. Les données concernant l'Autriche correspondent au taux moyen pour l'ensemble des neuf États. Le taux d'encadrement en dernière année d'EAJE fait référence au seul personnel spécialisé et il varie considérablement d'un État à l'autre en fonction des structures institutionnelles locales et de la tranche d'âge dans les groupes. Aucune donnée n'est disponible pour la dernière année d'EAJE uniquement.
7. Les données concernant l'EAJE en Pologne se réfèrent à des classes ordinaires. Les classes intégrées comptent entre 15 et 20 enfants, selon le nombre de membres du personnel.
Pour les données par pays, voir le tableau 4.A.4, dans l'annexe 4.A.
Source : réseau EAJE de l'OCDE, « Survey on transitions between ECEC and primary education », juin 2016.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933718495

Le tableau 4.6 offre une comparaison du taux d'encadrement réglementaire[8] pour la dernière année d'EAJE (niveau 02 de la CITE) et la première année d'école primaire (CITE 1) (voir également le tableau 4.A.4). Il convient de noter que le graphique et le tableau ne portent que sur la dernière année d'EAJE : étant donné que certains territoires considèrent celle-ci comme une année de préprimaire, il se peut que les taux d'encadrement correspondent davantage à ceux du primaire qu'à ceux des premières années d'EAJE.

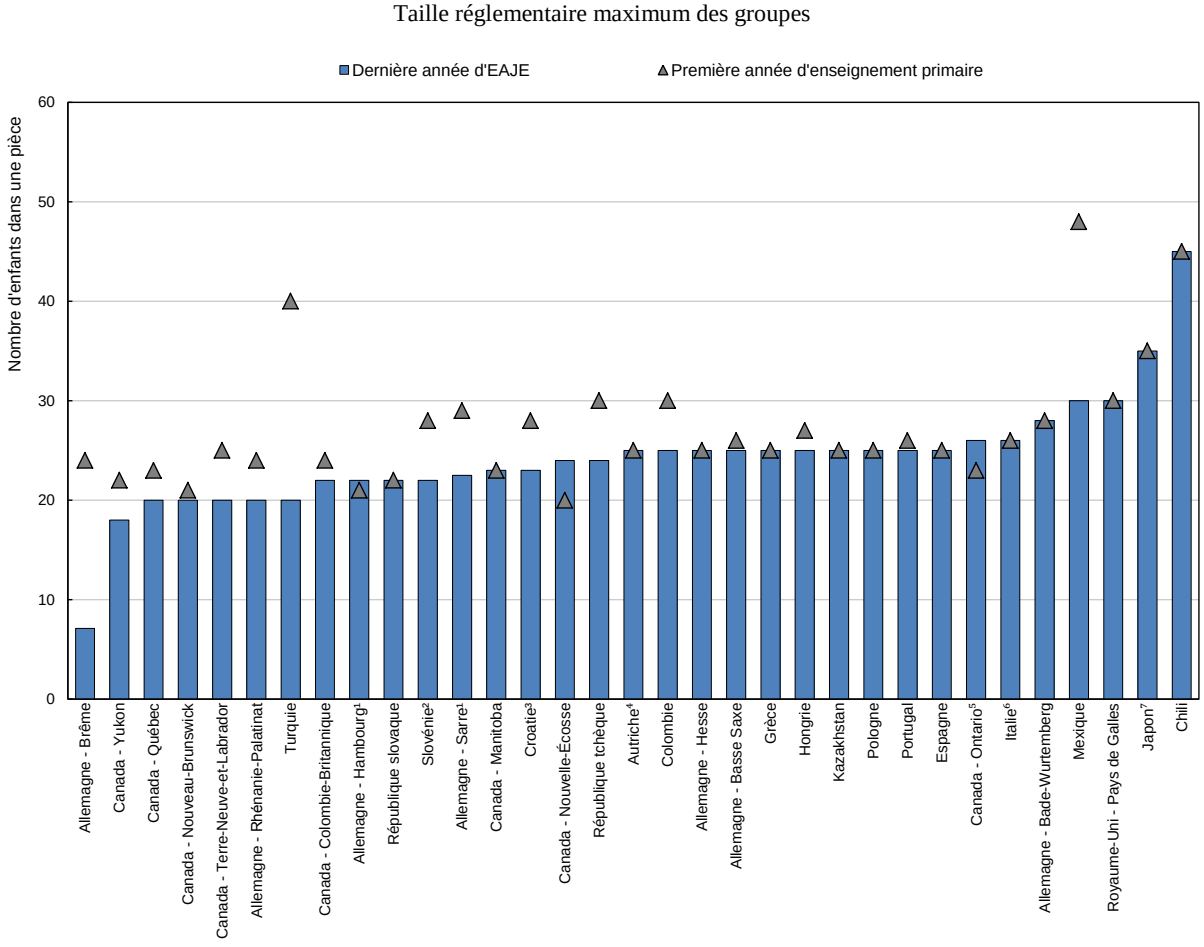
Taille maximum des groupes

Dans 56 % des territoires examinés (19 sur 34), la dernière année d'EAJE et la première année de l'école primaire sont organisées de sorte que les environnements soient relativement similaires de par la taille des groupes (la différence ne doit pas être supérieure à deux enfants), ce qui permet d'assurer une continuité lors du passage au primaire (graphique 4.7 et tableau 4.A.5).

Alors que la taille maximum des groupes est officiellement réglementée dans les territoires mentionnés ci-dessus, dans certains d'entre eux la réglementation permet de dépasser cette taille maximum dans des cas précis. Par exemple, en République tchèque, la taille des groupes dans l'EAJE peut passer de 24 à 28 enfants dans des cas exceptionnels, et en Grèce elle peut être relevée de 10 % (à partir de 25), si nécessaire. Dans certains territoires (par ex., en Italie et au Portugal), les textes réglementaires comportent en outre des clauses permettant de réduire la taille maximum des groupes si des enfants ayant des besoins spéciaux en font partie ou si un groupe est composé d'enfants d'âges différents (par ex., en Slovénie).

On n'observe de grandes différences entre la taille maximum des groupes dans les structures d'EAJE et à l'école primaire que dans quelques territoires (graphique 4.7). Au Mexique, par exemple, la taille des groupes passe de 30 enfants en dernière année d'EAJE à 48 en première d'année de primaire ; en Turquie, la taille des groupes peut doubler – de 20 à 40 enfants – ce qui implique un changement considérable pour les enfants. L'incidence de cette évolution dépend toutefois de l'association de deux facteurs – la taille du groupe et le taux d'encadrement – qui peuvent contribuer ensemble à ce que les enfants aient des expériences relativement différentes au sein des groupes. En Turquie et au Mexique, par exemple, en plus de l'augmentation considérable de la taille des groupes, le taux d'encadrement est moins avantageux (graphique 4.6). La situation est cependant quelque peu différente au Chili : le taux d'encadrement est nettement plus bas à l'école primaire que dans les structures d'EAJE (22.5 enfants pour chaque adulte au jardin d'enfants (dernière année d'EAJE) contre 45 pour chaque adulte dans l'enseignement primaire), mais les enfants sont déjà habitués à des groupes nombreux dans les structures d'EAJE, ce qui fait que le passage au primaire est moins brutal que pour les enfants du Mexique ou de Turquie.

Graphique 4.7. La taille des groupes varie peu entre l'école primaire et la dernière année d'EAJE dans la plupart des territoires examinés (2016)



Notes : les informations sur la réglementation en matière de taille maximum des groupes sont fondées sur les réponses fournies par 34 pays et territoires. Les territoires sont classés par ordre croissant de la taille réglementaire maximum des groupes en dernière année d'EAJE. Les données font référence au nombre maximum d'enfants dans une salle. Ne sont inclus que les territoires qui ont fourni un chiffre unique (maximum) pour un groupe donné. Seuls les territoires ayant fourni des données pour les deux indicateurs sont inclus dans le graphique. Les territoires dans lesquels il n'existe pas de réglementation du taux d'encadrement sont exclus.

1. Les données concernant l'enseignement primaire en Hambourg (Allemagne) font référence à la taille moyenne des groupes, qui varie de 19 à 23 enfants. Les données portant sur la dernière année d'EAJE en Sarre (Allemagne) font référence à la taille moyenne des groupes, qui varie de 20 à 25 enfants.

2. Les données concernant l'EAJE en Slovénie indiquent 22 enfants, mais les communes peuvent augmenter de deux le nombre maximum d'enfants par groupe (compte tenu de la situation dans la collectivité locale). Le nombre maximum d'enfants par groupe s'applique à des tranches d'âge homogènes (c.-à-d. un an d'écart). Si la tranche d'âge des enfants au sein d'un groupe varie, le nombre maximum d'enfants est de 19 (+2). Dans les groupes dont les enfants sont âgés de 1 à 6 ans, le nombre maximum d'enfants est de 17 (+2).

3. Les données concernant la Croatie font référence à des classes ordinaires d'enseignement préscolaire à temps plein.

4. Les données concernant l'EAJE en l'Autriche correspondent à la taille moyenne maximale des groupes dans les neuf États ; les données concernant l'école primaire correspondent aux lignes directrices, qui peuvent être dépassées dans la pratique. Les données varient considérablement entre États fédéraux, en fonction des structures institutionnelles locales et de la tranche d'âge des groupes. Aucune donnée n'est disponible pour la dernière année d'EAJE uniquement.

5. Les données concernant l'Ontario (Canada) sont basées sur des groupes de maximum 26 enfants pour deux membres du personnel : un enseignant de l'école primaire et un éducateur de la petite enfance.

6. Les données concernant l'Italie font référence aux classes préscolaires récemment mises en place, sans enfants ayant des besoins spéciaux.

7. Les données concernant le Japon font référence aux centres d'EAJE et aux jardins d'enfants.
Pour les données par pays, voir le tableau 4.A.5, dans l'annexe 4.A.
Source : réseau EAJE de l'OCDE, « Survey on transitions between ECEC and primary education », juin 2016.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933718514

En résumé, dans l'ensemble, les enfants passent à peu près le même nombre d'heures dans le système d'EAJE et dans l'enseignement primaire mais ils doivent s'adapter à des taux d'encadrement relativement moins avantageux à l'école primaire. C'est toutefois moins perturbant lorsque la taille des groupes reste similaire d'un système à l'autre, ce qui est le cas dans presque tous les territoires. Cette évolution structurelle explique en partie l'évolution pédagogique, à savoir le passage d'une approche holistique axée sur le travail d'équipe, dans le système d'EAJE, à une approche centrée sur les matières, avec un seul enseignant, dans l'enseignement primaire.

Quels sont les enjeux courants en matière de continuité pédagogique et comment y faire face ?

Si la question des transitions fait l'objet d'une attention croissante, et que des progrès ont été accomplis, des enjeux persistent eu égard à la continuité pédagogique. L'expérience des pays qui ont surmonté divers problèmes dans la conception et l'application des principes généraux en matière de transition peut être instructive et source d'inspiration pour les autres pays. Cette section examine quelques-uns des enjeux courants auxquels les pays sont confrontés lorsqu'ils tentent d'assurer la continuité pédagogique entre la dernière année d'EAJE et l'école primaire, et elle donne un aperçu des stratégies que certains d'entre eux ont mises en place pour surmonter ces difficultés (résumées dans le tableau 4.2).

Tableau 4.2. Enjeux de continuité pédagogique et stratégies visant à la renforcer

Enjeux	Stratégies
• Différences et incohérences des programmes	• Élaborer un cadre pédagogique intégré et des lignes directrices nationales • Investir dans les connaissances et les innovations au niveau local
• Manque de compréhension pédagogique commune entre les deux systèmes	• Modifier les programmes pour améliorer la continuité pédagogique • Offrir des possibilités de collaboration entre membres du personnel • Mettre l'accent sur le rôle de l'école primaire dans l'accueil des enfants
• Mise en œuvre incohérente de la pédagogie au moment des transitions	• Créer des structures cohérentes • Créer des stratégies d'apprentissage collaboratif

Enjeu 1 : Différences et incohérences des programmes

Bien que la vaste majorité des territoires (78 %) aient soit harmonisé soit intégré leurs programmes relatifs à la dernière année d'EAJE et à la première année d'enseignement primaire (graphique 4.1), ils signalent toutefois trois enjeux concernant les différences entre les cadres pédagogiques pour l'EAJE et pour l'école primaire.

1. Les divers documents pédagogiques n'accordent pas la même attention aux transitions. En Norvège, par exemple, le Plan-cadre relatif au contenu et aux tâches des jardins d'enfants décrit le passage du jardin d'enfants à l'école mais la loi sur l'éducation (pour l'école primaire) ne fait que le mentionner incidemment.
2. Les objectifs et orientations de l'éducation (et de l'accueil) sont mis en avant de façon différente dans les documents pédagogiques concernant l'EAJE et dans l'enseignement primaire, ce qui fait que les membres du personnel de chacun des deux systèmes ont du mal à comprendre les particularités des pratiques les uns des autres et à fournir un soutien pédagogique aux enfants au cours de la transition. En Slovénie, par exemple, bien qu'ils partagent les mêmes principes et les mêmes cadres, le jardin d'enfants (EAJE) se concentre sur les processus permettant d'atteindre les résultats et les objectifs alors que l'école élémentaire se concentre davantage sur les progrès, les retombées, les résultats et le niveau des connaissances.
3. La répartition décentralisée de la responsabilité en ce qui concerne l'EAJE et l'enseignement primaire peut donner lieu à des divergences dans les méthodes pédagogiques et les programmes, ce qui se solde par des approches non harmonisées, comme en Autriche et en Finlande. En Finlande, par exemple, la liberté laissée à l'échelon local dans l'exécution des programmes nécessite une plus grande coopération entre les experts représentant les différents domaines professionnels et une meilleure collaboration pédagogique entre le préprimaire et le primaire.

Stratégie : Élaborer un cadre pédagogique intégré et des lignes directrices nationales

L'Autriche a lancé le Programme-cadre national en 2009 afin d'intégrer les derniers développements pédagogiques en matière d'EAJE et d'enseignement primaire. La réforme de l'école primaire (adoptée par la loi de juin 2016) devrait aider à surmonter les problèmes de continuité découlant de la décentralisation de la responsabilité en matière d'EAJE et d'enseignement primaire.

En **Slovénie**, les enseignants des structures préscolaires et de l'école primaire participent activement à l'élaboration des programmes. Les enseignants des deux secteurs collaborent avec l'Institut national de l'éducation ainsi qu'avec le Conseil national des experts de l'enseignement général, qui adopte et confirme les programmes. C'est un exemple de travail novateur et participatif mené à l'échelon national pour amener les jardins d'enfants (EAJE), les écoles et les institutions éducatives à collaborer pour réduire ensemble le décalage pédagogique entre l'EAJE et l'enseignement primaire. Le défi est de taille car la dernière année d'EAJE et l'enseignement primaire sont traités dans des documents pédagogiques distincts.

Pour terminer, en **Irlande**, une analyse récente de la littérature (O'Kane, 2016) et un audit international (O'Kane et Murphy, 2016a, 2016b) exécuté sur demande du National Council for Curriculum and Assessment (Conseil national pour les programmes et l'évaluation scolaires, NCCA) ont permis de recenser les meilleures pratiques internationales. Ces pratiques sont actuellement incorporées dans une initiative nationale sur la transition et elles seront prises en compte dans l'élaboration de nouvelles lignes d'action visant à ce que les jeunes enfants bénéficient d'une continuité pédagogique lors du passage de l'EAJE à l'école primaire.

Stratégie : investir dans les connaissances et les innovations au niveau local

Dans les territoires où les collectivités locales ont une grande autonomie, les obstacles à la continuité des programmes peuvent être surmontés en investissant dans l'application locale du programme national. Au **Japon**, les autorités locales s'efforcent actuellement d'élaborer deux programmes uniques pour les périodes de transition visant à ce que le passage de l'EAJE à l'enseignement primaire se fasse en douceur. Dans celui qui s'applique à l'EAJE, appelé « programme d'approche », il est indiqué que la phase d'éducation des jeunes enfants permet de jeter les bases d'un apprentissage appelé à se poursuivre toute la vie. Dans celui qui s'applique à l'enseignement primaire, appelé « programme de démarrage », il est indiqué que les enfants qui entrent à l'école primaire démontrent activement leurs capacités et se créent une nouvelle vie à l'école sur la base de ce qu'ils ont appris et développé en jouant au jardin d'enfants, à la maternelle et dans les centres d'EAJE. Parallèlement aux initiatives lancées à l'échelle nationale par les autorités locales, certaines collectivités, écoles et structures japonaises ont mis en œuvre un large éventail d'initiatives visant à faciliter les transitions. Elles peuvent le faire avec le soutien des autorités locales. Par exemple, des enseignants qui entreprennent de mettre en œuvre un programme pour la période de transition peuvent s'appuyer sur une série d'études de cas pratiques établies par l'autorité locale.

En **Suède**, où la gouvernance du système éducatif est aussi très décentralisée, le gouvernement a apporté des changements aux deux programmes nationaux, le Lpfö 98 et le Lgr 11, en juillet 2016 pour sauvegarder la transition vers l'école primaire. Deux nouveaux chapitres ont été ajoutés au Lgr 11, l'un sur la classe préscolaire et l'autre sur le centre récréatif, afin de définir clairement le but et le contenu essentiel de l'enseignement dispensé aux cours des diverses activités effectuées. Par ailleurs, la section sur la transition et la coopération a été révisée à la fois dans le Lgr 11 et dans le Lpfö 98 pour insister sur l'importance de partager les connaissances, expériences et informations en matière d'éducation entre les différents systèmes scolaires et le centre récréatif, afin d'engendrer la continuité et la progression dans le développement et l'apprentissage des enfants. En outre, pour faciliter la coopération, l'Association nationale des éducateurs (NAE) fournit des guides contenant des suggestions, grandes lignes directrices et plans d'action locaux propres aux maternelles, aux classes préscolaires et à l'enseignement obligatoire (NAE, 2014a). En **Finlande**, où l'on rencontre la même diversité au niveau local, les différents acteurs ont réfléchi à la façon de soutenir la qualité de la continuité pédagogique dans l'ensemble du pays en élaborant et en dispensant des programmes relatifs à l'EAJE, au préprimaire ou à l'enseignement primaire.

Enjeu 2 : Manque de compréhension pédagogique commune entre les deux systèmes

Étroitement liée à l'enjeu de continuité des programmes, la continuité pédagogique peut également être entravée par des frontières idéologiques ou pratiques entre le personnel de l'EAJE et celui de l'école primaire. En **Norvège**, par exemple, l'une des difficultés en matière de cohérence pédagogique au cours de la transition tient au fait que les enseignants du jardin d'enfants (EAJE) et ceux de l'école ne connaissent pas les pratiques pédagogiques les uns des autres. En outre, les pédagogues des jardins d'enfants mettent davantage l'accent sur la transition et la cohérence que le personnel de l'école primaire. En **Slovénie**, il existe une grande différence entre les méthodes et les démarches d'apprentissage utilisées dans les jardins d'enfants (EAJE) et dans les écoles. Par ailleurs, les jardins d'enfants et les écoles ont en général des attentes différentes quant à la manière

dont les enfants doivent être préparés pour l'école. Des points de vue subjectifs divergents sur le rôle du jardin d'enfants dans la préparation à l'école peuvent causer des tensions et des incompréhensions entre écoles et jardins d'enfants. La **Finlande** indique que le système d'EAJE et le système scolaire sont assez rigides en termes d'habitudes de travail, de pratiques et de lignes d'action, qu'il n'est pas aisé de modifier lorsqu'il faut mettre en place des processus de transition. L'idée que l'école doive se préparer pour les enfants et non l'inverse est encore assez nouvelle. Il est donc difficile pour le personnel des structures d'EAJE de procéder à une réflexion critique sur leurs propres pratiques et de voir ce qui peut être fait différemment dans les services d'EAJE pour faciliter le passage à l'école. Il est également difficile pour les écoles de repenser ou de modifier leurs propres systèmes. De récents travaux de recherche ont en outre souligné que les limites pédagogiques entre l'EAJE et l'enseignement primaire contribuent grandement à entraver la collaboration pédagogique (Lillejord et al., 2017).

Stratégie : Modifier les programmes pour améliorer la continuité pédagogique

Assurer la continuité pédagogique peut entre autres passer par des réformes. Par exemple, en **Suède**, la classe préscolaire (l'année précédant le début de l'enseignement primaire) a été instaurée après des décennies de débats sur la coopération et l'intégration entre l'enseignement préprimaire et l'enseignement obligatoire. Il n'a pas toujours été facile de concilier les méthodes de travail et la démarche pédagogique des deux secteurs. Pour améliorer la collaboration pédagogique et pour soutenir et renforcer l'attention durant la phase de transition, le gouvernement a lancé une série de réformes des programmes : les sections portant sur la transition et la coopération ont été tirées au clair à la fois dans le Lpfö 98 (programme d'EAJE) et dans le Lgr 11 (programme de l'enseignement primaire). Deux chapitres ont été ajoutés au Lgr 11 pour donner des précisions sur le but et les contenus de base de l'enseignement à la fois dans la classe préscolaire et au centre récréatif, et pour expliquer de quelle façon l'enseignement doit placer les enfants dans les meilleures conditions possibles pour qu'ils puissent réunir les critères de connaissance qui seront ensuite développés plus avant dans l'enseignement obligatoire.

En **Finlande**, les modifications récemment apportées aux documents pédagogiques relatifs à l'EAJE et à l'école primaire[9] ont permis de définir une stratégie de rapprochement des pédagogies les deux systèmes. Par exemple, la répartition traditionnelle des disciplines dans l'enseignement primaire a été transformée en domaines d'apprentissage plus généraux, notamment pour les deux premières années de l'enseignement primaire (1re et 2e années). C'est conforme à l'idéologie d'apprentissage holistique, qui est courante dans le système d'EAJE. À cela s'ajoute le fait que les domaines d'apprentissage ont été structurés de façon similaire dans les programmes d'éducation de base et dans ceux du préprimaire et de l'EAJE. Concrètement, cela signifie que chacun des trois programmes énumère des domaines d'apprentissage analogues et plus vastes (par ex., richesse du monde du langage ; notre société et moi) et qu'ils évoquent le développement de compétences transversales, recoupant plusieurs domaines d'apprentissage (par ex., réfléchir et apprendre ; contribution et participation). Il s'ensuit une meilleure compréhension entre l'EAJE et l'enseignement primaire.

En **Écosse (Royaume-Uni)**, le *Curriculum for Excellence* (programme d'excellence) est apparu dans les années 2000 dans le cadre d'un débat fondamental sur l'avenir et la vocation de l'éducation. Ce document a pour objet d'établir un programme cohérent pour la tranche d'âge de 3 à 18 ans qui s'articule autour des capacités et des apprentissages plutôt qu'autour des matières scolaires (OCDE, 2015b). Le niveau « petite enfance » va, pour la plupart des enfants, de l'âge de 3 ans jusqu'à la fin de la première année de l'école

primaire, ce qui est favorable à une transition sans heurts dans les apprentissages entre l'EAJE (en Écosse, apprentissage et accueil des jeunes enfants) et l'école primaire (voir encadré 4.5).

Encadré 4.5. Étude de cas : Le *Curriculum for Excellence* (programme d'excellence) et les transitions au cours de la petite enfance en Écosse (Royaume-Uni)

Le programme d'excellence a pour objet de permettre aux enfants et aux jeunes de devenir des apprenants qui réussissent, des individus confiants, des citoyens responsables et des personnes qui apportent quelque chose à la société. Par rapport au programme précédent, qui s'adressait aux 5-14 ans et dont l'approche était plus rigide, il a contribué à faire évoluer la façon dont les enfants apprennent. Cohérent, enrichi et (surtout) plus souple, ce programme a instauré une approche élargie et plus holistique pour les enfants de âgés de 3 à 18 ans.

Il comporte cinq niveaux. Pour la petite enfance, il couvre les premiers stades (système d'EAJE et première année d'école primaire) puis le début du primaire (de la deuxième à la quatrième année). À mesure que les enfants avancent vers le primaire, ils ont accès à un plus vaste éventail d'environnements d'apprentissage ; leur progression peut être le signe qu'ils sont prêts à passer à un degré plus élevé d'enseignement et qu'ils ont la possibilité de développer davantage de compétences. Mais ce n'est peut-être pas le cas de tous les apprenants, aussi le programme cherche-t-il à donner aux professionnels et aux enseignants les moyens de déterminer quel type d'enseignement et d'éducation convient le mieux à chaque apprenant, à chaque stade.

Source : étude de cas présentée par le gouvernement écossais et révisée par le Secrétariat de l'OCDE ; pour les sources des programmes, voir le tableau 4.A.7.

Lors des transitions, la communication entre systèmes au sujet du degré de développement des apprenants est cruciale pour que les écoles tirent parti efficacement des expériences des enfants en matière d'apprentissage. Le programme d'excellence ne fixe pas de règles sur la façon de mesurer la progression ; l'appréciation professionnelle des enseignants et du personnel est déterminante. Il existe néanmoins toute une série de lignes directrices nationales destinées à soutenir les enseignants et les professionnels au moment des transitions (à la fois entre systèmes et entre niveaux), notamment : *Building the Ambition: National Practice Guidance on Early Learning and Childcare Children and Young People* (gouvernement écossais, 2014), *Statement on Curriculum for Excellence* (Education Scotland, 2016) et un certain nombre d'études de cas sur les pratiques innovantes en matière de transition (par l'intermédiaire du *National Improvement Framework*) que les écoles pourraient envisager d'appliquer. Education Scotland a également récemment publié des points de référence (*Education Scotland, 2016*) pour tous les domaines au programme (tous les points de référence sur le premier stade sont disponibles). Ces points de référence ont été mis en place pour aider les professionnels et les enseignants dans leur appréciation de la progression des apprenants vers un niveau donné et à déterminer s'ils ont atteint celui-ci. Le *Statement on Curriculum for Excellence* contient des lignes directrices sur la façon de les utiliser efficacement.

Au **Portugal**, le nouveau Programme de l'enseignement préscolaire est entré en vigueur en 2016. Ce document porte sur l'enseignement préscolaire mais il s'étend aussi longuement sur le passage à l'école primaire (premier cycle) et porte un regard critique sur les divergences dans la pensée pédagogique entre le personnel de l'EAJE et celui de l'école primaire. Pour faciliter la continuité pédagogique, le programme évoque des pratiques susceptibles d'aider à réduire les disparités entre les deux institutions, à la fois du point de vue de l'enfant (par ex., lui demander quelles sont ses attentes à propos du passage au primaire) ainsi que du point de vue pédagogique et du personnel (par ex., examiner les processus cumulatifs d'apprentissage et la pédagogie dans l'enseignement préscolaire, et la façon d'en tenir compte dans l'enseignement primaire). Il contribue donc à mettre en place une passerelle concrète entre l'EAJE et l'école primaire en unifiant les démarches pédagogiques des deux systèmes.

Stratégie : Offrir des possibilités de collaboration entre membres du personnel

Les limites pédagogiques entre l'EAJE et l'école primaire peuvent également être surmontées si l'on fait en sorte que le personnel des deux institutions puisse coopérer plus facilement. C'est le cas en **Slovénie**, où les membres du personnel des jardins d'enfants organisent des réunions avec leurs collègues de l'école primaire pour examiner les diverses attentes des enfants lors de l'entrée à l'école et pour essayer de s'aligner sur celles-ci. En **Norvège**, selon le guide national sur les transitions – Des aînés aux plus jeunes – pour une coopération réussie, il faut avant tout que les enseignants des jardins d'enfants et des écoles en fassent leur priorité et se réunissent pour planifier la transition (Kunnskapsdepartementet, 2008). Il s'agit de parvenir à une compréhension commune du travail, de préciser les objectifs et de déterminer dès que possible quels enseignants les enfants rencontreront à l'école. D'après les conclusions d'une enquête nationale, le fait que des écoles n'aient guère de ressources et qu'elles ne fassent pas de cette coopération une priorité est un sérieux obstacle à leur participation à ces réunions (Rambøll, 2010). Celles qui y ont participé les ont toutefois trouvées utiles. Par ailleurs, au **Portugal**, le *Programme de l'enseignement préscolaire* encourage les membres du personnel de l'EAJE et de l'enseignement primaire à examiner les programmes des deux systèmes et la progression des enfants durant la période préscolaire. L'idée est de les amener à prendre conscience des similarités et des divergences pédagogiques que présentent les contenus des deux systèmes, afin qu'ils puissent créer des modes de progression pédagogique pour l'apprentissage et le développement des enfants durant la transition, ce que suggèrent également de récents travaux de recherche menés aux États-Unis (Stipek et al., 2017). Au **pays de Galles (Royaume-Uni)**, l'*Aberporth Playgroup* a établi des liens solides avec de nombreux professionnels et des écoles primaires locales. Il invite par exemple les enseignants de l'école primaire locale à venir rencontrer les enfants qui s'apprêtent à entrer au primaire dans l'environnement dans lequel ils sont le plus à l'aise. Toutes les évaluations/constatations faites sont mises en commun et permettent de jeter les bases sur lesquelles les enfants poursuivront leurs apprentissages et leur développement lorsqu'ils entreront au primaire.

En **Autriche**, une plus grande souplesse dans l'horaire de travail et l'emploi du temps des enseignants ainsi que des heures supplémentaires pour l'échange et la collaboration entre le personnel et l'EAJE et de l'enseignement primaire sont considérés comme autant d'éléments indispensables pour faciliter des transitions souples (voir chapitre 3). Dans le même ordre d'idées, les « modèles campus » visent à réduire les limites pédagogiques et à renforcer la collaboration entre institutions en installant les structures d'EAJE sous le même toit que les écoles primaires (voir chapitre 5). La proximité physique permet au

personnel de trouver plus facilement le temps de se réunir et donc de pouvoir concrètement échanger et harmoniser leurs points de vue en matière pédagogique. Au **Portugal**, les membres du personnel de l'enseignement préscolaire et de l'école primaire travaillant dans les mêmes bâtiments ont pu élaborer des projets conjoints, ce qui leur a permis de mieux connaître et de prendre en compte les pratiques pédagogiques les uns des autres.

Stratégie : Mettre l'accent sur le rôle de l'école primaire dans l'accueil des enfants

L'idée que l'école doive se préparer pour les enfants au lieu de l'inverse est une stratégie qu'appliquent notamment les pays nordiques pour guider le parcours pédagogique entre l'EAJE et l'école primaire. Cela signifie que le rôle de l'école primaire lorsqu'elle reçoit les enfants est considéré comme un élément essentiel pour une transition pédagogique souple entre l'EAJE et le primaire – un point de vue que confirment les travaux de recherche (par ex., Tarrant et Kagan, 2010). En **Norvège**, selon le guide national *From the Eldest to the Youngest*, il ne s'agit pas uniquement pour les jardins d'enfants de transférer les enfants à l'école, mais aussi pour les écoles d'être pédagogiquement aptes à recevoir les enfants, ce qui signifie que chaque institution doit prendre davantage de responsabilités. La municipalité norvégienne de Bergen a par exemple établi un plan de coopération entre les jardins d'enfants et les écoles qui insiste sur la responsabilité et le rôle des enseignants des deux structures lors du passage au primaire. En **Suède**, le programme relatif à l'école obligatoire, à la classe préscolaire et au centre récréatif (Lgr 11) définit précisément ce qui est attendu des activités des enseignants du primaire au moment des transitions en termes de décisions pédagogiques et de collaboration avec les parents.

Au **Portugal**, le Programme d'enseignement préscolaire, qui a été récemment revu, décrit l'école primaire (premier cycle) comme une structure hôte, recevant les enfants. Le rôle de l'école lorsqu'elle reçoit les enfants est clairement expliqué, qu'il s'agisse de la façon dont l'école est présentée aux enfants, des modalités d'organisation des classes, de la manière dont chaque enseignant reçoit les enfants ou du rôle des élèves plus anciens dans l'accueil et le soutien des plus jeunes. Il est possible de réduire les limites pédagogiques si l'on précise à la fois le rôle de l'EAJE et celui de l'école primaire dans la transition en s'attachant davantage à ce que les deux systèmes soient responsables à parts égales d'une transition pédagogique sans heurts.

Enjeu 3 : Mise en œuvre incohérente de la pédagogie au moment des transitions

Pour finir, les territoires ont indiqué que les incohérences en matière de continuité pédagogique et l'absence de stratégies concrètes entre l'EAJE et l'enseignement primaire étaient des enjeux majeurs en matière de transition. Dans certains territoires où les programmes sont totalement intégrés, les difficultés sont liées à la manière dont les enseignants les appliquent, qui peut varier d'une structure à l'autre. Au **pays de Galles**, par exemple, bien que le *Foundation Phase curriculum* (2015) assure la cohérence pédagogique entre l'éducation des jeunes enfants et l'école primaire (en couvrant la tranche d'âge 3-7 ans), des incohérences demeurent dans le degré d'exécution des aspects pédagogiques de ce programme. Le passage au primaire perd en qualité lorsque l'une des structures au moins n'applique pas le *Foundation Phase Curriculum* efficacement durant le processus. Au **Japon**, on constate également une discontinuité des pratiques à l'échelon local. Les activités éducatives proprement dites de chaque école ou établissement et le programme même de formation des enseignants sont différents. On ne

connaît ni ne comprend pas encore suffisamment les différences entre les systèmes, ce qui peut engendrer des divergences dans la façon dont la pédagogie est appliquée à l'échelon local.

Le fait que plusieurs types de structures soient associés à la phase de transition peut en outre susciter des incohérences dans les pratiques pédagogiques, un problème qui a également été reconnu dans les travaux de recherche internationaux (Tarrant et Kagan, 2010). C'est particulièrement le cas dans les pays dont les systèmes sont fractionnés, où un certain nombre de structures peuvent être associées à la phase de transition sans pour autant qu'elles communiquent suffisamment bien les unes avec les autres. Dans de nombreuses communes **danoises**, les élèves entament au printemps le programme périscolaire de l'école alors qu'ils n'entrent réellement au primaire qu'en août. Comme cette longue période de transition implique un certain nombre d'acteurs des deux administrations et institutions, il se peut que la passerelle mise en place entre le jardin d'enfants (EAJE) et l'école comporte des lacunes, qu'il s'agisse de ce que le personnel sait de chaque enfant ou de la continuité pédagogique et de la coopération avec les parents. Certains enfants passent du jardin d'enfants, où ils font partie d'un groupe structuré de grands enfants, à l'école en passant par le programme périscolaire, qui n'a pas grand-chose à voir avec l'école et qui n'offre peut-être pas non plus un espace suffisant aux enfants. En outre, rien n'impose au personnel travaillant dans le programme périscolaire de respecter le programme pédagogique de l'EAJE, ce qui crée un décalage entre le programme d'EAJE et celui de l'école primaire.

Stratégie : Créer des structures cohérentes

Au **Danemark**, le syndicat danois des enseignants (DLF) estime que pour surmonter les difficultés qu'engendre cette multitude de phases et de prestataires de services au cours de la transition (décrite plus haut), il faudrait que les enfants restent en classe préscolaire jusqu'à ce que l'école démarre et qu'ils n'entament le programme périscolaire qu'en août. Ça permettrait de créer des structures organisationnelles fiables pour guider les enfants en douceur de l'EAJE à la classe préscolaire puis à l'école primaire. Par ailleurs, la collaboration entre les membres du personnel des différents secteurs du système éducatif doit être renforcée. En classe préscolaire (enseignement préprimaire), en particulier, les éducateurs devraient jouer un rôle naturel clé dans l'orientation du processus de transition entre le jardin d'enfants, l'école et le programme périscolaire. Par ailleurs, certaines communes travaillent sur le concept de « rentrée scolaire dans la continuité », qui vise à renforcer la coopération entre l'EAJE et l'école primaire. Avec ce concept, l'enfant entame l'école primaire dès son sixième anniversaire ou dès la rentrée officielle suivante.

Stratégie : Planifier des stratégies de collaboration

Le pays de Galles (Royaume-Uni) a commencé à mettre en œuvre une approche nationale pour aider le personnel à utiliser les mêmes pratiques pédagogiques, conformes au *Foundation Phase Curriculum*, dans l'ensemble du territoire. Le *Foundation Phase Action Plan* (gouvernement gallois, 2016) vise à adopter un certain nombre d'approches positives pour améliorer la cohérence des pratiques, notamment mettre à jour de la formation initiale des enseignants, renforcer la participation des parents, élaborer davantage de documents d'appui et mettre en place un soutien entre écoles. Il sera par la suite intégré dans un nouveau programme ; les travaux de grande envergure qu'exige ce changement fondamental ont déjà commencé. Dans l'élaboration de ce nouveau programme, il sera crucial de veiller à ce que la démarche relative aux services de la petite enfance maximise le développement des enfants.

Quelles orientations découlent de ces travaux de recherche ?

Cette dernière section présente quatre orientations majeures, destinées à assurer la continuité pédagogique. Recoupant plusieurs domaines, ces orientations sont tirées de la littérature et découlent des expériences et difficultés des pays qui ont été exposées tout au long du présent chapitre. À visée uniquement prospective, elles ne cherchent qu'à être une source d'inspiration pour l'élaboration ou la révision des principes et pratiques.

Soutenir la mise en œuvre des programmes en offrant aux enseignants et au personnel une formation et un appui importants

L'expérience semble montrer que même lorsqu'un programme totalement intégré s'applique à la période de transition, la continuité pédagogique n'est pas toujours garantie (voir le cas du pays de Galles, avec le Foundation Phase Curriculum). Le pays de Galles et la Suède indiquent qu'il faut également disposer de lignes directrices et de formations à l'échelon national pour que le programme soit mis en œuvre de façon cohérente sur tout le territoire. La Suède a constaté qu'instaurer une continuité pédagogique intentionnelle et sans faille entre l'EAJE et l'école primaire exige de la détermination et un travail assidu de la part des enseignants, du personnel et de la direction des centres, aussi bien que des efforts continus en matière d'élaboration de programmes. Les administrations, que ce soit au niveau national ou régional, doivent en outre faciliter le travail car la mise en œuvre des programmes nécessite un investissement considérable en temps. Procéder à des échanges de vues sur les programmes peut être bénéfiques à la fois au personnel des services d'EAJE et à celui de l'école primaire (voir l'exemple du Portugal).

Encourager la collaboration active des enseignants dans l'ensemble des structures pour dépasser les limites pédagogiques

Plusieurs territoires ont indiqué combien les différences idéologiques entre les structures d'EAJE et les écoles primaires nuisent à la continuité pédagogique durant la phase de transition (par ex., Norvège, Slovénie et Finlande). Les avantages de la compréhension pédagogique commune et des initiatives visant à définir des approches et concepts partagés de premier plan sont largement reconnus par les territoires (en particulier les pays nordiques) ainsi que dans les travaux de recherche internationaux (par ex., Lillejord et al., 2017). Le personnel des services d'EAJE et celui des écoles primaires doivent être plus activement encouragés à créer des synergies et à jouer un rôle plus concret dans les pratiques de planification des transitions. Parmi les solutions qu'ils ont mises au point, les territoires ont notamment ménagé aux membres du personnel des deux systèmes le temps et l'espace nécessaires pour qu'ils puissent étudier la trame pédagogique de leur travail et apprendre les uns des autres en termes de programmes et d'élaboration de projets communs (Portugal), ils leur ont ménagé la possibilité d'observer les activités quotidiennes et les environnements d'apprentissage des deux secteurs (pays de Galles (Royaume-Uni)) et ils les ont encouragés à mettre en œuvre des pratiques de transition innovantes (Danemark).

Trouver des solutions pour gérer la nature de plus en plus complexe des transitions

Ce ne sont pas juste les services d'EAJE et les écoles primaires qui sont concernés par la continuité pédagogique au moment des transitions : les services qui prennent en charge les enfants avant et après l'école le sont également (comme indiqué par exemple pour le

Danemark et la Suède). Il faut s'intéresser davantage à ces services en termes de continuité pédagogique et leur personnel doit également être pris en compte dans le partage de la responsabilité pédagogique. Par ailleurs, les sociétés étant de plus en plus mobiles, dans bien des pays les enfants ne passent pas nécessairement tous de la même structure d'EAJE à la même école primaire, ce qui fait qu'il est de plus en plus compliqué d'assurer la continuité pédagogique en l'absence de réels moyens durables permettant de mettre celle-ci en place avec des partenaires multiples. À cet effet, le Portugal favorise la collaboration entre les membres du personnel des diverses structures afin qu'ils puissent se rencontrer et débattre de la continuité de leurs pratiques pédagogiques. Il est en outre important d'inventer des stratégies innovantes à l'appui de la continuité pédagogique sans devoir organiser des réunions en présentiel ou transférer des dossiers, ce qui n'est pas forcément pratique lorsque de nombreux partenaires sont impliqués dans la transition. Les territoires n'ont pas encore trouvé comment surmonter cette difficulté, ce qui fait qu'il est d'autant plus urgent de mettre en place des solutions concrètes permettant d'associer une multitude d'acteurs au dialogue pédagogique. À l'échelon national, le soutien peut passer par un programme partagé ainsi que par l'établissement de lignes directrices communes et d'une formation conjointe sur leur exécution.

Recueillir des données probantes sur la façon dont les obstacles pédagogiques peuvent être surmontés

L'analyse de la littérature qui a été effectuée dans le cadre de ces travaux de recherche a révélé certaines lacunes qu'il faut combler. C'est ainsi qu'il n'y a guère d'études menées sur les approches et pratiques pédagogiques quotidiennes mises en place dans les groupes d'EAJE et à l'école primaire, ni sur la façon dont leur continuité et leur accumulation peuvent influer sur les expériences des enfants durant le passage au primaire et après. Les territoires ayant constaté que les limites pédagogiques étaient un obstacle majeur empêchant de ménager aux enfants une transition pédagogique en douceur, il faut disposer de plus d'éléments probants, tirés de travaux de recherche, sur l'impact qu'une approche pédagogique mutuellement approuvée et appliquée aurait sur les résultats des enfants durant la transition, ce qui encouragera les territoires, à l'échelon national comme à l'échelon local, à continuer de perfectionner et de cibler leurs systèmes de soutien.

Annexe 4.A. Réponses détaillées pays par pays

Pour les tableaux disponibles sur le WEB voir : http://dx.doi.org/10.1787/9789264276253-en

	Tableau 4.A.1	Harmonisation entre le programme d'EAJE (dernière année d'EAJE en particulier) et le programme de l'école primaire
WEB	Tableau 4.A.2	Continuité des programmes entre les contenus des cadres pédagogiques pour l'EAJE et pour l'école primaire
WEB	Tableau 4.A.3	Nombre moyen d'heures de fréquentation en dernière année d'EAJE et en première année d'enseignement primaire, 2014
WEB	Tableau 4.A.4	Taux d'encadrement réglementaire pour la dernière année d'EAJE (niveau 02 de la CITE) et la première année d'école primaire (CITE 1)
WEB	Tableau 4.A.5	Taille réglementaire des groupes en dernière année d'EAJE et en première année d'enseignement primaire
	Tableau 4.A.6	Programmes en vigueur pour l'EAJE et l'enseignement primaire dans 63 territoires
	Tableau 4.A.7	Liste des documents ou cadres pédagogiques nationaux

Tableau d'annexe 4.A.1. Harmonisation entre le programme d'EAJE (dernière année d'EAJE en particulier) et le programme de l'école primaire

Nom du territoire (il peut s'agir du nom d'un pays ou d'un état/une région/un territoire)		Nom du territoire (il peut s'agir du nom d'un pays ou d'un état/une région/un territoire)	
Autriche	0	Allemagne – Rhénanie du Nord-Westphalie	1
Belgique – Communauté flamande	0	Allemagne – Rhenanie-Palatinat	1
Canada – Alberta	2	Allemagne – Sarre	1
Canada – Colombie-Britannique*	2	Allemagne – Saxe	1
Canada – Manitoba	1	Allemagne – Saxe-Anhalt	1
Canada – Nouveau-Brunswick*	2	Allemagne – Schleswig-Holstein	1
Canada – Terre-Neuve-et-Labrador	0	Allemagne – Thuringe	1
Canada – Territoires du Nord-Ouest	1	Grèce	1
Canada – Nouvelle-Écosse	0	Hongrie	0
Canada – Nunavut	1	Irlande*	0
Canada – Ontario	1	Italie	2
Canada – Île-du-Prince-Édouard	1	Japon	1
Canada – Québec	2	Kazakhstan	0
Canada – Saskatchewan	0	Luxembourg	2
Canada – Yukon*	2	Mexique	1
Chili	1	Nouvelle-Zélande	1
Colombie*	1	Pays-Bas	0
Croatie*	2	Norvège	0
République tchèque	0	Pologne*	2
Danemark	0	Portugal	1
Finlande	1	République slovaque	0
Allemagne – Bade-Wurtemberg	1	Slovénie	1
Allemagne – Bavière	1	Espagne	1
Allemagne – Berlin	1	Suède*	2
Allemagne – Brandebourg	1	Suisse – Cantons francophones	2
Allemagne – Brême	1	Suisse – Cantons germanophones	2
Allemagne – Hambourg	1	Suisse – Cantons italophones	2
Allemagne – Hesse	1	Turquie	1
Allemagne – Basse Saxe	1	Royaume-Uni – Pays de Galles	2
Allemagne – Mecklembourg-Poméranie occidentale	1		

0 = non harmonisés ; 1 = harmonisés ; 2 = les programmes couvrent à la fois la dernière année de CITE 02 et l'année de CITE 1

Les territoires ont rendu compte de l'harmonisation des programmes entre les cadres pédagogiques en vigueur en dernière année d'EAJE et en première année d'enseignement primaire. Dans certains territoires, la dernière année d'EAJE correspond à l'enseignement préprimaire, qui est parfois mieux harmonisé avec l'enseignement primaire que les services d'EAJE s'adressant aux enfants plus jeunes.

* Les données concernant le Nouveau-Brunswick (Canada) font référence au *Curriculum for compulsory school K-2* (qui porte sur les 5-7 ans).

* Les données concernant la Colombie-Britannique (Canada) font référence au programme du ministère de l'Éducation de C.-B., qui porte sur les enfants à partir de l'âge de 5 ans.

* Les données concernant le Yukon (Canada) font référence au programme d'enseignement primaire de Colombie-Britannique pour les 5-18 ans (jardin d'enfants-12e année).

* En ce qui concerne la Colombie, le cadre pédagogique pour l'accueil et l'éducation des jeunes enfants, toujours en cours d'élaboration au moment où les données ont été recueillies, devait être publié en 2016 et aligné sur le programme de l'école primaire.

* Les données concernant la Croatie font référence à la Stratégie nationale pour les sciences, l'éducation et les sports, qui porte sur les enfants âgés de 6 mois à 18 ans.

* En ce qui concerne l'Irlande, un changement est en cours. Aistear : le *Early Childhood Curriculum Framework* (cadre pédagogique pour la petite enfance) a été publié en 2009, dix ans après le *Primary School Curriculum* (programme de l'école primaire). Dans les années à venir, celui-ci sera remanié et, à l'occasion, aligné sur les principes et les méthodes d'Aistear. La première partie concernée est le nouveau *Primary Language Curriculum* ([programme linguistique du primaire], pour l'anglais et l'irlandais), qui a été publié fin 2015 (voir www.curriculumonline.ie).
* En Pologne, le Programme fondamental d'enseignement préscolaire et général dans chaque type d'établissement scolaire porte à la fois sur l'enseignement préscolaire (préprimaire) et sur l'enseignement primaire mais les contenus sont distincts pour chacun d'eux (et figurent dans des annexes différentes). C'est en particulier le cas du Programme fondamental d'enseignement préscolaire dans les jardins d'enfants et autres structures préscolaires, qui énonce des objectifs pour le passage à l'école primaire.
* En ce qui concerne la Suède, les données sont tirées du Programme de l'école obligatoire, de la classe préscolaire et du centre récréatif (Lgr 11), et elles concernent la classe préscolaire (enseignement préprimaire) et l'école primaire. Le programme de l'enseignement préscolaire (Lpfö 98) et celui de l'école primaire (Lgr 11) sont harmonisés mais pas intégrés.

Source : Réseau de l'OCDE sur l'éducation et l'accueil des jeunes enfants, « Les services d'EAJE : Enquête concernant la boîte à outils et le portail », juin 2011 et 2015.

Tableau d'annexe 4.A.6. Programmes en vigueur pour l'EAJE et l'enseignement primaire dans 63 territoires

Garderie uniquement
Éducation de la petite enfance et/ou programmes intégrés d'EAJE
Aucun programme standard en place pour le groupe d'âge spécifié
EAJE obligatoire
Enseignement primaire obligatoire

Territoire	0 an	1 an	2 ans	3 ans	4 ans	5 ans	6 ans	7 ans	8 ans	9 ans	10 ans	11 ans	12 ans
Australie	Programme Belonging, Being, Becoming - Early Years Learning Framework for Australia ou cadre pédagogique équivalent approuvé par les autorités étatiques						The Australian Curriculum						
Autriche	Bundesländerübergreifender BildungsRahmenPlan für elementare Bildungseinrichtungen in Österreich (Programme-cadre national pour les institutions d'EAJE en Autriche)					Modul für das letzte Jahr in Bildungseinrichtungen. Vertiefende Ausführungen zum bundesländerübergreifenden BildungsRahmenPlan (Programme-cadre national pour les institutions d'EAJE en Autriche ; annexe au programme-cadre pour les institutions d'EAJE en Autriche (annexe au programme national) Lehrplan der Volksschule (programme de l'école primaire)	Lehrplan der Volksschule (programme de l'école primaire)					
Belgique – Communauté flamande	Het pedagogische raamwerk voor de kinderopvang van baby's en peuters (cadre pédagogique pour l'accueil des bébés et des enfants de moins de 3 ans)		Het pedagogische raamwerk voor de kinderopvang van baby's en peuters (cadre pédagogique pour l'accueil des bébés et des enfants de moins de 3 ans) 2,5 y Ontwikkelingsdoelen (objectifs de développement pour les 2,5-6 ans)				Eindtermen (objectifs à atteindre pour les 6-12 ans)						
Belgium- Communauté française	Code de qualité (Oser/viser la qualité)												
			Le décret mission, le programme du réseau de l'école et le programme de l'école										
Canada - Alberta					Programme d'éducation pour la maternelle								
				Alberta - Programme d'études									jusqu'à 18 ans
			Normes en matière d'adaptation des programmes préscolaires										
	Jeu, participation et possibilités - Un cadre pédagogique pour les programmes d'apprentissage et de garde des jeunes enfants en Alberta												

Garderie uniquement
Éducation de la petite enfance et/ou programmes intégrés d'EAJE
Aucun programme standard en place pour le groupe d'âge spécifié
EAJE obligatoire
Enseignement primaire obligatoire

Territoire	0 an	1an	2 ans	3 ans	4 ans	5 ans	6 ans	7 ans	8 ans	9 ans	10 ans	11ans	12 ans
Canada – Colombie-Britannique	Colombie-Britannique – Cadre pédagogique pour l'apprentissage des jeunes enfants (facultatif)					Programme du ministère de l'Éducation de C.-B. pour le jardin d'enfants (facultatif)	Programme du ministère de l'Éducation de C.-B.						jusqu'à 18 ans
Canada - Manitoba	Commencez tôt, commencez bien : Guide d'apprentissage par le jeu pour la petite enfance au Manitoba de la naissance à six ans												
	Des résultats précoces : Cadre des curriculums d'apprentissage et de garde des jeunes enfants du Manitoba		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 préscolaire et les prématernelles				Programmes sur : les arts du langage, les mathématiques, les sciences, les sciences sociales, l'éducation artistique, l'éducation physique/éducation sanitaire, l'anglais langue additionnelle, écrit et technologies de l'information et de la communication						jusqu'à 18 ans
						A Time for Learning, a Time for Joy: A Resource for Kindergarten Teachers							
Canada – Nouveau-Brunswick	Early Learning and Child Care Curriculum Framework (anglais) et Curriculum éducatif Services de Garde (français)					Curriculum pour scolarisation obligatoire K- 2							
Canada – Terre-Neuve-et-Labrador	Provincial Early Childhood Learning (ECL) Curriculum Framework												
	Normes réglementaires sur les programmes d'accueil des jeunes enfants (de la naissance à 12.11 ans)												
					Guide du programme Bon départ 3.9 ans -5 ans	*Completely Kindergarten Guide (2010)* 4.9 ans - 5.9 ans	Programme d'enseignement obligatoire, 1re-12e année (les élèves ayant des besoins exceptionnels peuvent continuer jusqu'à l'âge de 21 ans)						jusqu'à 18 ans
Canada – Territoires du Nord-Ouest					*Integrated Kindergarten Curriculum*		Chaque domaine fait l'objet d'un document pédagogique distinct.						
Canada – Nouvelle-Écosse					Spécifiquement pour le primaire, dans le cadre du Programme des		écoles publiques	Programmes des écoles publiques de Nouvelle-Écosse					jusqu'à 18 ans
Canada - Nunavut						Elementary	Teachers Planning Guide						jusqu'à 18 ans
						Curriculum	Foundations						jusqu'à 18 ans
						1996 IQ	Curriculum Framework						jusqu'à 18 ans
						Subject	Curriculums						jusqu'à 18 ans

Garderie uniquement
Éducation de la petite enfance et/ou programmes intégrés d'EAJE
Aucun programme standard en place pour le groupe d'âge spécifié
EAJE obligatoire
Enseignement primaire obligatoire

Territoire	0 an	1 an	2 ans	3 ans	4 ans	5 ans	6 ans	7 ans	8 ans	9 ans	10 ans	11 ans	12 ans
Canada - Ontario					Programme de la maternelle et du jardin d'enfants, 2016		Le curriculum de l'Ontario de la 1re à la 8e année						
	Comment apprend-on ? Pédagogie de l'Ontario pour la petite enfance De la naissance à l'âge de 8 ans												
Canada – Île-du-Prince-Édouard	PEI Early Learning Framework					Programme pour l'enseignement	obligatoire, maternelle-12e (intégré par matière)						jusqu'à 18 ans
Canada - Quebec	Acceuillir la petite enfance. Le programme éducatif des services de garde du Québec (non-obligatoire)					Un programme d'éducation préscolaire 5 ans (Preschool Education Program) (obligatoire)	Programme de formation de l'école québécoise (4-12 years)						
					Des programmes à demi-temps et à temps plein pour les enfants de 4 ans en milieu défavorisé (prématernelle)								
Canada - Saskatchewan	Play and Exploration: Early Learning program Guide for Infants and Toddlers (curriculum suggéré)			Play and Exploration: Early Learning Program Guide and Essential Learning Experiences (curriculum suggéré)		Kindergarten - Children First: A Resource for Kindergarten et Kindergarten Curriculum (programme obligatoire) ; Programme d'études Maternelle en immersion française ; Maternelle programme fransaskois - Maternelle Éducation fransaskoise	Saskatchewan Core Curriculum (1re, 2e, 3e année)						
Canada - Yukon	Colombie-Britannique – Cadre pédagogique pour l'apprentissage des jeunes enfants (facultatif)												
						Programme du ministère de l'Éducation de C.-B. pour le jardin d'enfants (facultatif)	Programme du ministère de l'Éducation de C.-B.						jusqu'à 18 ans
Chile	Bases Curriculares de Educación Parvularia (Bases du programme d'éducation des jeunes enfants)						Bases Curriculares para la Educación Básica (Bases du programme d'enseignement élémentaire)						

Garderie uniquement
Éducation de la petite enfance et/ou programmes intégrés d'EAJE
Aucun programme standard en place pour le groupe d'âge spécifié
EAJE obligatoire
Enseignement primaire obligatoire

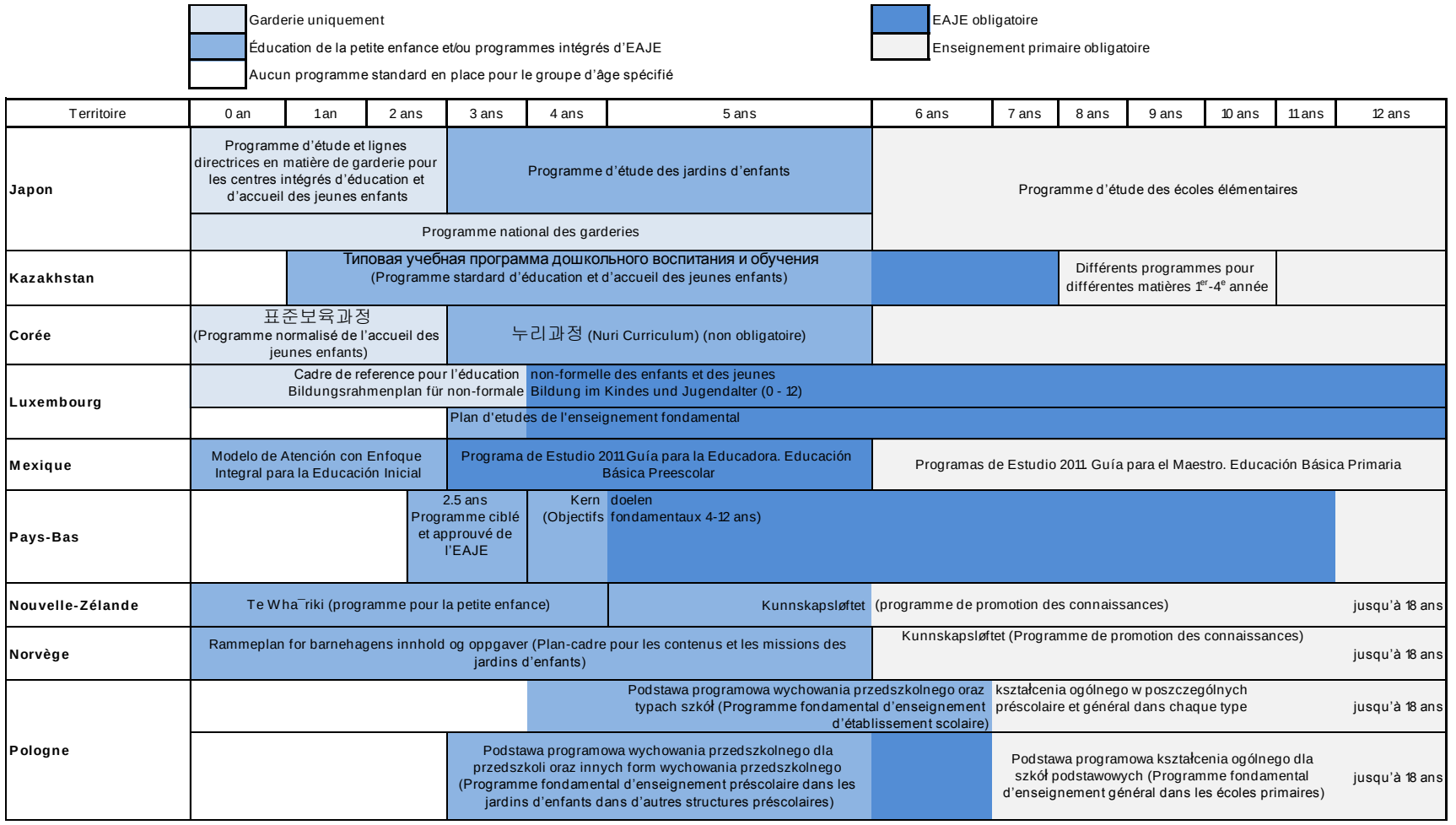
Territoire	0 an	1an	2 ans	3 ans	4 ans	5 ans	6 ans	7 ans	8 ans	9 ans	10 ans	11ans	12 ans
Colombie	Le programme national pour l'éducation des jeunes enfants et l'année de transition est en cours d'élaboration. Il devrait être publié en 2016.						Estándares básicos de competencias y derechos básicos de aprendizaje (Normes de base des compétences et droits fondamentaux de l'apprentissage)						
Croatie	Strategija obrazovanja, znanosti i tehnologije (Stratégie nationale pour les sciences, l'éducation et les sports (pour les enfants de 6 mois à 18 ans))												jusqu'à 18 ans
	Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje (Programme national pour l'éducation des jeunes enfants et et l'enseignement préscolaire))						Strategija obrazovanja, znanosti i tehnologije (Stratégie nationale pour les sciences, l'éducation et les sports (pour les enfants de 6 mois à 18 ans))						jusqu'à 18 ans
République tchèque				Programme éducatif cadre pour l'enseignement préscolaire (FEP PE)			Programme éducatif cadre pour l'enseignement élémentaire (FEP BE)						jusqu'à 15 ans
Danemark	Pædagogiske læreplaner (programme pédagogique)						Fælles Mål (Objectifs communs) pour chaque année de l'école primaire, notamment la classe préscolaire						jusqu'à 16 ans
Finlande	Varhaiskasvatusuunnitelman Perusteet (Programme scolaire national sur l'éducation et l'accueil des jeunes enfants)						Esiopetuksen Opetussuunnitelman Perusteet (Programme national de base pour l'enseignement préprimaire)	Perusopetuksen Opetussuunnitelman Perusteet (Programme national de base pour l'enseignement élémentaire)					jusqu'à 16 ans
France	Orientations code de la santé publique et projets d'établissements			L'école maternelle : un cycle unique, fondamental pour la réussite de tous			Programmes d'enseignement du cycle des apprentissages fondamentaux (cycle 2, 6 à 8 ans), du cycle de consolidation (cycle 3, 9 à 11ans) et du cycle des approfondissements (cycle 4, à partir de 12 ans)						
Allemagne (Bade-Wurtemberg)	Orientierungsplan für Bildung und Erziehung für die baden-württembergischen (Plan d'orientation pour l'éducation et l'accueil dans les jardins d'enfants et dans						Kindergärten und weiteren Kindertageseinrichtungen d'autres structures d'EAJE en Bade-Wurtemberg)						
							Bildungsplan für die Grundschule (Programme de l'enseignement primaire)						
Allemagne (Bavière)	Gemeinsam Verantwortung tragen – Bayerische Leitlinien für die Bildung der Grundschulzeit Erziehung von Kindern bis zum Ende der Grundschulzeit bavaroises pour l'éducation et l'accueil des enfants						und Erziehung von Kinder bis zum Ende (Responsabilité partagée – Lignes directrices jusqu'à la fin de l'école primaire)						
							LehrplanPLUS Grundschule (Programme PLUS pour l'enseignement primaire)						

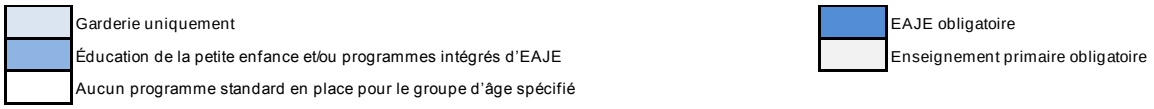
Garderie uniquement
Éducation de la petite enfance et/ou programmes intégrés d'EAJE
Aucun programme standard en place pour le groupe d'âge spécifié
EAJE obligatoire
Enseignement primaire obligatoire

Territoire	0 an	1an	2 ans	3 ans	4 ans	5 ans	6 ans	7 ans	8 ans	9 ans	10 ans	11ans	12 ans
Allemagne (Berlin)	Berliner Bildungsprogramm für Kitas und Kindertagespflege (Programme éducatif pour les centres d'EAJE et l'accueil en milieu familial dans la région de Berlin)						Rahmenlehrpläne (Programme-cadre)						
Allemagne (Brandebourg)	Grundsätze elementarer Bildung in Einrichtungen der Kindertagesbetreuung im Land Brandenburg (principes de l'enseignement élémentaire dans les centres d'EAJE en Brandebourg)												
							Rahmenlehrpläne (Programme-cadre)						
Allemagne (Brême)	Rahmenplan für Bildung und Erziehung im Elementarbereich - Bremen (Framework curriculum for education and care in the elementary sector – Bremen)						Rahmenlehrpläne (Programme-cadre)						
Allemagne (Hambourg)	Hamburger Bildungsempfehlungen für die Bildung (Recommandations sur l'éducation et l'accueil						und Erziehung von Kindern in Tages Einrichtungen des enfants dans les garderies en Hambourg)						jusqu'à 15 ans
							Bildungsplan für die Grundschule in Hamburg (Programme de l'enseignement primaire en Hambourg)						
Allemagne (Hesse)	Bildung von Anfang an. Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder von 0 bis 10 Jahren in Hessen (L'éducation depuis le départ. Programme concernant les enfants de 0 à 10 ans en Hesse)												
							Rahmenplan Grundschule (Programme-cadre de l'enseignement primaire)						
Allemagne (Mecklembourg-Poméranie occidentale)	Bildungskonzeption für 0- bis 10-jährige Kinder in Mecklenburg-Vorpommern. Zur Arbeit in Kindertageseinrichtungen und Kindertagespflege (Concept pédagogique pour les enfants de 0 à 10 ans en Mecklembourg-Poméranie occidentale. Travail dans les structures d'EAJE et l'accueil en milieu familial)												
							Rahmenlehrpläne (Programme-cadre)						
Allemagne (Basse Saxe)	Orientierungsplan für Bildung und Erziehung im Elementarbereich niedersächsischer Tageseinrichtungen für Kinder (Plan d'orientation pour l'éducation et l'accueil dans l'enseignement élémentaire dans les centres de garde d'enfants en Basse Saxe)						Rahmenrichtlinien für die Grundschule in Niedersachsen (Programme-cadre pour l'enseignement primaire en Basse Saxe)						
Allemagne (Rhénanie du Nord-Westphalie)	Mehr Chancen durch Bildung von Anfang an - Grundsätze zur Bildungsförderung für Kinder von 0 Schulen im Primarbereich in Nordrhein (Avoir plus d'opportunités grâce à l'éducation dès le départ. enfants de 0 à 10 ans dans les centres d'EAJE et les écoles primaires						bis 10 Jahren in Kindertageseinrichtungen und Principes de l'accompagnement éducatif des en Rhénanie du Nord-Westphalie)						
							Rahmenplan Grundschule (Framework curriculum for primary education)						
Allemagne (Rhénanie-Palatinat)	Bildungs- und Erziehungsempfehlungen für Kindertagesstätten in Rheinland-Pfalz (Recommendations on education and care in ECEC settings in Rhineland-Palatinate)												jusqu'à 15 ans
							Rahmenplan Grundschule (Framework curriculum for primary education)						
Allemagne (Sarre)	Bildungsprogramm für saarländische Kindergärten (programme éducatif pour les jardins d'enfants en Sarre)						Rahmenplan für die Grundschule (Framework curriculum for primary education)						

Garderie uniquement
Éducation de la petite enfance et/ou programmes intégrés d'EAJE
Aucun programme standard en place pour le groupe d'âge spécifié
EAJE obligatoire
Enseignement primaire obligatoire

Territoire	0 an	1 an	2 ans	3 ans	4 ans	5 ans	6 ans	7 ans	8 ans	9 ans	10 ans	11 ans	12 ans
Allemagne (Saxe)	Sächsischer Bildungsplan - ein Leitfaden für pädagogische Fachkräfte in Krippen, Kindertagespflege (Programme saxe – Lignes directrices pour le personnel de l'EAJE d'enfant et les centres de garde d'enfants ainsi que l'accueil						Kindergärten und Horten sowie für travaillant dans les crèches, les jardins en milieu familial)						
							Lehrpläne Primarstufe (Programme de l'enseignement primaire)						
Allemagne (Saxe-Anhalt)	Bildungsprogramm für Kindertageseinrichtungen in Sachsen-Anhalt. Bildung: elementar – Bildung von Anfang an (programme éducatif pour les structures d'EAJE en Saxe-Anhalt. Éducation : élémentaire – Éducation dès le départ)												jusqu'à 15 ans
							Lehrplan Grundschule - Grundsatzband						
Allemagne (Schleswig-Holstein)	Erfolgreich starten: Leitlinien zum Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen in Schleswig-Holstein (Bien démarrer : lignes directrices sur la mission éducative des structures d'EAJE en Schleswig-Holstein)												jusqu'à 15 ans
							Lehrpläne für die Primarstufe (Programme de l'enseignement primaire)						
Allemagne – Thuringe	Thüringer Bildungsplan bis 18 Jahre. Bildungsansprüche von Kindern und Jugendlichen (Programme thuringien concernant les élèves jusqu'à 18 ans. Exigences des enfants et des adolescents en matière éducative)												jusqu'à 18 ans
							Thüringer Lehrpläne für die Grundschule (Programme de l'enseignement primaire en Thuringe)						
Grèce					Dimotiko	Sxoleio (Programme de l'enseignement préscolaire)	Dimotiko sxoleio (Cadre pédagogique interdisciplinaire intégré pour l'enseignement primaire)						
Hongrie	A bölcso˝dei nevelés-gondozás szakmai szabályai (Lignes directrices nationales pour l'éducation et l'accueil des enfants de moins de 3 ans)			Óvodai nevelés országos alapprogramja (Programme national de base d'enseignement préscolaire)			Nemzeti alaptanterv + Kerettantervek (Programme national fondamental + Programme-cadre)						jusqu'à 18 ans
Irlande	Early Childhood Curriculum Framework: Aistear												
					Primary School Curriculum (Programme d'études primaires)								
Italie				Indicazioni Nazionali per il curricolo della scuola (National curricular guidelines for preschool			dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione and for the first cycle of education)						jusqu'à 14 ans


Garderie uniquement
Éducation de la petite enfance et/ou programmes intégrés d'EAJE
Aucun programme standard en place pour le groupe d'âge spécifié
EAJE obligatoire
Enseignement primaire obligatoire
Territoire
0 an
1 an
2 ans
3 ans
4 ans
5 ans
6 ans
7 ans
8 ans
9 ans
10 ans
11 ans
12 ans
Japon
Programme d'étude et lignes directrices en matière de garderie pour les centres intégrés d'éducation et d'accueil des jeunes enfants
Programme d'étude des jardins d'enfants
Programme d'étude des écoles élémentaires
Programme national des garderies
Kazakhstan
Типовая учебная программа дошкольного воспитания и обучения
(Programme stardard d'éducation et d'accueil des jeunes enfants)
Différents programmes pour différentes matières 1er-4e année
Corée
표준보육과정
(Programme normalisé de l'accueil des jeunes enfants)
누리과정 (Nuri Curriculum) (non obligatoire)
Luxembourg
Cadre de reference pour l'éducation non-formelle des enfants et des jeunes
Bildungsrahmenplan für non-formale Bildung im Kindes und Jugendalter (0 - 12)
Plan d'etudes de l'enseignement fondamental
Mexique
Modelo de Atención con Enfoque Integral para la Educación Inicial
Programa de Estudio 2011 Guía para la Educadora. Educación Básica Preescolar
Programas de Estudio 2011. Guía para el Maestro. Educación Básica Primaria
Pays-Bas
2.5 ans Programme ciblé et approuvé de l'EAJE
Kern (Objectifs doelen fondamentaux 4-12 ans)
Nouvelle-Zélande
Te Whaariki (programme pour la petite enfance)
Kunnskapsløftet (programme de promotion des connaissances)
jusqu'à 18 ans
Norvège
Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver (Plan-cadre pour les contenus et les missions des jardins d'enfants)
Kunnskapsløftet (Programme de promotion des connaissances)
jusqu'à 18 ans
Pologne
Podstawa programowa wychowania przedszkolnego oraz typach szkół (Programme fondamental d'enseignement d'établissement scolaire)
kształcenia ogólnego w poszczególnych préscolaire et général dans chaque type
jusqu'à 18 ans
Podstawa programowa wychowania przedszkolnego dla przedszkoli oraz innych form wychowania przedszkolnego (Programme fondamental d'enseignement préscolaire dans les jardins d'enfants dans d'autres structures préscolaires)
Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla szkół podstawowych (Programme fondamental d'enseignement général dans les écoles primaires)
jusqu'à 18 ans



Territoire	0 an	1 an	2 ans	3 ans	4 ans	5 ans	6 ans	7 ans	8 ans	9 ans	10 ans	11 ans	12 ans
Portugal				Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Lignes directrices pédagogiques pour l'enseignement préscolaire)			Différents programmes pour différentes matières, et différents cadres d'orientation pour les enfants ayant des besoins spéciaux						
République slovaque				Štátny vzdelávací program pre predprimárne vzdelávanie v materských školách (Programme d'enseignement préprimaire public dispensé dans les jardins d'enfants)			Štátny vzdelávací program pre primárne vzdelávanie (Programme d'enseignement primaire public)						
Slovénie		Kurikulum za vrtce (Programme du jardin d'enfants)					Program osnovne šole (Programme de l'école élémentaire)						jusqu'à 15 ans
Espagne				Real Decreto 1630/2006 de 29 diciembre (Décret royal 1630/2006, 29 décembre)			Real Decreto 126/2014 de 28 de Febrero (Décret royal 126/2014, 28 février)						
Suède		Läroplan för förskolan (Lpfö 98, révisé en 2010) (Programme d'enseignement préscolaire)					Läroplan (Programme de	förskoleklassen och fritidshemmet (Lgr 11). l'école obligatoire de la classe préscolaire et du centre récréatif)					jusqu'à 16 ans
Suisse *					Lehrplan 21 Plan d'études romand Piano di studio		(programme des cantons germanophones) (programme des cantons francophones) (programme des cantons italophones)						jusqu'à 15 ans
Turquie	Aylık çocuklar için eğitim programı (Programme éducatif)			Okul Öncesi Egitim Programı (Programme du préprimaire)			Pas de cadre pédagogique pour l'enseignement primaire mais des programmes d'enseignement des différentes matières						
Royaume-Uni-Angleterre	Early Years Foundation Stage Statutory Framework												
Royaume-Uni-Écosse	Pre-birth to three - Lignes directrices pour le personnel					Curriculum for	Excellence						jusqu'à 18 ans
Royaume-Uni-Pays de Galles				Curriculum for Wales - Foundation Phase Framework									
			Flying Start (programme ciblant les enfants de 2-3 ans issus de familles défavorisées)	Curriculum	for Wales - Foundation Phase Framework								

Notes : les références et liens concernant tous les programmes susmentionnés figurent dans le tableau 4.A.7, ci-dessous.

En Terre-Neuve-et-Labrador (Canada), un projet de cadre pédagogique provincial pour l'enseignement préscolaire est actuellement testé dans certains endroits, dans les environnements suivants : à domicile, garderies réglementées, collectivités et écoles (Bon départ, jardins d'enfants et primaire) ; pour plus d'informations : www.ed.gov.nl.ca/edu/earlychildhood/initiatives.html#frame.

Aux Pays-Bas, les *kerndoelen* ne sont pas des programmes mais des objectifs d'apprentissage que les élèves doivent atteindre en fonction de leur âge.

Source : réseau EAJE de l'OCDE, « Les services d'EAJE : Enquête concernant la boîte à outils et le portail », juin 2011 et 2015.

Tableau d'annexe 4.A.7. Liste des documents ou cadres pédagogiques nationaux

Territoire	Programme (année)	Référence, si disponible
Autriche	Programme-cadre national pour les institutions d'EAJE (2009)	Institut Charlotte Bühler (2009) Bundesländerübergreifender BildungsRahmenPlan für elementare Bildungseinrichtungen in Österreich [Programme-cadre national des institutions d'EAJE en Autriche], Institut Charlotte Bühler, Vienne, www.charlotte-buehler-institut.at/bundeslaenderuebergreifender-bildungsrahmenplan-fuer-elementare-bildungseinrichtungen-in-oesterreich-2
	Complément du programme-cadre autrichien pour les 5-6 ans (2010)	Institut Charlotte Bühler (2010) Modul für das letzte Jahr in Bildungseinrichtungen. Vertiefende Ausführungen zum bundesländerübergreifenden BildungsRahmenPlan [Module concernant la dernière année au jardin d'enfants. Complément du programme-cadre autrichien des institutions d'EAJE en Autriche], Institut Charlotte Bühler, Vienne, www.charlotte-buehler-institut.at/project/modul-fuer-das-letzte-jahr-in-elementaren-bildungseinrichtungen-vertiefende-ausfuehrungen-zum-bundeslaenderuebergreifenden-bildungsrahmenplan
Colombie-Britannique (Canada)	Colombie-Britannique – Cadre pédagogique pour l'apprentissage des jeunes enfants (0-5)	
	Programme du ministère de l'Éducation de C.-B. pour le jardin d'enfants (facultatif)	
Croatie	Stratégie nationale pour les sciences, l'éducation et les sports	
Danemark	Programme pédagogique (Pædagogiske læreplaner)	
Finlande	Programme pédagogique (Pædagogiske læreplaner)	Conseil national finlandais de l'éducation (2014a), Core Curriculum for Basic Education in Finland, Conseil national finlandais de l'éducation, Helsinki, www.oph.fi/english/curricula_and_qualifications/basic_education
	Core Curriculum for Early Childhood Education and Care in Finland (2016)	Conseil national finlandais de l'éducation (2016), Core Curriculum for Early Childhood Education and Care in Finland, Conseil national finlandais de l'éducation, Helsinki, www.oph.fi/english/education_system/early_childhood_education
	Core Curriculum for Pre-Primary Education in Finland (2014)	Conseil national finlandais de l'éducation (2014b), Core Curriculum for Pre-Primary Education in Finland, Conseil national finlandais de l'éducation, Helsinki, www.oph.fi/english/curricula_and_qualifications/pre-primary%20_education
Italie	Lignes directrices nationales concernant le programme d'enseignement préscolaire et du premier cycle d'enseignement (Indicazioni Nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione)	
Coreé	Programme normalisé d'accueil des jeunes enfants	
	Nuri Curriculum	
Luxembourg	Bildungsrahmenplan für non-formale Bildung im Kindes und Jugendalter [0–12]	
	Plan d'études de l'enseignement fondamental	
Nouveau-Brunswick (Canada)	Curriculum for compulsory school K- 2	
Nouvelle-Zélande	The New Zealand Curriculum	
	Te Marautanga o Aotearoa	

Territoire	Programme (année)	Référence, si disponible
Norvège	Framework Plan for the Content and Tasks of Kindergartens (2006)	Kunnskapsdepartementet (2006), Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver. 2006.03.01 nr. 0266. [Plan-cadre sur les contenus et la mission du jardin d'enfants]
	The National Curriculum for Knowledge Promotion in Primary and Secondary Education and Training (LK06).	Utdanningsdirektoratet. The National Curriculum for Knowledge Promotion in Primary and Secondary Education and Training (LK06). Comprend le programme fondamental, le cadre de qualité, les programmes des matières et la répartition des heures d'enseignement par matière. Utdanningsdirektoratet, cf. https://www.udir.no/in-english
Nunavut (Canada)	Curriculum Foundations	
	The Elementary Teacher's Planning Guide	
Pologne	Programme fondamental d'enseignement préscolaire et général dans chaque type d'établissement scolaire	
	Programme fondamental d'enseignement préscolaire dans les jardins d'enfants et autres structures préscolaires	
Portugal	Programme d'enseignement préscolaire	Lopes da Silva, I., L. Marques, L. Mata and M. Rosa (2016), Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar [Programme d'enseignement préscolaire], Direção-General da Educação, Ministério da Educação, Lisbon.
Québec (Canada)	Accueillir la petite enfance : Programme éducatif des services de garde du Québec	
	Programme de formation de l'école québécoise	
Ecosse (Royaume-Uni)	Curriculum for Excellence	Education Scotland (2016), Curriculum for Excellence: A Statement for Practitioners from HM Chief Inspector of Education, Education Scotland, Livingston, https://education.gov.scot/improvement/Documents/cfestatement.pdf
Slovénie	Programme du jardin d'enfants	Ministère de l'Éducation des sciences et des sports (1999), Kurikulum za vrtce [Kindergarten Curriculum], Ministry of Education, Science and Sport, Ljubljana, www.mizs.gov.si/en/legislation_and_documents/
Suède	Programme d'enseignement préscolaire en Suède, Lpfö 98	Skolverket (2010), Programme d'enseignement préscolaire en Suède, Lpfö 98, (2010, révisé), Skolverket, Stockholm,
	Programme de l'école obligatoire, de la classe préscolaire et du centre récréatif en Suède, Lgr11	www.skolverket.se/om-skolverket/publikationer/visa-enskild-publikation?_xurl_=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwpubext%2Ftrycksak%2FRecord%3Fk%3D2704
Pays de Galles (Royaume-Uni)	Foundation Phase Framework (2015)	Welsh Government (2015), *Foundation Phase Framework*, Gouvernement gallois, Cardiff, http://gov.wales/topics/educationandskills/earlyyearshome/foundation-phase/?lang=en.

Source : Réseau de l'OCDE sur l'éducation et l'accueil des jeunes enfants, « Les services d'EAJE : Enquête concernant la boîte à outils et le portail », juin 2011 et 2015.

Notes:

1. Autriche, Danemark, Finlande, Japon, Norvège, pays de Galles (Royaume-Uni) Slovénie, Suède et Kazakhstan (pays partenaire).

2. Dans la pédagogie et les pratiques axées sur l'enfant, le personnel guide les enfants et leur donne la possibilité de prendre en main leur propre exploration des objets et des disciplines, il les accompagne résolument dans leurs apprentissages et dans le développement de leurs aptitudes à la vie en société et il est sensible à leurs besoins et centres d'intérêt. Dans la pédagogie et les pratiques magistrales, les leçons sont structurées, axées sur la pratique et données en groupe, les compétences sont enseignées une par une, par petites étapes, et les enfants sont complimentés lorsqu'ils atteignent les objectifs prédéterminés. Les centres d'intérêt des enfants ainsi que le développement de leurs aptitudes à la vie en société reçoivent moins d'attention.

3. La « pédagogie hybride » fait référence à une pédagogie dont l'objet est de réduire les différences entre l'EAJE et l'école primaire en examinant les traditions et cultures des deux systèmes et en les rendant transparents (Lillejord et al., 2017).

4. Les enfants sont dits vulnérables lorsqu'ils obtiennent des notes inférieures ou égales à 10 % dans chacun des domaines évalués au moyen de l'Instrument de mesure du développement de la petite enfance (IMDPE) (par ex. : santé physique et bien-être, aptitudes à vivre en société, maturité émotionnelle, développement linguistique et cognitif, aptitudes en communication et connaissances générales).

5. Programme ciblé et approuvé d'EAJE pour les enfants (2.5-4 ans) issus de milieux défavorisés.

6. En Suède, la classe préscolaire (enseignement préprimaire), qui constitue une passerelle entre le préscolaire (EAJE) et l'école obligatoire, est facultative. Les communes sont obligées d'offrir à tous les enfants de 6 ans une place pour au moins 525 heures de fréquentation au cours d'une année scolaire. Le centre récréatif est un centre extrascolaire qui vient compléter l'éducation reçue dans la classe préscolaire et à l'école. Les élèves âgés de 6 à 12 ans dont les parents travaillent ou font des études ont le droit de s'y rendre une fois la journée d'école terminée. Les enfants entrent à l'école primaire au cours de l'année de leurs 7 ans. En Suède, la classe préscolaire (enseignement préprimaire), qui constitue une passerelle entre le préscolaire (EAJE) et l'école obligatoire, est facultative. Les communes sont obligées d'offrir à tous les enfants de 6 ans une place pour au moins 525 heures de fréquentation au cours d'une année scolaire. Le centre récréatif est un centre extrascolaire qui vient compléter l'éducation reçue dans la classe préscolaire et à l'école. Les élèves âgés de 6 à 12 ans dont les parents travaillent ou font des études ont le droit de s'y rendre une fois la journée d'école terminée. Les enfants entrent à l'école primaire au cours de l'année de leurs 7 ans.

7. Le cadre national comprend un chapitre traitant des transitions.

8. Nombre maximum d'enfants par membre du personnel travaillant directement avec eux.

9. Pour l'EAJE et l'enseignement préprimaire, Core curriculum for ECEC in Finland, 2016 et Core curriculum for pre-primary education, 2014 ; et pour l'enseignement primaire, Core curriculum for basic education, 2014.

Références

Abry, T. et al. (2015), « Pre-school and kindergarten teachers' beliefs about early school competencies: Misalignment matters for kindergarten adjustment », *Early Childhood Research Quarterly*, vol. 31, n° 2, pp. 78–88.

Ackesjö, H. (2013), « Children crossing borders: School visits as initial incorporation rites in transition to preschool class », *International Journal of Early Childhood*, vol. 45, n° 3, pp. 387–410.

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

Ahtola, A. et al. (2012), « Successful handling of entrance to formal schooling: transition practices as a local innovation », *International Journal of Transitions in Childhood*, vol. 5, pp. 3–21.

Ahtola, A. et al. (2016), « The concordance between teachers' and parents' perceptions of school transition practices: A solid base for the future », *Scandinavian Journal of Educational Research*, vol. 60, n° 2, pp. 168–181.

Alatalo, T., J. Meier et E. Frank (2016), « Transition between Swedish pre-school and pre-school class: A question about interweaving care and knowledge », *Early Childhood Education Journal*, vol. 44, n° 2, pp. 155–167.

Bassok, D., S. Latham et A. Rorem (2016), « Is kindergarten the new first grade? », *AERA Open*, vol. 1, n° 4, pp. 1–31.

Bennett, J. (2004), *Starting Strong: Curricula and Pedagogies in Early Childhood Education and Care - Five Curriculum Outlines*, Direction de l'éducation, OCDE, Paris, www.oecd.org/education/school/31672150.pdf.

Bennett, J. (2007), « A strong and equal partnership », in Woodhead, M. et P. Moss (dir. pub.), *Early Childhood and Primary Education: Transitions in the lives of young children, Early Childhood in Focus 2*, pp. 40–41, Milton Keynes, Open University.

Bennett, J. (2013), « A response from the co-author of 'a strong and equal partnership », in P. Moss (dir. pub.), *Early Childhood and Compulsory Education: Reconceptualising the Relationship*, pp. 52–73, Routledge, Londres.

Bierman, K.L. et al. (2008), « Promoting academic and social-emotional school readiness: The Head Start REDI Program », *Child Development*, vol. 79, n° 6, pp. 1802–1817.

Blatchford, P. et P. Mortimore (1994), « The Issue of Class Size for Young Children in Schools: What Can We Learn from Research? », *Oxford Review of Education*, vol. 20, pp. 411–428.

BMUKK (2012), « Der sonderpädagogische Förderbedarf: Qualitätsstandards und Informationsmaterialien » [Besoins éducatifs particuliers : normes de qualité et documents d'information], Vienne, www.cisonline.at/fileadmin/kategorien/Der_sonderpaedagogische_Foerderbedarf-Qualitaetsstandards_und_Informationsmaterialien.pdf.

Broekhuizen, M. et al. (2016), « Classroom Quality at Pre-Kindergarten and Kindergarten and Children's Social Skills and Behavior Problems », *Early Childhood Research Quarterly*, vol. 36, n° 3, pp. 212–222.

Brühwiler C. et P. Blatchford (2011), « Effects of Class Size and Adaptive Teaching Competency on Classroom Processes and Academic Outcome », *Learning and Instruction*, vol. 21, n° 1, pp. 95–108.

Bruner, J.S. (1960), *The Process of Education*, Vintage Books, New York.

Cadima, J., T. Leal et M. Burchinal (2010), « The quality of teacher–student interactions: Associations with first graders' Academic and Behavioral Outcomes », *Journal of School Psychology*, vol. 48, n° 6, pp. 457–482.

Cannon, J.S., A. Jacknowitz et G. Painter (2006), « Is full better than half? Examining the longitudinal Effects of full-day kindergarten attendance », *Journal of Policy Analysis and Management*, vol. 25, n° 2, pp. 299 321.

Chan, W.L. (2012), « Expectations for the transition from kindergarten to primary school amongst teachers, parents and children », *Early Child Development and Care*, vol. 182, n° 5, pp. 639–664.

Charlotte Bühler Institut (2015), Individualisierung und differenzierte Förderung in der Schuleingangsphase [Individualisation et aide différenciée pendant la phase d'entrée à l'école], BMBF, Vienne.

Charlotte Bühler Institut (2016), *Austria Country Background Report on Transitions from ECEC to Primary School*, Charlotte Bühler Institut, Vienne, www.oecd.org/education/school/SS5-country-background-report-austria.pdf.

Clements, D. et J. Sarama (2008), « Experimental evaluation of the effects of a research-based preschool mathematics curriculum », *American Educational Research Journal*, vol. 45, n° 2, pp. 443–494.

Coghlan, M. et al. (2009), « Narrowing the gap in outcomes for young children through effective practices in the early years (C4EO) », *Early Years Research Review*, Centre for Excellence, Londres, www.nfer.ac.uk/publications/11108.

Curby, T.W., S.E. Rimm-Kaufman et C.C. Ponitz (2009), « Teacher–child interactions and children's achievement trajectories across kindergarten and first grade », *Journal of Educational Psychology*, vol. 101, n° 4, pp. 912–925.

Direction norvégienne de l'éducation et de la formation (2017), *Norway Country Background Report on Transitions from ECEC to Primary School*, Direction norvégienne de l'éducation et de la formation, Oslo, www.oecd.org/education/school/SS5-country-background-report-norway.pdf.

Duncan G.J. et al. (2007), « School readiness and later achievement », *Developmental Psychology*, vol. 43, n° 6, pp. 1428–1446.

Ebbeck, M., et al. (2013), « Children's voices: providing continuity in transition experiences in Singapore », *Early Childhood Education Journal*, vol. 41, n° 4, pp. 291–298.

Education Scotland (2016), *Curriculum for Excellence - a Statement for Practitioners*, Education Scotland, Edinburgh, https://education.gov.scot/Documents/cfe-statement.pdf.

Fukkink, R. (2011), « Prettiger in een goed pedagogisch klimaat » [Progresser et se sentir mieux dans un climat pédagogique épanouissant], *Management Kinderopvang*, vol. 11, n° 4, pp. 12–14.

Geiser, K.E., I.M. Horwitz et A. Gerstein (2013), « Improving the Quality and Continuity of Practice across Early Childhood Education and Elementary Community School Settings », Research Brief, John W. Gardner Center for Youth and Their Communities Stanford Graduate School of Education, Stanford, Californie.

Gouvernement du Japon (2016), *Japan Country Background Report on Transitions*, Gouvernement du Japon, Tokyo, www.oecd.org/education/school/SS5-country-background-report-japan.pdf.

Gouvernement écossais (2014), « Building the Ambition: National Practice Guidance on Early Learning and Childcare Children and Young People (Scotland) Act 2014 », Gouvernement écossais, Édimbourg, www.gov.scot/Resource/0045/00458455.pdf.

Gouvernement gallois (2017), *Wales Country Background Report on Transitions from ECEC to Primary School*, Gouvernement gallois, Cardiff, www.oecd.org/education/school/SS5-country-background-report-wales.pdf.

Hamre, B.K. et al. (2012), « Enhancing teacher's intentional use of effective interactions with children: Designing and testing professional development interventions », in Pianta, R.C. et W.S. Barnett (dir. pub.), *Handbook of Early Childhood Education*, pp. 507–529, Guilford Press, New York.

Hattie, J. (2005), « The paradox of reducing class size and improving learning outcomes », *International Journal of Educational Research*, vol. 43, n° 6, pp. 387–425.

Hattie, J. (2009), Visible Learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement, Routledge, Londres.

Hedges, H. et M. Cooper (2015), « Engaging with holistic curriculum outcomes: deconstructing 'working theories' », *International Journal of Early Years Education*, vol. 22, n° 4, pp. 395–408.

Howes C., et al. (2008), « Ready to learn? Children's pre-academic achievement in pre-Kindergarten programs », *Early Childhood Research Quarterly*, vol. 23, n° 1, pp. 27–50.

Iacovou, M. (2002), « Class size in the early years: is smaller really better? » *Education Economics*, vol. 10, n° 3, pp. 261–290.

Jindal-Snape, D. (2010), « Towards effective pre-school to primary transitions », présentation Powerpoint, Université de Dundee, School of Education, Social Work and Community Education, Dundee, https://www.dundee.ac.uk/esw/staff/details/jindal-snapedivya.php.

JSC IAC (2017), *Country Note on Transitions.* Kazakhstan, JSC Information-Analytic Center, Astana, www.oecd.org/education/school/SS5-country-background-report-kazakhstan.pdf.

Kagan, S.L. et al. (2006), « Alignment: a missing link in early childhood transitions? », *Young Children*, vol. 61, n° 5, pp. 26–32.

Karila, K. et L. Rantavuori (2014), « Discourses at the boundary spaces: developing a fluent transition from pre-school to school », *Early Years*, vol. 34, n° 4, pp. 377–391.

Kunnskapsdepartementet (2008), Veileder: « Fra eldst til yngst » [Guide national : Des plus âgés aux plus jeunes], Kunnskapsdepartementet, Oslo, www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/barnehager/veileder/f-4248-fra-eldst-til-yngst.pdf.

La Paro, K.M, A.C. Williamson et B. Hatfield (2014), « Assessing quality in toddler classrooms using the CLASS-Toddler and the ITERS-R », *Early Education and Development*, vol. 25, n° 6, pp. 875–893.

La Paro, K.M., S.E. Rimm-Kaufman et R.C. Pianta (2006), « Kindergarten to 1st grade: Classroom characteristics and the stability and change of children's classroom experiences », *Journal of Research in Childhood Education*, vol. 21, n° 2, pp. 189–202.

Lerkkanen, M.-K. et al. (2012), « The role of teaching practices in the development of children's interest in reading and mathematics in kindergarten », *Contemporary Educational Psychology*, vol. 37, n° 4, pp. 266–279.

Lerkkanen, M.-K. et al. (2016), « Child-centered versus teacher-directed teaching practices: Associations with the development of academic skills in the first grade at school », *Early Childhood Research Quarterly*, vol. 36, n° 3, pp. 145–156.

Li, H., R. Nirmala et S.K. Tse (2012), « Adapting western pedagogies for Chinese literacy instruction: case studies of Hong Kong, Shenzhen, and Singapore pre-schools », Early Education and Development, vol. 23, n° 4, pp. 603–621.

Lillejord, S. et al. (2017), *Transition from kindergarten to school – A systematic review*, Knowledge Center for Education, Oslo.

Litjens, I. et M. Taguma (2010), «Examen révisé de la documentation publiée en vue de la 7ème réunion du réseau sur l'accueil et l'éducation des jeunes enfants», OCDE, Paris, http://www.oecd.org/officialdocuments/publicdisplaydocumentpdf/?cote=EDU/EDPC/ECEC(2010)3/REV1&doclanguage=fr.

LoCasale-Crouch, J. et al (2008), « Pre-kindergarten teachers' use of transition practices and children's adjustment to kindergarten », *Early Childhood Research Quarterly*, vol. 23, n° 1, pp. 124–139.

Loi sur l'éducation (2010), 2010:800 (Skollag), http://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/skollag-2010800_sfs-2010-800.

Magnuson, K., C. Ruhm et J. Waldfogel (2007), « The persistence of pre-school effects: Do subsequent classroom experiences matter? », *Early Childhood Research Quarterly*, vol. 22, n° 1, pp. 18–38.

Margetts, K. (2007), « Preparing children for school-benefits and privileges », *Australian Journal of Early Childhood*, vol. 32, pp. 43–50.

Mashburn, A.J., et al. (2008), « Measures of classroom quality in prekindergarten and children's development of academic, language, and social skills », *Child Development*, vol. 79, n° 3, pp. 732–749.

Miller, D. et J. Almon (2009), *Crisis in the Kindergarten: Why children need to play in school*, The Alliance for Childhood, College Park, Maryland.

Ministère de l'Éducation et de la Culture (Finlande) (2016), *Finnish Country Note on Transitions in ECEC: Review of Policies and Practices for Transitions from Early Childhood Education and Care to Primary Education*, Département de l'enseignement général et de l'éducation de la petite enfance, Helsinki, www.oecd.org/education/school/SS5-country-background-report-finland.pdf.

Ministère de l'Éducation et de la Recherche (Suède) (2017), *Sweden Country Background Report on Transitions from ECEC to Primary School*, Ministère de l'Éducation et de la Recherche, Stockholm, www.oecd.org/education/school/SS5-country-background-report-sweden.pdf.

Ministère de l'Éducation, des Sciences et des Sports (Slovénie) (2017), *Slovenia Country Background Report on Transitions from ECEC to Primary School*, Ministère de l'Éducation, des Sciences et des Sports, Ljubljana, www.oecd.org/education/school/SS5-country-background-report-slovenia.pdf.

Ministère de l'Enfance et des Affaires sociales (Danemark) (2016), *Denmark Country Background Report on Transitions*, Ministère de l'Enfance et des Affaires sociales, Copenhague, www.oecd.org/education/school/SS5-country-background-report-denmark.pdf.

Ministère de l'Éducation (2013), « Méta-analyse de l'évaluation du programme de la maternelle et du jardin d'enfants à temps plein pendant les deux premières années de sa mise en œuvre », ministère de l'Éducation du gouvernement de l'Ontario, www.edu.gov.on.ca/maternellejardindenfants/FDKReport2013Fr.pdf.

Moss, P. (2013), « The relationship between early childhood and compulsory education: a properly political question », in Moss, P. (dir. pub.), *Early childhood and compulsory education: Reconceptualising the relationship*, pp. 2–50, Routledge, Londres.

Mustola, M. et al. (2016), « Reconsidering passivity and activity in children's digital play », New Media & Society, OnlineFirst.

NAE (Agence nationale de l'éducation) (2014a), *Övergångar inom och mellan skolor och skolformer* [Transitions au sein des établissements et entre eux], Agence nationale de l'éducation (Skolverket), Stockholm, www.skolverket.se/om-skolverket/publikationer/visa-enskild-publikation?_xurl_=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwpubext%2Ftrycksak%2FRecord%3Fk%3D3355.

Neuman, M.J. (2002), « The Wider Context », in Fabian, H. et A.-W. Dunlop (dir. pub.), *Transitions in the Early Years*, pp. 8–22, Routledge, Londres.

NIEER (2007), « Pre-school curriculum decision-making: dimensions to consider », *Policy Brief*, National Institute for Early Education Research, New Jersey.

O'Kane, M. (2016), « Transition from Preschool to Primary school: Research Report 19 », rapport préparé pour le National Council for Curriculum and Assessment, Dublin.

O'Kane, M. et R. Murphy (2016a), « Transition from Preschool to Primary School: Audit of Policy in 14 Jurisdictions », rapport préparé pour le National Council for Curriculum and Assessment, Dublin.

O'Kane, M. et R. Murphy (2016b), « Transition from Preschool to Primary School in Ireland: Audit of Transfer Documentation in Ireland », rapport préparé pour le National Council for Curriculum and Assessment, Dublin.

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

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

OCDE (2015b), Improving Schools in Scotland: An OECD Perspective, Éditions OCDE, Paris, www.oecd.org/education/school/Improving-Schools-in-Scotland-An-OECD-Perspective.pdf.

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

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

Palmer, G. (2015), « Curricula in early childhood care and education », in Marope, P.T.M. et Y. Kaga (dir. pub.), *Investing Against Evidence: The global state of early childhood care and education*, pp. 249 267, Éditions UNESCO, Paris.

Peters, S. (2004), « Crossing the border: An interpretive study of children making the transition to school », thèse non publiée, University of Waikato, Nouvelle-Zélande.

Phillips, G., S. McNaughton et S. MacDonald (2004), « Managing the mismatch: Enhancing early literacy progress for children with diverse language and cultural identities in mainstream urban schools in New Zealand », *Journal of Educational Psychology*, vol. 96, n° 2, pp. 309 323.

Pianta, R.C. (2004), « Transitioning to school: Policy, practice, and reality », *The Evaluation Exchange*, vol. 10, n° 2, pp. 5–6.

Rambøll (2010), *Kartlegging av det pedagogiske innholdet i skoleforberedende aktiviteter i barnehager* [Cartographie du contenu pédagogique des activités préparatoires à l'école menées en maternelle], Rambøll Management Consulting.

Rimm-Kaufman, S.E. et R.C. Pianta (2000), « An ecological perspective on the transition to kindergarten: A theoretical framework to guide empirical research », *Journal of Applied Developmental Psychology*, vol. 21, pp. 491–511.

Sammons, P. (2010), « Does pre-school make a difference? Identifying the impact of pre-school on children's cognitive and social behavioural development at different ages », in Sylva, K., 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. 92–113, Routledge, Londres.

Sammons, P. et al. (2004), « The impact of pre-school on young children's cognitive attainments at entry to reception », *British Educational Research Journal*, vol. 30, n° 5, pp. 691–712.

Schweinhart, L.J. et D.P. Weikart (1988), « Education for young children living in poverty: Child-initiated learning or teacher-directed instruction? », *Elementary School Journal*, vol. 89, n° 2, pp. 213–225.

Sink, C.A., C.N. Edwards et S.J. Weir (2007), « Helping children transition from kindergarten to first grade », *Professional School Counselling*, vol. 10, n° 3, pp. 233–237.

Siraj-Blatchford, I. (2010), « A focus on pedagogy: Case studies of effective practice », in Sylva, K., et al. (dir. pub.), *Early Childhood Matters: Evidence from the effective pre-school and primary education project*, pp. 149-165, Routledge, Londres.

Slot, P. et al. (2016), « Multiple Case Study in Seven European Countries Regarding Culture-Sensitive Classroom Quality Assessment », *WP2.3 Curriculum and quality analysis impact review*, CARE, http://ecec-care.org/fileadmin/careproject/Publications/reports/CARE_WP2_D2_3_Multiple_Case_study_FINAL_REPORT.pdf.

SOU (2015), *Mer tid för kunskap – förskoleklass, förlängd skolplikt och lovskola* [Plus de temps pour apprendre - classe préscolaire, scolarité obligatoire étendue et école pendant les vacances, rapport final de l'étude sur l'enseignement primaire], Slutbetänkande av Grundskoleutredningen.

Sproule, L. et al. (2005), « The Early Years Enriched Curriculum Evaluation Project: EYECEP, Final Report Phase 1 (End of Fourth Year) », Queens University, Belfast.

Stephen, C. (2006), « Early Years Education: Perspectives from a review of the international literature », Information and Analytical Services Division, Scottish Executive Education Department, Victoria Quay, Édimbourg.

Stephen, C. et P. Cope (2003), « An inclusive perspective on transition to primary school », *European Educational Research Journal*, vol.2, n° 2, pp. 262 276.

Stipek, D., et al. (1995), « Effects of different instructional approaches on young children's achievement and motivation », Child Development, vol. 66, n° 1, pp. 209–223.

Stipek, D., et al. (2017), « PK-3: What does it mean for instruction? », *Social Policy Report*, vol. 30, n° 2, pp. 1–23.

Stipek, D.J. et P. Byler (2004), « The early childhood classroom observation measure », *Early Childhood Research Quarterly*, vol. 19, n° 3, pp. 375–397.

Stipek, D.J. et P. Byler (2005), The Early Childhood Classroom Observation Measure : Coding manual, obtenu sous forme électronique auprès des auteurs, 2005.

Sylva, K. et al. (2004), « The Effective Provision of Pre-school Education (EPPE) Project: findings from pre-school to end of Key Stage 1 », *Research Brief*, Institute of Education, Londres, http://eppe.ioe.ac.uk/eppe/eppepdfs/RBTec1223sept0412.pdf.

Sylva, K., K. Ereky-Stevens et A.-M. Aricescu (2015), Overview of European ECEC curricula and curriculum template, *WP2.1 Curriculum and Quality Analysis and Impact Review*, CARE, Report, http://ecec-care.org/fileadmin/careproject/Publications/reports/CARE_WP2_D2_1_European_ECEC_Curricula_and_Curriculum_Template.pdf.

Tarrant, K. et S. Kagan (2010), « Itegrating pedagogy, practice, and policy: A transition agenda », in Kagan, S. et K. Tarrant (dir. pub.), *Transitions for Young Children: Creating connections across early childhood systems*, pp. 313–326, Brookes, Baltimore, Maryland.

Uibu, K., E. Kikas et K. Tropp (2011), « Instructional approaches: differences between kindergarten and primary school teachers », *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, vol. 41, n° 1, pp. 91–111.

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

UNESCO (2015), *Déclaration d'Incheon pour l'éducation 2030,* Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture, Paris, http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002338/233813m.pdf.

Vandell, D.L. et al. (2010), « Do effects of early child care extend to age 15 years? Results from the NICHD study of early child care and youth development », *Child Development*, vol. 81, n° 3, pp. 737–756.

Vygotsky, L.V. (1978), *Mind and Society: the Development of Higher Psychological Processes*, Harvard University Press, Cambridge.

Walsh, G.M et al. (2010), « Implementing a play-based and developmentally appropriate curriculum in Northern Ireland primary schools: what lessons have we learned? », *Early Years*, vol. 30, n° 1, pp. 53–66.

Winters, D.L., C.H. Saylor et C.Y. Phillips (2003), « Full-day kindergarten: A story of successful adoption and initial implementation », *Young Children*, vol. 58, n° 6, pp. 54–58.

Wood, E. (2005), « Developing play in the curriculum », in Wood, E. et J. Attfield (dir. pub.), *Play, Learning and the Early Childhood Curriculum*, Sage, Londres.

Wood, E. et N. Bennet (2001), « Early childhood teachers' theories of progression and continuity », *International Journal of Early Years Education*, vol. 9, n° 3, pp. 229–243.

Yan, W. et Q. Lin (2005), « Effects of class size and length of day on kindergartners' academic achievement: Findings from early childhood longitudinal study », *Early Education and Development*, vol. 16, n° 1, pp. 49–68.

Zvoch, K. (2009), « A Longitudinal Examination of the Academic Year and Summer Learning Rates of Full- and Half-Day Kindergartners », *Journal of Education for Students Placed at Risk*, vol. 14, n° 4, pp. 311–333.

Chapter 5. Continuité du développement au moment du passage de l'éducation et de l'accueil des jeunes enfants à l'école primaire

Pour assurer la continuité du développement des jeunes enfants, les services d'éducation et d'accueil des jeunes enfants (EAJE) doivent être de qualité élevée et être suivis d'une éducation de qualité tout au long de la scolarité, et en particulier durant les premières années de l'enseignement primaire. La collaboration est le maître-mot de la continuité développementale, et elle est étudiée ici eu égard à de nombreuses parties prenantes du développement de l'enfant, y compris les enfants eux-mêmes, leurs parents, le personnel des services d'EAJE et de l'enseignement primaire, et les services de proximité. Ce chapitre prend appui sur une enquête menée auprès des pays de l'OCDE et des pays partenaires afin de donner un aperçu des principales tendances, ainsi que des similitudes et des différences entre les territoires. Il décrit les principaux enjeux qui font obstacle à la continuité du développement d'après les pays participants, ainsi que diverses stratégies pratiques pour y faire face. Enfin, il trace quelques grandes orientations pour alimenter la réflexion sur l'amélioration de la continuité du développement au moment des transitions.

Les données recueillies par le biais du questionnaire de l'OCDE sur les transitions pour l'Italie sont publiées ici sous la responsabilité de l'Institut national pour l'évaluation du système d'enseignement et de formation (INVALSI, *Istituto nazionale per la valutazione del sistema educativo di istruzione e di formazione*).

Messages clés

La continuité du développement s'améliore, mais des écarts persistent. Les recherches nous indiquent que :

- Une collaboration étroite entre tous les parties prenantes du développement de l'enfant est essentielle à la réussite des transitions : sont concernés les enfants, les parents, les enseignants des services d'EAJE et des écoles primaires, et les professionnels des services collectifs. Cette collaboration aide les enfants à développer un sentiment d'appartenance et de connexion à l'école.
- Le point de vue des enfants doit être pris en compte lors de la préparation des transitions : pour les enfants, les relations sociales (rester avec ses amis et s'en faire de nouveaux), l'acquisition des compétences d'apprentissage et la connaissance des règles de l'école sont les conditions les plus importantes pour un passage réussi à l'école primaire.
- Le recours aux pratiques transitionnelles, comme les visites d'école primaire, facilite l'adaptation des enfants à un nouvel environnement d'apprentissage. En outre, le nombre et le type d'activités transitionnelles auquel les enfants et les parents participent est corrélé positivement au développement scolaire et socio-émotionnel de l'enfant.
- L'investissement des parents dans l'apprentissage avant, pendant et après la transition est essentiel au développement et à la continuité, notamment pour les enfants issus de milieux défavorisés. Les enfants dont les parents s'investissent obtiennent généralement de meilleurs résultats en lecture et en calcul, possèdent des compétences sociales et émotionnelles positives, et sont plus motivés pour apprendre.
- Les transitions se passent généralement mieux lorsque les centres d'EAJE et les écoles travaillent main dans la main avec les parents. Les structures qui favorisent le plus efficacement l'apprentissage des enfants sont celles où les parents s'investissent beaucoup ; où les parents et le personnel partagent des informations relatives à l'enfant ; et où les parents participent à l'élaboration des programmes d'apprentissage des enfants.

Les comparaisons internationales mettent en évidence quelques tendances claires

- Dans 93 % des pays, on prépare les enfants et les parents au passage à l'école primaire par le biais d'activités organisées au cours de la dernière année de l'EAJE. Sur les huit activités les plus fréquentes (journées portes ouvertes, réunions d'information avec les parents, journées de découverte, documentation à l'intention des parents, documents d'information spécifiques pour les enfants, journées d'échange, aide spécialisée et visites à domicile), les pays en proposent cinq en moyenne, les plus fréquentes étant la visite de l'école primaire (93 %), les réunions d'information avec les parents (89 %) et les journées de découverte dans les écoles primaires (85 %).
- La plupart des pays (74 %) offrent aux enfants ayant des besoins particuliers une aide spécialisée (par exemple avec des psychologues ou des travailleurs sociaux) pendant ou après les transitions. Le rôle important que jouent les services de proximité en garantissant la continuité du développement des enfants au moment

des transitions est reconnu dans la majorité des pays.

- La façon dont le point de vue des enfants est pris en compte dans la préparation des transitions varie selon les pays : si certains pays reconnaissent l'importance de la participation des enfants dans leurs cadres pédagogiques et/ou leur législation sur l'éducation (par exemple le Danemark, la Finlande, la Norvège, la Suède et le pays de Galles (Royaume-Uni)), dans la pratique, la participation des enfants varie selon les communes, les structures d'EAJE et les établissements scolaires.
- La collaboration entre enseignants prend plusieurs formes : notamment des échanges entre l'école et la structure d'EAJE, le partage d'informations sur le développement de l'enfant, et la création de groupes d'apprentissage professionnel collaboratif, lesquels sont propices à l'échange d'idées et de pratiques entre les différents secteurs.
- La collaboration entre le personnel et les parents est vraisemblablement plus importante dans l'EAJE qu'à l'école primaire. Par exemple, la communication d'informations sur le développement de l'enfant est beaucoup plus fréquente dans les structures d'EAJE que dans le primaire (respectivement, 93 % et 70 %).

Les pays disposent d'une multitude de stratégies pour faire face aux enjeux de la continuité du développement

Enjeu 1. Le point de vue des enfants n'est pas pleinement pris en compte dans l'élaboration des politiques et des pratiques dans le domaine des transitions

- Stratégie : préciser dans la législation sur l'éducation ou les programmes scolaires le droit des enfants à y participer ; ce droit figure explicitement dans la loi sur l'éducation et le Plan cadre norvégiens p. ex. Les enseignants d'école maternelle sont également formés à reconnaître les intérêts de l'enfant et à les utiliser dans les situations pédagogiques de la vie quotidienne.
- Stratégie : mener des recherches associant des enfants ; en Finlande p. ex., les points de vue des enfants et les enfants eux-mêmes sont de plus en plus inclus dans les recherches, et les enfants jouent le rôle de chercheurs.

Enjeu 2 : le manque de sensibilisation des parents à l'importance du processus transitionnel nuit à leur implication

- Stratégie : élaborer et diffuser des documents d'information sur les transitions destinés aux parents ; l'Australie p. ex. dispose d'un ensemble de documents expliquant aux parents ce qu'ils ont besoin de savoir pour faciliter le passage de leur enfant à l'école primaire.
- Stratégie : proposer de multiples activités pour sensibiliser davantage les parents à l'importance des transitions et renforcer leur participation à ce processus ; en Finlande p. ex., les parents ou les tuteurs participent à l'organisation de l'enseignement et de la pédagogie de l'EAJE.

Enjeu 3 : participation difficile des parents issus de milieux défavorisés au processus transitionnel

- Stratégie : adapter les documents d'appui aux besoins des parents et des enfants issus de l'immigration ; la Basse-Autriche p. ex. met à disposition des parents des informations sur les transitions en plusieurs langues (p. ex.

bosniaque/croate/serbe, bulgare, tchèque et turc).

- Stratégie : mettre en place de nouvelles activités participatives pour associer les parents ; le programme HIPPY (Home Instruction for Parents of Preschool Youngsters) p. ex. est mis en œuvre en Australie, en Autriche, aux États-Unis et aux Pays-Bas. Les parents sont encouragés et aidés à créer des situations d'apprentissage pour leurs enfants.
- Stratégie : compléter les activités de transition par des programmes axés sur la parentalité ; le programme Flying Start du pays de Galles p. ex. propose un soutien à la parentalité.

Enjeu 4 : relations déséquilibrées et problèmes entre le personnel des services d'EAJE et les enseignants du primaire

- Stratégie : élaborer des initiatives pour partager les informations relatives au développement de l'enfant ; p. ex. Cadre d'évaluation et de développement de la petite enfance (Early Years Development and Assessment Framework) du pays de Galles.
- Stratégie : organiser des formations conjointes pour les enseignants de l'EAJE et de l'enseignement primaire ; exemples de l'Autriche, du Danemark et du Japon.
- Stratégie : créer des groupes d'apprentissage professionnel collaboratif ; p. ex. « startgroepen » aux Pays-Bas.
- Stratégie : intégrer les deux niveaux d'enseignement en un même lieu ; p. ex. modèle de campus autrichien.

Enjeu 5 : coopération limitée avec les autres services chargés du développement de l'enfant

- Stratégie : constituer des équipes de travail avec des professionnels venant de différents secteurs ; l'Autriche p. ex. dispose de deux types d'équipes de travail — « l'équipe de transition » et les « comités de transition ».

Ces recherches suggèrent plusieurs orientations

- Comprendre et améliorer les transitions en tenant compte du point de vue des enfants : la prise en compte du point de vue des enfants lors de la planification des besoins en matière de transitions doit être encore améliorée afin de s'assurer que les besoins des enfants sont au cœur de l'élaboration des politiques en matière de transitions.
- Lutter contre le manque de sensibilisation des parents à l'importance du processus transitionnel : une meilleure compréhension des fondements, des objectifs et des tâches du processus transitionnel peut faciliter l'investissement des parents dans les activités transitionnelles, essentiel à la continuité du développement.
- Adapter les pratiques de transition aux besoins des parents : les efforts pour toucher les parents, notamment ceux issus de milieux défavorisés, pourraient être renforcés en adaptant les pratiques à leurs besoins et en multipliant les possibilités de participation.
- Établir des partenariats solides et égalitaires entre les structures d'EAJE et les écoles, par exemple par le biais d'environnements d'apprentissage collaboratifs. C'est essentiel à la continuité des expériences d'apprentissage des enfants.

Introduction

Le développement et l'apprentissage des jeunes enfants jettent les bases de leur apprentissage, leur santé et leur bien-être futurs. Le développement des enfants s'inscrit dans un continuum, dans le cadre duquel de nouvelles compétences viennent se greffer sur les compétences acquises à des stades antérieurs (Heckman, 2000). Les expériences et les relations auxquelles sont exposés les enfants pendant leurs premières années contribuent non seulement à façonner l'architecture cérébrale, mais affectent également tous les aspects de leur développement — intellectuel, social, émotionnel, comportemental et physique (National Scientific Council on the Developing Child, 2004). Au cours du processus transitionnel, la continuité du développement est renforcée lorsque de nouvelles expériences d'apprentissage prennent appui sur les progrès développementaux de l'enfant et ses expériences d'apprentissage antérieures (Peters, 2000).

Bien que les enfants connaissent un certain nombre de transitions au cours de leur vie, le passage de la dernière année d'EAJE à l'école primaire est une étape critique (voir définitions à l'encadré 5.1). D'aucuns affirment qu'il s'agit d'un des moments les plus importants de la vie de l'enfant : il « …donne le ton et fixe l'orientation de la carrière scolaire d'un enfant » (Pianta et Kraft-Sayre, 1999 ; p. 47).

Des transitions réussies nécessitent la participation de tous les acteurs du développement du jeune enfant, y compris des enfants eux-mêmes, de leurs parents, du personnel des services d'EAJE et de l'enseignement primaire, des services collectifs et des autres services en lien avec l'EAJE et le développement des jeunes enfants (p. ex. professionnels de santé, psychologues, travailleurs sociaux et services périscolaires). Des relations solides, coopératives et réciproques entre toutes ces parties prenantes contribuent à garantir une continuité aux enfants lorsqu'ils rejoignent un nouvel environnement d'apprentissage (chapitre 4 ; chapitre 6 ; Lillejord et al., 2017). La collaboration entre les différents acteurs, toutefois, peut être difficile si leurs valeurs et leurs attentes, leurs méthodes de travail et leurs compétences pour préparer les enfants au cours de cette période divergent ; et s'ils ont peu de temps et de ressources à consacrer aux activités de transition (Lillejord et al., 2017 ; Broekhuizen et al., 2015 ; Arndt et al., 2013).

Ce chapitre examine comment les différents acteurs impliqués dans la transition entre les dernières années d'EAJE et la première année d'école primaire participent à l'amélioration de la continuité du développement de l'enfant. Il commence par résumer les publications relatives à l'importance de la continuité du développement et de la collaboration au moment des transitions. Bien que les données proviennent d'études et de livres blancs publiés par des pays dont les contextes et les systèmes d'enseignement diffèrent, on peut constater certains points communs sur le plan des conclusions et des enjeux. Ensuite, le chapitre étudie et compare les mesures prises par les pays de l'OCDE et les pays partenaires pour favoriser la continuité du développement. Il s'appuie sur des rapports approfondis par pays portant sur 8 pays de l'OCDE[1] et 1 pays partenaire (Kazakhstan), et un questionnaire rempli par 27 pays de l'OCDE et 3 pays partenaires (Colombie, Croatie et Kazakhstan) en 2015/2016 (voir Annexe A à la fin du rapport pour plus de détails sur la méthode utilisée). Le chapitre identifie ensuite cinq enjeux principaux, et diverses stratégies élaborées par les pays pour y faire face. Enfin, il trace quelques grandes orientations pour éclairer les futurs débats.

Encadré 5.1. Définitions importantes

Tout au long du présent chapitre, l'expression «**éducation et accueil des jeunes enfants** » (EAJE) servira à désigner tous les dispositifs réglementés assurant l'accueil et l'éducation des enfants de la naissance jusqu'à l'âge où ils entrent dans l'enseignement primaire obligatoire (dans les **systèmes intégrés**), ou de la naissance jusqu'à l'âge où ils entrent dans l'enseignement préprimaire (dans les **systèmes fractionnés**). La Classification internationale type de l'éducation (CITE) est l'instrument de référence permettant de classer les programmes éducatifs et les certifications correspondantes par niveau d'éducation et par domaines d'études. La dernière édition (CITE 2011) comporte neuf niveaux d'éducation, de 0 à 8, sachant que le **niveau 0 de la CITE** correspond à l'éducation de la petite enfance et le **niveau 1 de la CITE** à l'enseignement primaire. Les programmes éducatifs du niveau 0 de la CITE sont divisés en deux catégories en fonction de l'âge des enfants et du niveau de complexité du contenu éducatif : les programmes de développement éducatif de la petite enfance (niveau 01 de la CITE) et les programmes d'enseignement préprimaire (niveau 02 de la CITE). Relèvent de cette dernière catégorie les centres d'EAJE qui procurent des services favorables au développement des jeunes enfants en prévision de leur participation à la vie scolaire et sociale, et qui accueillent les enfants de l'âge de 3 ans jusqu'à leur entrée en primaire. Cette publication s'intéresse essentiellement au niveau 02 de la CITE, et les termes « préprimaire », « préscolaire » et « EAJE » sont employés de manière interchangeable.

Les transitions sont définies comme un « processus de changement » par lequel les enfants passent d'un niveau d'enseignement à un autre (Fabian et Dunlop, 2002). Les transitions peuvent être horizontales ou verticales : les transitions horizontales sont celles que vivent les enfants au quotidien, par exemple entre la structure d'EAJE (voir le glossaire) ou l'école primaire et un centre d'activités périscolaires, tandis que les transitions verticales se font entre deux niveaux d'enseignement différents, par exemple entre la structure d'EAJE et l'école primaire (Kagan, 1991 ; Ackesjö, 2013). Ce chapitre se concentre sur les transitions verticales. Consulter le glossaire.

Un autre terme utilisé dans ce chapitre et nécessitant une clarification est le terme « parents », qui inclut également les tuteurs et les personnes ayant la garde des enfants, dont le rôle essentiel est reconnu dans la plupart des études et des politiques examinées ici. Nous utilisons les termes « parents » et « famille » pour désigner ce groupe.

Pour plus d'informations, voir le glossaire et Institut de statistique de l'UNESCO, OCDE et Eurostat (2015), *Guide opérationnel CITE 2011 : Directives pour la classification des programmes éducatifs nationaux et des certifications correspondantes*, http://dx.doi.org/10.1787/9789264248823-fr ; Institut statistique de l'UNESCO (2015), « Cartographies de la CITE », http://uis.unesco.org/fr/cartographies-de-la-cite.

Que nous disent les publications sur la continuité du développement au moment du passage de l'EAJE à l'école primaire ?

Les premières années de vie jettent les bases du développement des compétences et de l'apprentissage de l'enfant (Shonkoff et Phillips, 2000). Les recherches menées en neurosciences montrent que pour certains aspects extrêmement importants du développement, tels que le langage et la numératie, les aptitudes sociales et la maîtrise des émotions, la sensibilité cérébrale atteint son plus haut niveau au cours des trois premières années de la vie (Naudeau et al., 2011). L'apprentissage futur dépend des connexions neuronales qui se forment au cours de cette période (Center on the Developing Child, 2009). Des bases solides dès la petite enfance augmentent donc les chances d'obtenir de bons résultats plus tard, alors que des bases plus fragiles risquent davantage d'entraîner des difficultés.

Des transitions bien préparées permettent garantir un bon début de scolarité, en tirant parti des retombées des services d'EAJE de qualité élevée tout au long de l'enseignement primaire, et au-delà. Toutefois, des transitions mal gérées risquent de remettre en question les éventuels effets positifs de l'EAJE (OCDE, 2006 ; AIHW, 2009). Pour assurer la continuité du développement des jeunes enfants, les services d'EAJE doivent être de qualité élevée et être suivis d'une éducation de qualité tout au long de la scolarité, et en particulier durant les premières années de l'enseignement primaire (Woesmman, 2008). En outre, la continuité de l'apprentissage doit tenir compte des différences entre les secteurs et tirer parti des forces de chacun (Stipek et al., 2017).

À l'instar de n'importe quelle autre expérience d'apprentissage, l'expérience de transition est sensible à une multitude de facteurs inhérents au contexte didactique (Dumont, Istance et Benavides, 2010). L'investissement et la collaboration des parents, des structures d'EAJE, des établissements primaires et des autres services de la petite enfance, et la collaboration de ces différents acteurs, sont indispensables pour que le passage à l'école primaire serve, chez l'enfant, un développement dans la continuité et s'engage sous les meilleurs auspices (voir graphique 6.1, chapitre 6 ; voir également Rimm-Kaufman et Pianta, 2000 ; Bronfenbrenner, 1994 ; Bronfenbrenner 1986). Rejoignant en cela les modèles de transition écologique et dynamique, Ahtola et al. (2011a) arrivent à la conclusion que l'enfant doit être inscrit dans un « tissu de relations » dont tous les acteurs s'influencent mutuellement et où chacun lui facilite le passage d'un environnement d'apprentissage à un autre, et favorise ainsi la continuité de son apprentissage et de son développement (Lillejord et al., 2017 ; National Scientific Council on the Developing Child, 2004).

Des relations ou des partenariats solides entre tous les acteurs des transitions contribuent à jeter des bases solides pour l'enseignement primaire et à développer chez les enfants un sentiment d'appartenance et de connexion à l'école. Lorsque les acteurs partagent les responsabilités, le passage à l'école est plus clair et plus prévisible (Margetts, 2014). Des pratiques transitionnelles rigoureusement planifiées partagent la responsabilité des transitions entre tous les acteurs impliqués dans l'éducation des enfants. Ces acteurs sont les parents, le personnel des services d'EAJE, les enseignants d'école primaire, les services collectifs et les enfants eux-mêmes.

Pour l'enfant, le passage de la dernière année d'EAJE à l'école primaire est une période d'excitation et de fierté, mais aussi d'insécurité, d'anxiété et de nervosité face à la nouveauté et à l'inconnu (Lillejord et al., 2017). La plupart des enfants traverseront cette période de transition assez facilement, mais certains auront plus de mal et pourront se

sentir par exemple fébriles et anxieux (Lillejord et al., 2017 ; Jindal-Snape, 2010). Des recherches montrent que certains groupes d'enfants peinent davantage lors de l'entrée à l'école primaire. Par exemple, les enfants issus de l'immigration rencontrent généralement plus de difficultés que leurs camarades autochtones, et les garçons ont souvent plus de mal à s'adapter à l'école que les filles (Hausken et Rathburn, 2002 ; Sylva et al., 2004). Les différences de résultats en termes de développement en fonction du sexe et du milieu socio-économique apparaissent tôt dans la vie, avant l'entrée à l'école primaire (Feinstein, 2003 ; Bradbury et al., 2011 ; Sylva et al., 2004) — d'où l'importance du rôle des parents, du personnel des services d'EAJE et des enseignants pour identifier les besoins individuels des enfants avant, pendant et après la transition.

L'expérience de transition est sensible aux différences entre les individus et est unique pour chaque enfant. Les pratiques transitionnelles qui tiennent compte des caractéristiques individuelles de l'enfant et du type d'environnement d'apprentissage qu'il fréquentait les années précédentes augmentent les chances de réussite des transitions (Peters, 2010). Des transitions réussies sont associées à : un sentiment fort et positif d'identité et d'appartenance (degré auquel les enfants se sentent valorisés et soutenus, et reliés à l'environnement scolaire et aux autres) ; de bonnes dispositions et des attitudes positives vis-à-vis de l'apprentissage scolaire ; un sentiment de compétence et de savoir-faire ; des relations positives avec le personnel pédagogique et les camarades ; et un engouement pour l'école, entre autres (Appelqvist-Schmidlechner et al., 2016 ; Nolan et al., 2009). Toutes les parties prenantes doivent s'assurer que les compétences socio-émotionnelles sont encouragées pendant le processus transitionnel entre l'EAJE et l'école. Ces compétences peuvent avoir un effet positif sur la continuité du développement, la capacité à faire face pendant les transitions, et la progression dans la scolarité (Margetts, 2014 ; Fitzpatric et Pagani, 2012 ; Dunlop et Fabian, 2006).

Le point de vue des enfants doit être pris en compte lors de la préparation des transitions

Depuis le début du siècle, le point de vue des enfants est de plus en plus pris en compte dans l'organisation de leur transition et leur apprentissage. Cette approche trouve son origine dans la Convention relative aux droits de l'enfant (1989), et dans des recherches mettant en évidence l'importance d'une participation active des enfants à la pédagogie et à l'éducation (Hilppö et al., 2016 ; Ebbeck, et al., 2013 ; Lipponen, Kumpulainen et Hilppö, 2013 ; Einarsdóttir, 2007 ; Bandura et al., 2001). L'idée sous-jacente est que l'enfant est un agent actif de sa propre vie (Strandell, 2010 ; Lipponen et al., 2013). Des recherches menées en Finlande font ainsi apparaître que sa qualité d'agent détermine en bonne partie le développement de ses compétences et aptitudes. S'il a prise sur certaines questions le touchant directement, l'enfant se consacrera plus pleinement aux activités qui lui sont demandées (Lipponen et al., 2013).

Ackesjö (2013) soutient, dans le même ordre d'idées, qu'il est indispensable de se mettre à la place des enfants si l'on entend définir des pratiques convenables pour accompagner le changement. La prise en considération de leurs point de vue, centres d'intérêt, motivations et préoccupations rend le processus plus transparent et les conforte, ainsi que leurs parents, dans un sentiment de continuité. En outre, les enfants n'ont pas forcément les mêmes points de vue et préoccupations que les parents et les enseignants (Docket et Perry, 2003). Ainsi, écouter les enfants parler de leurs attentes (dans le cadre de l'enseignement préscolaire) et de leur expérience (lorsqu'ils sont à l'école primaire) permet de mieux comprendre les difficultés qu'ils rencontrent, et contribue à améliorer

l'aide que les parents et le personnel pédagogique des structures d'EAJE et des écoles peuvent leur apporter.

Il ressort souvent des études tenant compte du point de vue des enfants qu'ils attachent de l'importance au fait de rester avec leurs amis lors de l'entrée à l'école primaire, ce qui contribue à leur faire aimer l'école et à réduire leur anxiété et leur nervosité lors de leur arrivée dans ce nouvel environnement d'apprentissage (Margetts, 2007). Une étude menée en Finlande, par exemple, montre que pour les enfants d'âge préscolaire, les relations avec leurs camarades — rester avec leurs amis et s'en faire de nouveaux — sont l'une des conditions les plus importantes pour un passage réussi à l'école primaire ; viennent ensuite les convictions et les attentes des enfants vis-à-vis de l'apprentissage (Eskelä-Haapanen et al., 2016). De même, l'étude ethnographique comparative menée par Huf (2013) en Angleterre et en Allemagne met en évidence l'importance de commencer l'école avec d'anciens camarades pour renforcer le sentiment de « pouvoir » des enfants (qui se rapporte à la latitude dont ils disposent pour faire des choix et prendre des décisions sur des questions liées à leur propre expérience d'apprentissage). En Angleterre, où les enfants sont restés dans le même groupe que leurs camarades, ils étaient davantage en mesure de définir leur nouveau rôle et de contribuer activement au nouvel environnement d'apprentissage que leurs camarades allemands, qui ont été séparés et placés dans différents groupes à leur entrée à l'école primaire.

D'après une étude qualitative menée auprès d'enfants australiens, il existe un certain nombre de facteurs que les enfants jugent importants de connaître avant d'entrer à l'école primaire (Margetts, 2009 ; Margetts, 2013). Ces facteurs sont les suivants : les relations affectives et sociales (savoir comment se faire des amis et avoir quelqu'un sur qui compter) ; les apprentissages préscolaires (savoir apprendre et savoir lire, écrire et compter) ; les règles et les procédures scolaires (connaître les comportements appropriés et inappropriés et savoir comment réagir) ; les règles de vie de la classe (connaître la classe et savoir comment se comporter) ; et les sentiments (savoir se sentir à l'aise et éviter la peur). En comprenant et en facilitant les expériences qui permettent aux enfants de répondre à ces questions et d'avoir des attentes réalistes vis-à-vis de l'école, les parents et les enseignants peuvent les aider à commencer leur scolarité plus en douceur et dans un état d'esprit plus positif.

L'investissement des parents facilite le passage à l'école primaire

L'investissement des parents dans l'apprentissage et le développement de l'enfant commence dès la naissance, par les conseils qu'ils prodiguent, les habitudes qu'ils instaurent, les valeurs qu'ils inculquent, le soutien qu'ils apportent pendant les expériences d'apprentissage et les attentes qu'ils partagent. En outre, des relations étroites avec les enfants, qui produisent une forme saine d'attachement, ont des effets positifs sur la façon dont ceux-ci comprennent et gèrent leurs émotions ainsi que sur leur sentiment de sécurité et leur goût pour l'apprentissage et l'exploration (OCDE, 2015a). Le Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA) et de nombreuses autres études montrent que les enfants dont les parents les incitent à lire et à écrire des mots, leur racontent des histoires et leur chantent des chansons tendent non seulement à être plus performants en compréhension de l'écrit et en calcul, mais également à être plus motivés à l'idée d'apprendre (gouvernement écossais, 2016 ; Van Voorhis et al., 2013 ; OCDE, 2012 ; Sylva et al., 2003).

Certaines des données les plus robustes relatives à l'importance de l'investissement des parents pour le développement de l'enfant proviennent d'études longitudinales telles que

l'étude Effective Provision of Preschool Education (EPPE ; Sylva et al., 2003). Cette étude s'intéresse à l'impact de la qualité de l'environnement d'apprentissage familial sur le développement des enfants d'âge préscolaire en s'appuyant sur un éventail d'activités parentales (p. ex. lire avec l'enfant, lui apprendre des chansons et des comptines, peindre et dessiner, jouer avec les lettres et les chiffres, aller à la bibliothèque, apprendre l'alphabet et les chiffres, emmener l'enfant en visite et lui donner régulièrement l'occasion de jouer avec ses amis à la maison). Les résultats montrent que l'investissement des parents dans l'apprentissage des enfants est plus important pour le développement du jeune enfant que la profession, le niveau d'instruction et le revenu des parents (Sylva et al., 2003). Pour reprendre les termes de l'étude, ce que font les parents importe plus que ce qu'ils sont (Siraj-Blachford et al., 2008, p. 25). Toutefois, les recherches montrent que si l'investissement des parents compense les conséquences du handicap socio-économique, il ne les élimine pas complètement (Hango, 2005 ; Kiernan et Huerta, 2008).

Les familles ont une forte influence sur l'apprentissage et le développement pendant la petite enfance. Pendant l'étape de transition vers l'école primaire, les parents apportent une contribution essentielle au soutien de la continuité du développement de l'enfant (McWayne et al., 2012). L'affection et les encouragements des parents favorisent des transitions en douceur, améliorent les résultats scolaires et limitent les troubles du comportement (Pianta et al., 1997 ; Pianta et Harbers, 1996). Pour les parents, cette période est l'occasion d'identifier les difficultés des enfants et de leur apporter l'aide nécessaire pour améliorer leur début de scolarité à l'école primaire (Lillejord et al., 2017). C'est particulièrement vrai pour les enfants qui accusent un retard sur le plan du développement socio-émotionnel (Malsch et al., 2011), ou pour les enfants issus de familles défavorisées (Margetts, 2007).

De nombreux facteurs, toutefois, influencent l'investissement des parents dans les activités de transition et l'éducation de l'enfant en général : l'âge de l'enfant, les caractéristiques socio-économiques des parents, le statut marital, la langue des parents et leurs comportement et attentes vis-à-vis de l'éducation (OCDE, 2001). Le temps que les parents consacrent à d'autres activités, comme leur emploi, est un obstacle important. L'activité professionnelle des parents peut limiter leur investissement, puisqu'elle réduit la quantité et la qualité du temps qu'ils peuvent accorder à leurs enfants (Huerta et al., 2014 ; Waldfogel, 2006). Les enfants issus de familles défavorisées bénéficient généralement moins de l'investissement parental, puisque leurs parents ou tuteurs sont susceptibles de travailler plus longtemps et/ou en horaires décalés (week-ends et nuits) ; de ne pas pratiquer la langue parlée dans la structure d'EAJE ou à l'école ; et/ou d'être si préoccupés par leurs difficultés financières qu'ils n'ont pas l'énergie nécessaire pour s'investir dans les activités de leurs enfants.

L'intensité et la fréquence des activités transitionnelles ciblant les parents peuvent également influencer la continuité du développement. Les activités transitionnelles « très intensives » sont celles qui impliquent un contact personnel avec les enseignants des structures d'EAJE et/ou d'école primaire avant l'entrée de l'enfant à l'école primaire (Little et al., 2016). Il peut s'agir d'une réunion d'information avec les parents avant le début de l'année scolaire ; de visites des enseignants au domicile des enfants au début de l'année de scolaire ; de rencontres des parents avec l'enseignant préscolaire, etc. À l'inverse, les activités « peu intensives » sont moins personnelles. Il peut s'agir de l'envoi d'informations à domicile avant ou après le début de l'année scolaire, de l'organisation de portes ouvertes, ou de visites des parents et des enfants à l'école primaire avant le début de l'année scolaire (Little et al., 2016; Schulting et al. 2005). Les données des États-Unis montrent que les activités « très intensives » sont plus efficaces et bénéfiques, mais elles

sont moins répandues dans les quartiers les plus défavorisés où elles sont les plus nécessaires (Schulting et al., 2005).

En outre, les recherches montrent que le nombre d'activités transitionnelles auxquelles les parents participent est corrélé positivement aux progrès scolaires et socio-émotionnels au cours de la première année d'école primaire, même après la prise en compte de facteurs comme le statut socio-économique (Margetts 2007 ; 2003 ; Puccioni, 2015 ; Schulting et al., 2005). L'effet est plus marqué chez les enfants issus de milieux défavorisés, ce qui indique que les activités de transition atténuent la corrélation négative entre le handicap socio-économique et les résultats scolaires de l'enfant (Schulting et al., 2005). Il convient de noter qu'il est possible que ces résultats soient davantage liés à l'investissement des parents dans l'apprentissage de l'enfant qu'à leur participation à ces activités. En effet, les parents qui s'investissent dans l'éducation de leurs enfants sont plus susceptibles de participer à ces activités transitionnelles.

L'investissement des parents dans le processus transitionnel contribue non seulement à mieux préparer les enfants à l'école (Margetts, 2003), mais aide également les parents à se sentir plus impliqués dans l'EAJE et l'école et mieux informés des aides et des ressources disponibles (Van Voorhis et al., 2013). Cela contribue à accroître la participation des parents à l'enseignement primaire (Schulting et al., 2005; 2008).[2]

Toutefois, l'investissement parental est souvent davantage encouragé dans l'enseignement préscolaire qu'à l'école primaire (Stipek et al., 2017). Les parents qui ont participé aux activités préscolaires doivent avoir la possibilité de continuer à s'investir dans les activités scolaires de leurs enfants à l'école primaire. Si la collaboration entre les parents et le personnel faiblit lorsque l'enfant entre à l'école primaire, l'investissement parental dans les activités scolaires risque de diminuer, ce peut avoir un impact négatif sur l'expérience d'apprentissage de l'enfant (Stipek et al., 2017). Ainsi, la continuité de la collaboration entre les parents et le personnel est importante lorsque l'enfant entre à l'école primaire.

La collaboration entre les parents et le personnel est essentielle à la réussite de la transition

Les parents sont des partenaires importants des structures d'EAJE et des écoles puisqu'ils participent à la continuité de l'apprentissage des élèves lors de l'entrée à l'école primaire (Peters, 2010 ; Dunlop et Fabian, 2006). Le passage de l'EAJE à l'école primaire est le moment idéal pour établir une relation positive entre les parents et le personnel dans les structures d'EAJE et les écoles primaires (Peters, 2010). Des relations solides et un soutien mutuel entre ces acteurs sont essentiels à la réussite de la transition (Docket et Perry, 2009). En outre, la qualité de ces relations en période de transition peut favoriser la continuité du développement dans l'apprentissage, puisque la transition des enfants d'un niveau et d'un établissement à un autre se fait verticalement et horizontalement (Bohan-Baker et Little, 2002). Elle peut également favoriser la continuité de l'investissement des parents lorsque les enfants entrent à l'école (Schulting et al., 2005; 2008).

Les parents, ainsi que les enseignants des établissements préscolaires et des écoles primaires, font également partie de l'expérience de transition de l'enfant, c'est pourquoi ils doivent contrôler régulièrement le développement et le bien-être de l'enfant, et s'assurer qu'il reçoit l'aide dont il a besoin pendant le processus transitionnel (Lillejord et al., 2017). Une collaboration solide avec les parents permet à ces derniers d'aider les enfants à la maison en leur proposant des activités qui complètent celles conduites par l'établissement préscolaire ou l'école. Fisher (2009) souligne l'importance du dialogue

entre les enseignants, les enfants et les parents dans le cadre de leur collaboration, puisque ces échanges permettent de connaître les attentes des différents groupes.

Le personnel et les parents ne peuvent pas partir du principe que l'adaptation à l'école est un processus biologique qui ne pose aucun problème, même lorsque l'enfant semble s'adapter facilement à son nouvel environnement (Ackesjö, 2013). Pendant le processus transitionnel, les enfants peuvent être soumis à un stress qui est susceptible de modifier leur comportement, avec l'apparition de comportements régressifs, comme sucer son pouce ou mouiller son lit (Hirst et al., 2011). Il est important que les parents soient informés de cette éventualité. Le fait de prendre connaissance de ces difficultés potentielles peut permettre aux parents et aux enseignants d'identifier les enfants ayant besoin d'une aide supplémentaire, et de leur apporter avant que les troubles du comportement n'engendrent des difficultés.

Le personnel des services d'EAJE et les enseignants d'école primaire doivent expliquer aux parents et aux enfants le bien-fondé et les objectifs des activités transitionnelles, présenter les difficultés que les enfants sont susceptibles de rencontrer à cette occasion, et donner des informations et des conseils pratiques. D'après des données probantes, les programmes de transition qui informent les parents de façon pertinente sur le processus leur permettent de gérer cette expérience plus efficacement (Hirst et al., 2011). Il peut s'agir par exemple d'informations sur la manière d'aider leur enfant à se préparer à l'école ; sur les comportements et les difficultés que les enfants rencontrent fréquemment durant la transition ; et sur la question de savoir si l'enfant s'en sort bien pendant la transition ou s'il a besoin d'une aide supplémentaire (Hirst et al., 2011).

Aux États-Unis, les données du programme Head Start[3] confirment l'importance d'une collaboration entre l'école et les parents. Ce programme prépare les parents et leurs enfants à l'entrée à l'école maternelle (*kindergarten*) de trois façons : 1) partage d'informations avec les parents sur les différences et les similitudes ; 2) soutien émotionnel de l'enfant, avec notamment des visites de la cour de récréation et des classes ; et 3) encouragement des parents à représenter leurs enfants et à participer aux activités scolaires. Une étude qualitative menée auprès des parents, du personnel des services d'EAJE et des enseignants de première année d'école primaire a montré que les parents appréciaient ces initiatives et les jugeaient utiles pour aider leurs enfants pendant la transition (Malsch et al., 2011). Une autre étude a montré que ces collaborations ont contribué à améliorer l'apprentissage précoce de la lecture chez les enfants anglophones et ceux apprenant l'anglais en les encourageant à lire à la maison (Zaslow et al., 2004).

De même, les résultats de l'étude EPPE montrent que les enfants obtiennent généralement de meilleurs résultats dans les structures d'EAJE qui collaborent avec les parents (Sylva et al., 2004). Les structures qui encouragent l'apprentissage le plus efficacement sont celles où les parents s'investissent beaucoup dans les activités (Sylva et al., 2003 et 2004) ; où le personnel et les parents partagent des informations relatives à l'enfant ; et où les parents participent à l'élaboration des programmes d'apprentissage des enfants (Huser et al., 2016 ; Lillejord et al., 2017 ; Hirst et al., 2011).

La collaboration entre les parents et les enseignants peut être compromise lorsqu'ils n'ont pas la même conception de l'apprentissage, du développement et de la maturité scolaire, ni les mêmes attentes (Arndt et al., 2013). Les parents ont généralement des attentes élevées vis-à-vis de l'apprentissage préscolaire, qu'ils perçoivent comme une condition essentielle à une transition en douceur et à une bonne adaptation à l'école. D'après les résultats du projet CARE (*Curriculum and Quality Analysis and Impact Review or European Early Childhood Education and Care*), les parents de l'ensemble des pays

participants[4] pensent que le renforcement des compétences sociales et émotionnelles (p. ex. compétences interpersonnelles, maîtrise des émotions et attitudes vis-à-vis de l'apprentissage personnel), ainsi que des compétences préscolaires sont des objectifs importants pour le développement des jeunes enfants (Broekhuizen et al., 2015). En outre, il ressort de cette étude que les parents accordent de plus en plus d'importance à l'ensemble des objectifs d'apprentissage et de développement à mesure que l'enfant grandit, notamment aux objectifs en lien avec les compétences préscolaires. Les parents n'ont toutefois pas tous les mêmes attentes. Par exemple, les parents immigrés accordent généralement plus d'importance aux objectifs préscolaires que les parents non immigrés (Broekhuizen et al., 2015).

D'autre part, le personnel de l'EAJE et des écoles primaires adopte généralement une approche plus globale de l'apprentissage, à quelques nuances près : les enseignants du primaire considèrent les compétences préscolaires comme un domaine d'apprentissage extrêmement important, alors que le personnel des services d'EAJE leur accorde moins d'importance qu'au développement socio-émotionnel (Arndt et al., 2013 ; Lillejord et al., 2017). D'autres données probantes mettent en évidence une distorsion entre les convictions des enseignants préscolaires et celles des enseignants du primaire quant à l'importance des compétences nécessaires à l'entrée à l'école (Abry et al., 2015). Les recherches montrent que l'exposition à cette distorsion est corrélée négativement à l'adaptation des enfants à l'école (Abry et al., 2015).

Les divergences entre les convictions et attentes des enseignants et des parents sont susceptibles de varier en fonction du contexte, les enseignants pouvant être influencés par leurs expériences pendant leur formation initiale, leur pratique en classe, et la politique d'éducation (Abry et al., 2015). Par exemple, certains pays comme la France, le Royaume-Uni et les États-Unis mettent davantage l'accent sur la « maturité scolaire », même au niveau préprimaire, contrairement aux pays nordiques, qui mettent l'accent sur la préparation à la vie au sens plus large (voir chapitre 6).

La relation entre les parents et les enseignants des établissements préscolaires et primaires n'est pas toujours facile ou égalitaire. Selon certaines études, le point de vue du personnel pédagogique a généralement plus de poids que celui des parents (Lillejord et al., 2017). Cette relation peut être particulièrement déséquilibrée et difficile pour les parents qui ne sont pas en confiance ou ont un sentiment d'inadéquation ; qui ont eux-mêmes vécu une mauvaise expérience à l'école ; ou qui sont persuadés que les valeurs culturelles de l'école sont contraires aux leurs (Arnold et al., 2006 ; Lillejord et al., 2017 ; Turunen, 2012). Cela peut concerner plus particulièrement les parents issus de milieux défavorisés.

La collaboration entre l'EAJE et l'école primaire est une autre condition importante pour la réussite des transitions

Une étroite collaboration entre les structures d'EAJE, ou entre les centres d'EAJE et l'école primaire peut aider les enfants et leurs familles à mieux gérer l'entrée à l'école, comme nous l'avons vu dans les chapitres précédents. Lorsque l'école prend appui sur les acquis des enfants et les renforce, elle contribue à la continuité de leur expérience d'apprentissage (Lillejord et al., 2017 ; voir chapitre 4). D'après une étude australienne, les enfants qui connaissent des environnements similaires dans différentes structures, comme un établissement d'EAJE et une école, sont susceptibles de trouver plus faciles le passage à l'école primaire, ainsi que l'école en général (Dockett et Perry, 2001). Cela signifie que des mesures de coopération sont nécessaires pour tracer un trait d'union entre la dernière période d'EAJE et l'entrée à l'école primaire (Lillejord et al., 2017).

Plusieurs différences entre les services l'EAJE et les écoles primaires peuvent faire obstacle à la collaboration entre le personnel des deux institutions. Ces différences portent non seulement sur les pratiques éducatives et les environnements d'apprentissage (voir chapitre 4), mais également sur les attitudes, les attentes, les qualifications, les ressources et les conditions de travail (voir chapitre 3). Elles sont susceptibles de varier d'un pays à l'autre, les systèmes moins intégrés et décentralisés étant plus exposés aux risques de fragmentation et de distorsion, ce qui rend la coopération entre les secteurs et les structures plus difficile (voir chapitre 2).

Ces différences peuvent entraîner un déséquilibre des relations entre les deux niveaux d'enseignement, ce qui explique en grande partie les tensions entre le personnel pédagogique et les difficultés à établir des relations fructueuses (Lillejord et al., 2017). Plusieurs études ont conclu que les points de vue et les pratiques des écoles ont plus de poids en cas de collaboration entre les structures d'EAJE et les écoles (Lillejord et al., 2017) (voir le chapitre 4). On a observé une influence des pratiques scolaires sur les pratiques préscolaires dans le cadre de précédentes études, le personnel des structures d'EAJE se disant préoccupé par les pressions subies pour adopter les méthodes d'enseignement de l'école primaire (Peters 2000 ; voir également l'analyse bibliographique du chapitre 4). Docket et Perry (2014), d'autre part, ont observé qu'en Australie, le personnel des deux institutions est convaincu que ses pratiques sont les meilleures et qu'elles doivent être mises en œuvre en priorité. Ce déséquilibre des relations nuit à la coopération entre les deux secteurs.

Les données de la Finlande montrent qu'une collaboration pédagogique en ce qui concerne les questions liées aux programmes, les pratiques d'enseignement et le partage d'informations sur le développement de l'enfant entre les structures d'EAJE et les écoles primaires est corrélée positivement aux compétences scolaires ultérieures de l'enfant (Ahtola et al., 2011b) (voir chapitre 4).5[5] Une communication étroite au sujet des expériences et des apprentissages antérieurs de l'enfant contribue à soulager son stress et à faciliter son adaptation à l'école ; à mieux adapter les activités transitionnelles ; et à identifier les enfants ayant besoin d'une aide supplémentaire (Lillejord et al., 2017). De même, une étude menée dans plusieurs États des États-Unis a montré que lorsque les enseignants préscolaires partagent des informations relatives aux programmes ou à des enfants en particulier, les enfants acquièrent des compétences sociales positives et présentent moins de troubles du comportement (LoCasale-Crouch et al., 2008).[6]

Toutefois, la collaboration professionnelle est difficile. D'après une étude de cas norvégienne, pour être efficace, elle nécessite une compréhension commune des objectifs, ainsi qu'un respect de l'expertise, du bagage, des pratiques et de la culture institutionnelle des autres parties prenantes (Lillejord et al., 2017). Elle conclut que la communication est essentielle, et que le personnel des deux secteurs doit prendre connaissance des pratiques de ses homologues afin que leur collaboration soit fondée sur un savoir concret et non sur des préjugés (Lillejord et al., 2016). Les initiatives des deux niveaux d'éducation peuvent contribuer à équilibrer les relations, et conduire à une « communauté d'apprentissage professionnelle » (Boyle et Petriwskyj, 2014) (voir chapitre 3).

Une communication solide entre les secteurs d'enseignement permet également l'échange d'autres informations qui peuvent faciliter le passage de l'enfant au primaire. Par exemple, une bonne communication entre le personnel des deux secteurs permet de s'assurer que l'enfant a un ami dans sa classe lors de son entrée à l'école primaire — un aspect qui peut avoir un impact positif sur la continuité du développement et le bien-être de l'enfant. Toutefois, cette option peut être difficile à mettre en œuvre, notamment dans les

territoires dotés d'un système intégré. Les différences structurelles entre les systèmes peuvent permettre ou non ce type de pratique collaborative.

Collaboration avec d'autres services axés sur l'enfant et les services collectifs

Le développement des jeunes enfants ne dépend pas exclusivement de l'apport des parents, des structures d'EAJE et des écoles, mais également d'autres membres de la collectivité. Il est donc important que des services différents – services d'EAJE formels, accueil, services sanitaires, services extrascolaires – collaborent de façon à mettre en place un « continuum de services » qui soit rassurant pour les parents et qui puisse répondre aux besoins des jeunes enfants (OCDE, 2011).

Les autres membres de la collectivité — notamment les services intégrés de la petite enfance et les professionnels de santé — peuvent également soutenir le passage de l'EAJE au primaire. Les enfants peuvent rencontrer davantage de difficultés au début leur scolarité et au cours de leur apprentissage s'ils souffrent de problèmes de santé (p. ex. troubles de l'audition ou de la vue). Le soutien de professionnels de santé est donc particulièrement important pour ces enfants. De même, les programmes des services de la petite enfance (p. ex. Flying Start au pays de Galles (Royaume-Uni) ou Head Start aux États-Unis) sont essentiels pour proposer des services intégrés aux familles défavorisées (p. ex. consultations de santé, soutien linguistique, programmes parentaux). L'existence de cette collaboration et l'investissement au cours du processus transitionnel sont toutefois moins bien documentés dans la littérature.

La participation de services collectifs au sens plus large (p. ex. services de santé et services sociaux et organisations sportives) ou de membres de la collectivité à l'EAJE joue un rôle important dans le développement des jeunes enfants. Les centres d'EAJE de qualité élevée ont en commun le soutien apporté par la collectivité au processus de développement de la petite enfance (Henderson et al., 2002). Si les liens entre les écoles et la collectivité sont solides, il est plus facile pour les enfants d'acquérir les compétences nécessaires à leur réussite sociale et émotionnelle, physique et scolaire (Edwards et al., 2008 ; Oakes et Lipton, 2007 ; OCDE, 2006).

De surcroît, une véritable continuité 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 (OCDE, 2015b). Des services complets permettent 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 prise en charge et la santé de leurs enfants. Un système global et solide, regroupant la collectivité et les services formels d'EAJE, permet aux familles défavorisées de faire face aux problèmes particuliers de la pauvreté.

Les lacunes persistent dans le domaine de la recherche

L'intérêt politique croissant pour les transitions a conduit une multiplication des recherches dans ce domaine. Toutefois, des lacunes importantes persistent en ce qui concerne la connaissance des pratiques qui renforcent la continuité du développement des enfants. Premièrement, on dispose de peu d'informations sur le nombre d'enfants réussissant leur passage à l'école primaire et le nombre d'enfants rencontrant des difficultés, et les raisons de cette réussite ou de cet échec. Deuxièmement, des études plus rigoureuses mettant en lumière les types d'activités transitionnelles les plus efficaces pour favoriser la continuité de l'apprentissage de l'enfant et son adaptation à l'école sont nécessaires. Troisièmement, on dispose de peu de données sur le type de programmes de

transition le plus efficace pour aider les enfants et les parents issus de milieux défavorisés. Quatrièmement, de nouvelles recherches doivent être menées pour mieux comprendre quels types de collaboration fonctionnent et favorisent des retombées positives pour les enfants, les parents et le personnel. Par exemple, on dispose de peu de données sur la manière dont les informations relatives au développement de l'enfant sont partagées et utilisées par les principaux acteurs des transitions. Cinquièmement, il reste à approfondir les recherches sur les expériences de transition du point de vue des enfants et des parents. Enfin, de nouvelles recherches doivent être menées pour déterminer que type de collaboration avec les services collectifs de l'enfance facilite le plus efficacement le passage à l'école primaire.

Dans quelle mesure les pays garantissent-ils la continuité du développement ?

Cette section examine l'organisation des collaborations entre les différents acteurs en matière de transitions dans les territoires participants. Elle étudie les politiques et les pratiques mises en œuvre par les territoires participants pour préparer les enfants aux transitions et les impliquer dans l'élaboration de leur propre expérience de transition. Elle compare également les différentes approches utilisées par les pays pour encourager l'investissement parental dans les transitions et la collaboration entre les structures d'EAJE et les écoles primaires. Cette section s'achève par un examen des pratiques utilisées pour encourager les autres services collectifs de l'enfance à apporter une aide supplémentaire ou spécifique aux activités transitionnelles. Les informations de cette section sont principalement tirées des 9 rapports de base par pays et un questionnaire rempli par 27 pays de l'OCDE et 3 pays partenaires (Colombie, Croatie et Kazakhstan) en 2015/2016 (voir Annexe A à la fin du rapport pour plus de détails sur la méthode utilisée).

La quasi-totalité des territoires ont mis en place des activités spécifiques pour préparer les enfants aux transitions

Dans le cadre de l'enquête de l'OCDE sur les transitions, les pays ont été interrogés sur les huit activités courantes visant à préparer les parents et les enfants à l'entrée à l'école primaire (voir graphique 5.1). La liste des activités n'est pas exhaustive mais correspond aux pratiques les plus fréquentes. Sur les 28 pays qui ont répondu, tous sauf deux (l'Irlande et le Mexique) préparent les enfants à la transition par le biais d'activités ou d'enseignements spécifiques. Les activités les plus fréquentes sont les journées portes ouvertes (visites des écoles primaires) (93 %), les réunions d'information avec les parents (89 %) et les journées de découverte, qui permettent aux enfants fréquentant les structures d'EAJE de participer aux activités de l'école primaire pendant une journée ou plus (85 %). Plusieurs pays ont déclaré proposer une aide spécialisée, principalement pour les enfants ayant des besoins d'apprentissage spécifiques (p. ex. l'Allemagne, l'Autriche, la plupart des territoires canadiens, la Finlande, le Luxembourg, la Nouvelle-Zélande, la Suède et la Suisse).

Les autres activités de transition sont moins fréquentes, comme les documents d'information spécifiques pour les enfants (p. ex. livres, brochures, programmes télévisés ou vidéos destinés aux enfants) (48 %) et les visites à domicile par les futurs enseignants du primaire (21 %). Ces activités ne sont généralement proposées que dans des circonstances spécifiques. Par exemple, au Canada, des visites à domicile peuvent être organisées pour les enfants ou les familles vivant dans des régions rurales ou isolées, ou pour les enfants qui ont besoin d'une aide supplémentaire (p. ex. en raison d'un handicap

physique, cognitif, neurodéveloppemental, d'un trouble de l'apprentissage ou de besoins comportementaux et/ou émotionnels).

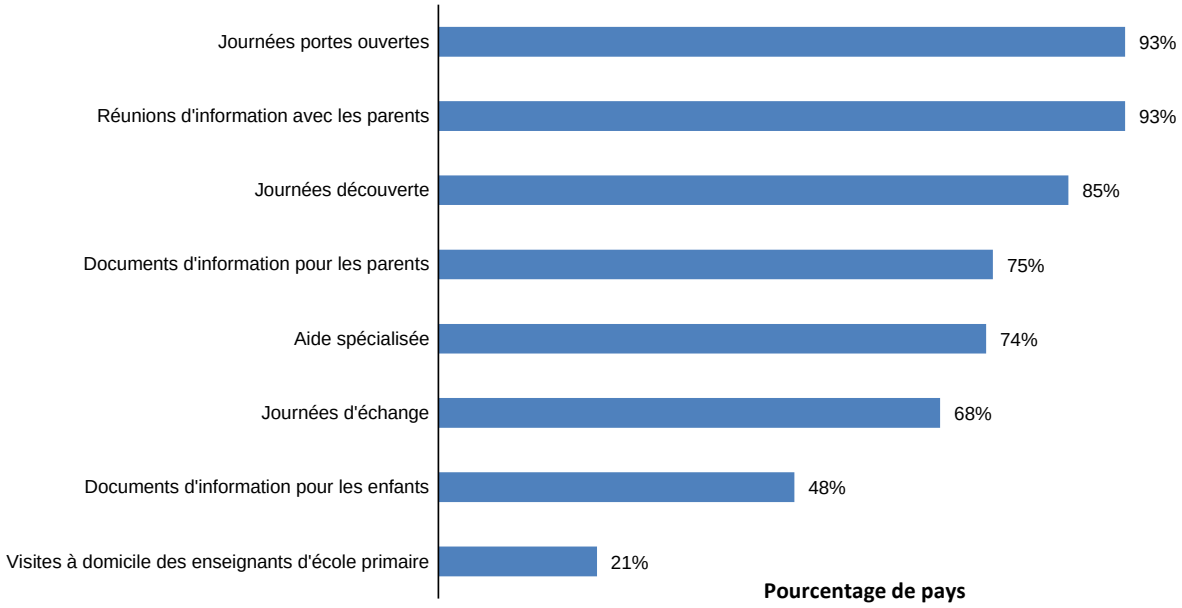
Les activités de transition présentées plus haut donnent un aperçu global des pratiques fréquemment proposées dans les pays participants. Comme la plupart des structures décident elles-mêmes des pratiques à mettre en œuvre, il est vraisemblable que l'offre et les pratiques varient d'une région, d'une commune et d'une structure à l'autre. En outre, certaines pratiques sont susceptibles de ne pas être incluses dans l'enquête.

Les neuf pays ayant fourni un rapport de base détaillé (voir plus haut et à l'annexe A) font état d'un certain nombre d'activités de préparation des enfants pendant l'étape de la transition. Toutefois, le moment auquel ces activités interviennent, leur intensité et leurs objectifs sont variables. En Autriche, les enfants sont exposés à plusieurs activités visant à les familiariser avec l'environnement scolaire. Il peut s'agir de visites mutuelles des enseignants et/ou des enfants, et de projets et activités conjoints comme des célébrations, des événements sportifs, du chant, du théâtre ou des journées thématiques. Au Danemark, les visites d'école, les activités spéciales organisées pour les enfants pendant la dernière année d'EAJE, et le dialogue avec les parents font partie des moyens les plus fréquemment utilisés pour préparer les enfants à l'école. En Finlande, les parents visitent également l'établissement l'année précédant l'entrée à l'école primaire, bien que ces visites ne soient pas fréquentes ni intenses (ministère danois de l'Enfance et des Affaires sociales, 2016). En fonction des acteurs locaux, les enfants peuvent visiter l'école la veille de la rentrée, voire rencontrer l'enseignant en amont.

En Suède, le programme ne prévoit pas de pratiques spécifiques pour préparer les enfants d'âge préscolaire à l'entrée dans la scolarité obligatoire. Néanmoins, un certain nombre d'activités préparatoires sont possibles. Les communes peuvent concevoir des plans d'action sous la forme d'un cycle de transition, indiquant qui est responsable des pratiques de transition (p. ex. enseignants préscolaires, enseignants de l'école obligatoire, directeurs, enseignants en charge des enfants ayant des besoins particuliers), quand (à quel moment) et pour quoi (quelles activités). Par exemple, en mai, les enseignants préscolaires et les enseignants d'école primaire organisent une visite de la classe préscolaire (ministère suédois de l'Éducation et de la Recherche, 2017).

Graphique 5.1. Les journées portes ouvertes et les réunions d'information avec les parents sont les méthodes les plus fréquemment employées pour préparer les enfants aux transitions

Pratiques fréquentes de préparation des enfants et/ou des parents au passage de la dernière année d'EAJE à l'école primaire



Notes: les informations sur les activités de transition se rapportent à 28 pays.
Les données par pays sont disponibles dans le tableau 5.A.1 de l'Annexe 5.A.
Source : Réseau de l'OCDE sur l'éducation et l'accueil des jeunes enfants, « Survey on transitions between ECEC and primary education », juin 2016.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933718533

Une pratique fréquemment mise en œuvre pour préparer les enfants au passage à l'école primaire, qui ne figure pas dans le graphique ci-dessus, est l'aide au développement du langage. L'aide au développement du langage et la stimulation du langage des enfants bénéficient d'une attention particulière depuis quelques années dans un certain nombre de pays de l'OCDE (p. ex. Allemagne, Autriche, Canada, Danemark, Finlande, Luxembourg, Norvège, Pays-Bas, pays de Galles (Royaume-Uni), Slovénie et Suède), dont certains ont participé à cette étude (voir encadré 5.2 pour des exemples). On estime qu'il est essentiel que l'enfant ait une bonne maîtrise de la langue d'enseignement et de sa langue maternelle pour apprendre, construire son identité et bien débuter sa scolarité. La Suède, par exemple, accorde une grande importance au développement du langage, et la loi sur l'éducation dispose que les établissements préscolaires doivent s'efforcer de développer à la fois la langue suédoise et la langue maternelle de l'enfant (ministère suédoise de l'Éducation et de la Recherche, 2017).

Encadré 5.2. Aide spécifique au développement du langage des enfants : exemples de l'Allemagne et des Pays-Bas

En **Allemagne**, l'aide au développement du langage et la stimulation du langage de l'enfant bénéficient d'une attention particulière depuis quelques années. Les programmes de développement du langage ne concordent pas explicitement avec le passage de l'EAJE à l'école primaire ; toutefois, une bonne maîtrise de la langue d'enseignement (l'allemand, mais cela vaut également pour les autres langues maternelles de l'enfant) est considérée comme une condition essentielle pour bien commencer sa scolarité. D'aucuns avancent que les compétences linguistiques acquises dans le cadre de l'EAJE peuvent servir de base au développement des compétences en lecture et en écriture dans les classes préscolaires. La sensibilisation croissante aux besoins des enfants issus de l'immigration a conduit à la mise en place de dispositifs d'évaluation/de contrôle du niveau linguistique dans 14 des 16 *Länder* allemands. Ces évaluations sont généralement menées 24 à 12 mois avant l'entrée de l'enfant à l'école.

Le soutien dans des langues maternelles autres que l'allemand n'est assuré que dans le cadre de projets individuels, ou à l'initiative du personnel/des centres/des prestataires d'EAJE. Actuellement, la pratique la plus fréquente pour améliorer les compétences des enfants en allemand est l'approche axée sur l'enfant intitulée *« Alltagsintegrierte Sprachliche Bildung »* (formation linguistique intégrée à la pratique quotidienne). Cette approche a été élargie à tout le pays par le biais du programme fédéral *« Frühe Chancen: Schwerpunkt-Kitas Sprache und Integration »*, et poursuivie dans le cadre du programme de suivi *« Sprach-Kitas: Weil Sprache der Schlüssel zur Welt ist »*.

Aux **Pays-Bas**, l'aide au développement du langage des enfants (en néerlandais) gagne également en importance. La mise en œuvre des activités de développement du langage a débuté en 2009, et en 2012, le budget alloué à ces activités a été revu à la hausse dans les grandes communes. L'EAJE et l'école primaire appliquent le même programme linguistique, adapté en fonction de l'âge. Cela facilite les transitions et aide les enfants à mieux se préparer à l'entrée à l'école. Les jeunes enfants, notamment ceux issus de milieux défavorisés, ont droit à une aide au développement du langage. Ces enfants peuvent participer à des programmes visant spécifiquement l'EAJE (*voor- en vroegschoolse educaties, abrégé en vve*), qui assurent un soutien avant et pendant les premières années d'école. Les « vve » comportent des programmes spéciaux de développement du langage. Tous les jeunes enfants (de 2.5 à 4 ans) qui font partie du programme « vve » bénéficient de 10 heures de soutien linguistique par semaine. Le reste de la journée, les jeunes bénéficiaires suivent le même programme de d'EAJE que leurs camarades non concernés.

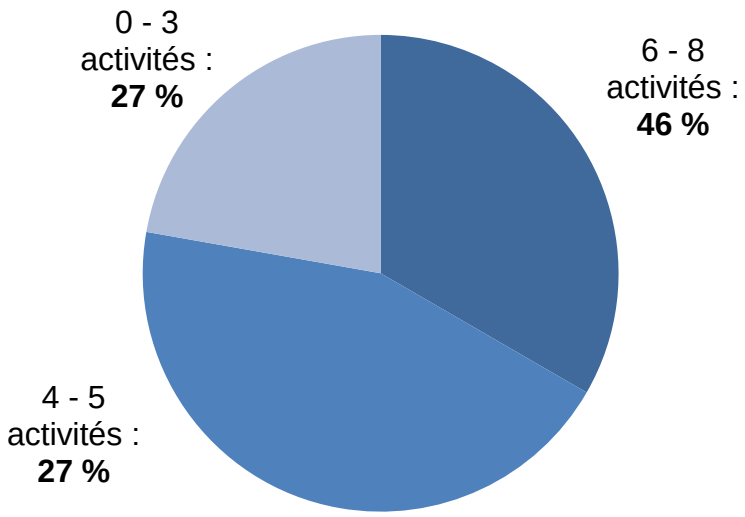
D'après les résultats de l'étude de cohorte nationale Pre-COOL, cette approche fonctionne (Akgündüz et Heijnen, 2016 ; Leseman et al., 2017). La fréquentation des centres d'accueil de jour et des établissements préscolaires réduit les écarts en termes de langage et de compétences fonctionnelles exécutives (mesurées par un test sélectif de l'attention) chez les enfants issus de milieux défavorisés. Chez les enfants défavorisés qui fréquentent des centres d'accueil de jour et des établissements préscolaires mettant en œuvre les programmes « vve »,

le développement du langage et des fonctions exécutives est meilleur que celui des enfants fréquentant des centres et des établissements sans « vve ». Le développement socio-émotionnel n'a pas encore été étudié. Les résultats de l'évaluation de l'attitude de travail des enfants menée par les enseignants montrent que par rapport aux autres enfants, un écart persiste chez les enfants dont les parents sont peu instruits, et s'accroît chez les enfants issus de l'immigration. Les effets sur le langage et les fonctions exécutives sont directement liés à l'application d'un programme éducatif, par l'attention qu'il porte à l'enseignement linguistique. On constate également des effets indirects, puisque le recours à un tel programme était associé à une amélioration de la qualité observée du processus éducatif, et à une fréquence accrue du jeu dirigé et des activités prémathématiques en classe, ce qui a permis de prédire de façon significative le développement du langage et des fonctions exécutives (Leseman et al., 2017).

Sources : http://sprach-kitas.fruehe-chancen.de/programm/ueber-das-programm ; Akgündüz, Y. et S.M.M. Heijnen (2016), « Impact of funding targeted preschool interventions on school readiness: evidence from the Netherlands », *CPB Discussion Paper* 328, www.cpb.nl/sites/default/files/publicaties/download/cpb-discussion-paper-328-impact-funding-targeted-pre-school-interventions-school-readiness.pdf ; Leseman, P. et al, (2017), « Effectiveness of Dutch targeted preschool education policy for disadvantaged children: Evidence from the pre-COOL study », dans Blossfeld, H-P., et al. (dir. pub.), *Childcare, Early Education and Social Inequality: An International Perspective*.

Le nombre d'activités de transition proposées aux parents et aux enfants indique le degré d'élaboration des politiques et d'investissement dans les transitions. Le graphique 5.2 montre que la majorité des pays proposent différentes activités de transition aux parents et aux enfants, cinq généralement (sur un total de huit). Un tiers des pays ont déclaré proposer sept à huit activités de transition différentes, alors que 45 % en proposent cinq à six. L'Allemagne, les Pays-Bas et la République slovaque proposent huit activités de transition.[7] D'autre part, la Grèce, l'Irlande et le Mexique en proposent moins de trois (voir également tableau 5.A.1 en annexe). Une fois encore, il est possible que le nombre d'activités proposées par les pays varie largement, du fait que leur mise en œuvre relève de l'autonomie/de la décision des collectivités et du personnel des centres d'EAJE et des écoles. Néanmoins, la situation décrite par graphique 5.2 est positive, la plupart des pays proposant un vaste ensemble d'activités pour préparer les enfants et leurs parents au passage à l'école primaire, dont les recherches indiquent qu'elles sont essentielles à des expériences d'apprentissage positives.

Graphique 5.2. La plupart des pays proposent de multiples activités pour préparer les enfants et leurs parents à l'école primaire



Notes : Les informations relatives aux activités de transition se rapportent à 27 pays. Les pays comptant plus d'une valeur manquante en ce qui concerne les activités de transition ne sont pas pris en compte ici. Il s'agit du Chili, de l'Italie et du Japon.
Pays proposant 7 à 8 activités de transition : Allemagne, Canada, Espagne, Finlande, Pays-Bas, Pologne, République slovaque, République tchèque, Turquie.
Pays proposant 5 à 6 activités de transition : Autriche, Croatie, Danemark, Hongrie, Kazakhstan, Luxembourg, Nouvelle-Zélande, pays de Galles (Royaume-Uni), Portugal, Slovénie, Suède, Suisse.
Pays proposant 1 à 4 activités de transition : Belgique (Communauté flamande), Colombie, Grèce, Irlande, Mexique, Norvège.
Les données par pays sont disponibles dans le tableau 5.A.1 de l'annexe 5A.
Source : Réseau de l'OCDE sur l'éducation et l'accueil des jeunes enfants, « Survey on transitions between ECEC and primary education », juin 2016.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933718552

Les pays n'intègrent pas tous de la même façon le point de vue des enfants à la préparation des transitions

Les recherches montrent que la participation des enfants à la préparation des activités transitionnelles leur permet de mieux appréhender et s'approprier leur transition. Il est important de comprendre le point de vue des enfants pour identifier leurs attentes, leurs expériences et leurs besoins (Margetts, 2014). Les pays participants considèrent de plus en plus les enfants comme des participants actifs à leurs propres transition et apprentissage. Toutefois, il est difficile de dire dans quelle mesure les points de vue des enfants sont pris en compte dans l'élaboration des politiques et des pratiques.

Certains pays reconnaissent l'importance de la participation des enfants à leurs cadres pédagogiques (p. ex. Danemark, Norvège et pays de Galles (Royaume-Uni)) et/ou leurs lois sur l'éducation (p. ex. Finlande, Norvège et Suède) (tableau 5.1). Ce faisant, les autorités locales, les structures d'EAJE et les écoles sont également obligés de prendre en compte les points de vue des enfants lors de l'élaboration de leurs programmes de

transition. Par exemple, en Norvège, la loi sur les écoles maternelles dispose que « les élèves des écoles maternelles doivent avoir le droit de donner leur opinion sur les activités quotidiennes de leur établissement. Les enfants doivent avoir régulièrement la possibilité de participer activement à la planification et à l'évaluation des activités de la maternelle. Le poids accordé au point de vue des enfants dépend de leur âge et de leur maturité. Ce droit doit être accordé à tous les enfants, quelle que soit leur année d'EAJE, et plus seulement aux enfants de dernière année » (Direction norvégienne de l'Éducation et de la Formation, 2017).

En Finlande, la loi sur l'EAJE comprend des dispositions relatives à la participation des enfants et des parents. Les objectifs, tâches et méthodes de travail sont évoquées avec l'enfant et son tuteur lorsque l'enfant entre dans l'enseignement préprimaire et à l'école primaire. L'objectif est de familiariser les enfants et leurs parents avec les environnements d'apprentissage, les activités et le personnel de la nouvelle structure avant le début de l'enseignement. Ces pratiques sont mises en œuvre au niveau des communes, mais pas au niveau national. L'importance du point de vue des enfants est également largement évoquée dans le programme, sans qu'un lien soit nécessairement établi avec les transitions. En outre, les enfants finlandais sont impliqués dans l'élaboration des transitions par un recours croissant aux méthodes de recherche inclusives visant à recueillir leur point de vue (ministère finlandais de l'Éducation et de la Culture, 2016).

La loi suédoise sur l'éducation dispose que les intérêts de l'enfant doivent être prioritaires à tous les niveaux d'enseignement. Au pays de Galles (Royaume-Uni), la collaboration avec l'enfant est une composante essentielle des principes pédagogiques du programme Foundation Phase. Ces deux pays soulignent que le point de vue des enfants doit être pris en compte pour toutes les questions qui les concernent, y compris l'élaboration des politiques et des pratiques relatives aux transitions.

L'Autriche et le Danemark mettent en place des activités pour impliquer les enfants dans le processus transitionnel. Par exemple, l'Autriche organise des entretiens entre le personnel et les enfants, intitulés « entretiens de réflexion ». Pendant ces entretiens, les enfants font part de leurs attentes vis-à-vis du processus transitionnel et de l'école primaire. Au Danemark, de nombreuses activités permettent de recueillir le point de vue et les commentaires des enfants, comme un dialogue entre le personnel d'EAJE et les parents. Les approches autrichiennes et danoises permettent au personnel de comprendre comment mieux préparer les enfants à l'école primaire et leur garantir un parcours d'apprentissage en douceur. Toutefois, ces échanges ne sont pas très répandus, et varient d'une structure à l'autre.

Le fait que les lois sur l'éducation et les programmes éducatifs de certains pays reconnaissent qu'il est important de prendre en compte le point de vue des enfants ne signifie pas nécessairement que les enfants participent à l'élaboration des pratiques. Bien que les pays nordiques mettent beaucoup l'accent sur la participation des enfants, que ce soit dans le cadre de leurs programmes éducatifs ou de leurs lois sur l'éducation, les modalités de participation des enfants ne sont pas standardisées. De même, les autres pays participants ne disposent pas de normes nationales pour encourager la prise en compte du point de vue des enfants pendant la transition (tableau 5.1). Généralement, la participation des enfants varie d'une commune, d'une structure d'EAJE et d'une école à une autre, que des normes nationales soient en vigueur ou non.

De même, les entretiens entre le personnel et les enfants visent généralement à informer les enfants sur le processus transitionnel, plutôt qu'à les impliquer dans la planification et la mise en œuvre. C'est ce qui a été constaté en Slovénie, par exemple, dans le cadre

d'entretiens avec des experts et du personnel encadrant de l'Institut national de l'éducation. Même si les enseignants préscolaires parlent avec les enfants du déroulement du passage à l'école primaire, cela ne garantit pas qu'ils tiennent compte du point de vue et des opinions des enfants sur la préparation à l'école (ministère de l'Éducation, de la Science et du Sport de la République de Slovénie, 2017). En outre, une étude menée en 2010 au sein des structures d'EAJE norvégiennes a montré que si les enfants participent effectivement à la planification, la réalisation et l'évaluation des activités préparatoires, ils sont moins impliqués dans les recherches ou sont moins sollicités pour donner leur opinion dans le cadre de l'élaboration des pratiques (Direction norvégienne de l'Éducation et de la Formation, 2017). Le Japon indique que les enfants ont la possibilité d'obtenir des informations sur leurs camarades et enseignants d'école primaire dans le cadre d'échanges organisés, mais on ne sait pas s'ils participent à la planification des activités de transition (gouvernement du Japon, 2016).

Tableau 5.1. Les lois et les programmes éducatifs mentionnent-ils l'importance du point de vue des enfants ?

	Lois sur l'éducation	Programmes éducatifs
Autriche	Non	Non
Danemark	Non	Oui
Finlande	Oui	Oui
Japon	Non	Non
Kazakhstan	Non	Non
Norvège	Oui	Oui
Slovénie	Non	Oui
Suède	Oui	Non
Pays de Galles (Royaume-Uni)	Non	Oui

Note : ce tableau fait référence aux lois sur l'éducation et aux programmes de l'enseignement préscolaire ou primaire. Dans les pays où deux types de lois ou de programmes existent, le tableau ne fait pas de distinction.
Source : rapports de base par pays relatifs aux transitions, OCDE, 2016 et 2017.

Dans la plupart des pays, la collaboration avec les parents est guidée par l'action publique

Des recherches indiquent qu'une collaboration solide, fondée sur la confiance et le respect entre les parents et les structures d'EAJE, peut contribuer à garantir un passage en douceur à l'école primaire en développant à la fois les compétences des enfants et leurs dispositions à l'apprentissage. La plupart des pays ont mis en place des programmes ou des activités pour encourager les parents à s'investir dans le développement de leurs enfants. Ces activités peuvent débuter dès la petite enfance, juste après la naissance de l'enfant ; lorsque l'enfant vit sa première transition entre le milieu familial et la structure d'EAJE ; et lorsque l'enfant entre dans l'enseignement primaire.

Plusieurs pays participants adoptent une approche à long terme de l'investissement parental. L'Autriche, par exemple, met en œuvre une approche précoce, continue et à long terme favorisant la collaboration avec l'environnement familial. La participation des parents commence dès la naissance : ils reçoivent alors des informations sur les mesures d'aide publique et les services d'EAJE. Dans le cadre pédagogique, le passage du milieu familial à l'EAJE est considéré comme la première transition de la vie de l'enfant. À ce stade, les parents reçoivent des informations afin d'orienter leur implication.[8] Lorsque l'enfant fréquente les services d'EAJE, les parents sont informés sur le passage de l'EAJE à l'école primaire par le biais de ressources en ligne et de diverses brochures (à Vienne,

ces documents sont multilingues et comprennent des versions en anglais, serbe, bosniaque, croate et turc). En outre, les parents des enfants âgés de cinq ans sont contactés individuellement afin d'être informés sur la dernière année obligatoire d'EAJE (école maternelle). Les efforts pour impliquer les parents dans l'éducation de leurs enfants se poursuivent pendant l'enseignement primaire. Le programme de ce niveau d'enseignement recommande que les parents participent à l'organisation des activités scolaires, et l'échange d'informations est explicitement encouragé.

En Norvège, le Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver [plan cadre sur le contenu des tâches des écoles maternelles] établit clairement que les écoles maternelles doivent, en collaboration avec les écoles primaires, faciliter le passage des enfants à l'école primaire en coopérant avec les parents. Au Danemark, la loi sur les structures d'accueil de jour encourage également cette collaboration avec les parents. En outre, le système d'EAJE et les Folkeskole (écoles publiques) s'engagent à collaborer avec les parents dès le début de l'EAJE, et jusqu'à la neuvième ou dixième année de scolarité. En Finlande, des discussions informelles avec les parents/tuteurs ont lieu dans le cadre de l'EAJE, lorsque l'enfant change de groupe au sein de la même structure. Il s'agit notamment de demander aux parents si l'enfant est suffisamment mûr pour passer dans le groupe supérieur. Toutefois, les discussions officielles avec l'enfant et les parents débutent lorsque l'enfant entre dans l'enseignement préprimaire, et portent principalement sur la question des transitions. Le dialogue entre les parents et les enseignants se poursuit lorsque l'enfant entre dans l'enseignement primaire. L'objectif est de donner l'occasion aux enfants et à leurs parents de se familiariser avec les objectifs, les environnements d'apprentissage, les activités et les méthodes de travail de l'enseignement préprimaire et primaire (années 1 et 2) avant le début de l'apprentissage formel.

En Australie, l'application mobile gratuite Learning Potential et le site Internet (www.learningpotential.gov.au) ont été conçus pour aider les parents à s'impliquer dans l'éducation de leurs enfants de la naissance jusqu'au lycée. L'application et le site Internet contiennent des articles et des vidéos d'information, des astuces et des suggestions pour aider les parents à s'impliquer davantage dans l'éducation de leurs enfants. *Learning Potential* donne aux parents et aux personnes ayant la garde d'enfants des astuces et des informations pratiques sur la manière de gérer au mieux leur temps pour soutenir l'apprentissage et le développement de leurs enfants — notamment des informations sur la manière de faciliter leur passage à l'école.[9]

Les recommandations nationales ou les cadres pédagogiques de tous les pays participants, à l'exception de la Finlande et du Japon (tableau 5.2), soulignent l'importance de collaborer avec les parents pour soutenir l'apprentissage et le développement des enfants. En général, ces documents formulent des recommandations pour aider le personnel, mais n'indiquent pas de pratiques spécifiques. Citons par exemple la Norvège, dont le cadre pédagogique et les lignes directrices nationales (Kunnskapsdepartementet, 2008) soulignent que les parents doivent être bien informés sur les questions juridiques, pratiques, structurelles et relatives au contenu en lien avec l'école. Toutefois, ils ne précisent pas de quelle façon les parents doivent être impliqués. Au Danemark, les parents ont un droit légal de former des associations de parents avec l'EAJE et l'école.

Tableau 5.2. L'investissement parental dans les transitions est-il mentionné dans les lois sur l'éducation et les programmes éducatifs ?

	Lois sur l'éducation	Programmes éducatifs
Autriche	Oui	Oui
Danemark	Non	Oui
Finlande	Non	Non
Japon	Non	Non
Kazakhstan	Oui	Oui
Norvège	Non	Oui
Slovénie	Oui	Oui
Suède	Oui	Non
Pays de Galles (Royaume-Uni)	Non	Oui

Source : rapports de base par pays sur les transitions, OCDE, 2016 et 2017.

De même, les programmes éducatifs de l'Autriche, de la Finlande, du Kazakhstan, de la Slovénie et de la Suède mettent l'accent sur la collaboration entre les parents et les enseignants (tableau 5.3; voir également le tableau 4.7 de l'annexe du chapitre 4 pour des détails sur tous les programmes). En Autriche, le programme des écoles primaires[10] recommande que les enseignants et les parents se consultent mutuellement, qu'ils échangent des informations pertinentes, et que les parents participent à l'organisation des activités scolaires (Charlotte Bühler Institut, 2016). En Finlande, le programme national de base fait spécifiquement référence à la coopération avec les parents pendant les phases de transition, et charge les communes de planifier et de décrire les pratiques de coopération dans leur programme (ministère finlandais de l'Éducation et de la Culture, 2016). En Slovénie, la coopération avec les parents est mentionnée dans le programme des écoles maternelles et le programme de travail annuel des écoles maternelles. En Suède, le programme des établissements préscolaires (Lpfö 98) et celui de la classe préscolaire, de l'enseignement primaire et des centres de loisirs (Lgr 11), soulignent l'importance de préparer les tuteurs aux transitions, et précisent que le directeur de l'établissement doit garantir la coopération entre l'école et la famille, notamment si l'enfant rencontre des problèmes et des difficultés (ministère suédois de l'Éducation et de la Recherche, 2017). Au Kazakhstan, la participation des parents est inscrite dans le programme d'enseignement préprimaire (« Biz mektepke baramyz ») et dans la loi sur l'éducation. Cette dernière dispose que les parents doivent garantir la maturité scolaire de leur enfant (JSC IAC, 2017).

Le programme allemand d'EAJE fait des suggestions au sujet du soutien des transitions par le biais d'une collaboration entre le personnel et les parents, que les Länder peuvent décider d'adopter ou non (p. ex. le programme saxon mentionne la collaboration avec les parents). Toutefois, dans la plupart des pays, ces recommandations ne sont pas obligatoires.

Tableau 5.3. La collaboration entre les parents et le personnel en matière de transitions est-elle mentionnée dans la législation sur l'éducation et les programmes éducatifs ?

	Lois sur l'éducation	Programmes éducatifs
Autriche	Non	Oui
Danemark	Non	Non
Finlande	Oui	Oui
Japon	Non	Non
Kazakhstan	Non	Oui
Norvège	Non	Oui
Slovénie	Oui	Oui
Suède	Oui	Oui
Pays de Galles (Royaume-Uni)	No	No

Source : rapports de base par pays sur les transitions, OCDE, 2016 et 2017.

Diverses activités permettent d'impliquer les parents dans l'étape de transition. Les activités fréquemment utilisées dans les différents pays sont indiquées ci-après (plusieurs visent également à préparer les enfants à la transition, et ont été déjà abordées dans le contexte du graphique 5.1 ci-dessus) :

- réunions d'information avec les parents et le personnel pédagogique de l'EAJE et de l'école primaire
- informations sous la forme de documents, de vidéos et de brochures distribués dans les établissements préscolaires et les écoles, et disponibles en ligne
- événements communs des centres d'EAJE et des écoles, organisés en partie par les parents et les enfants
- visites à domicile par le futur enseignant de l'école primaire
- planification des transitions, notamment rédaction de documents sur le développement de l'enfant, comme une biographie faisant état de ses goûts, de ses forces et de ses faiblesses
- collaboration avec les parents et les enfants ayant des besoins éducatifs particuliers.

Les réunions d'information avec les parents sont l'une des pratiques les plus fréquentes ; elles sont citées par 89 % des territoires (graphique 5.1). Pendant ces réunions, les centres d'EAJE ou les écoles primaires expliquent ce qui se passe à l'école, ce que les enfants y apprennent ; ils indiquent si l'enfant progresse et de quelle façon, et comment les parents peuvent participer. En Autriche, par exemple, les centres d'EAJE et les écoles organisent des journées spéciales, dénommées « journées de familiarisation », pour informer les nouveaux parents sur l'école. En Finlande, des rencontres avec les parents sont organisées au début de l'année scolaire, et sont suivies de réunions régulières, notamment pendant la première année d'école. En Slovénie, l'investissement parental prend principalement la forme de réunions d'informations pour les parents (au moins une ou deux réunions avec les parents dont les enfants sont en dernière année d'EAJE) et de consultations individuelles avec le personnel pédagogique préscolaire. En outre, l'école peut organiser des réunions et d'autres activités pour les parents des futurs élèves (ces activités sont laissées au choix de l'établissement).

La majorité des pays ayant répondu à l'enquête mettent à la disposition des parents et des enfants des documents d'information sur la préparation à l'entrée dans l'enseignement primaire (75 % pour les parents et 48 % pour les enfants) (voir graphique 5.1). Ces informations portent généralement sur les objectifs, les méthodes de travail et les

règles de l'école. Ces documents donnent généralement des conseils et des astuces pour préparer les enfants à la transition. Par exemple, la Finlande a élaboré un certain nombre de brochures et de documents de « bienvenue » pour les parents et les enfants qui s'apprêtent à entrer à l'école primaire. En Slovénie, les écoles primaires doivent informer les parents par le biais de documents imprimés disponibles dans l'établissement et sur leur site Internet. Ces documents doivent contenir des informations sur l'école, le programme, l'organisation du travail scolaire conformément au plan de travail annuel, les droits et les devoirs des élèves, les règles de l'établissement, et d'autres informations.

Des événements collaboratifs entre les centres d'EAJE et les écoles sont organisés dans la plupart des pays. Le Japon a mis en place différentes initiatives pour aider les parents et les tuteurs à mieux appréhender les transitions. Par exemple, les conseils scolaires, les écoles et les établissements organisent des événements conjoints pour expliquer l'importance des transitions. À l'occasion de ces événements collaboratifs, les parents et les tuteurs peuvent échanger avec les parents d'élèves d'école primaire, ou assister à des enseignements réunissant les élèves d'école maternelle et d'école primaire. En outre, les parents reçoivent des informations sur la vie scolaire et les programmes d'enseignement dans les écoles primaires. En Finlande, les parents peuvent assister aux premières heures de la première journée d'école (les portes restent ouvertes). Et en Slovénie, parents et enfants visitent les écoles pour rencontrer les enseignants et d'autres futurs élèves de première année et leurs parents.

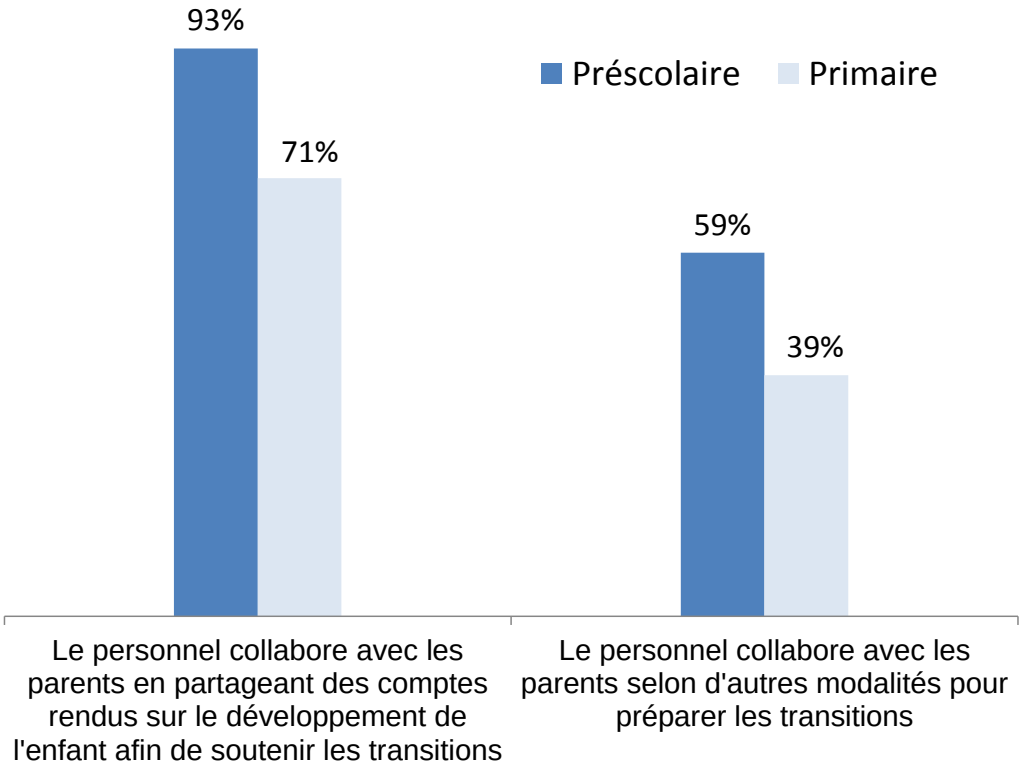
Au Danemark, en vertu de la loi sur les structures d'accueil de jour, les structures d'EAJE doivent coopérer avec les parents pour garantir un bonne transition, en développant les compétences de base et en renforçant la volonté d'apprentissage des enfants. En outre, les centres d'accueil de jour doivent coopérer avec les écoles pour favoriser une transition cohérente avec l'école. Toutefois, la loi sur les structures d'accueil de jour ne précise pas la forme que doit prendre la coopération ; il revient donc au conseil ou à la municipalité locale de décider comment favoriser une bonne transition. Il existe ainsi différentes pratiques.

En Suède, il est fréquent que l'enfant, les parents et les enseignants de première année se rencontrent avant le début de l'année scolaire. Toutefois, il n'existe pas de réglementation à ce sujet, ni d'obligation pour le personnel de partager les informations relatives au développement de l'enfant — bien que ce soit souvent le cas. Les réglementations nationales indiquent seulement que le personnel doit collaborer avec les parents en ce qui concerne le développement de l'enfant.

Le graphique 5.3 compare la part des territoires dans lesquels les parents et le personnel collaborent dans l'enseignement préprimaire et primaire. Ce graphique indique clairement que la collaboration est plus intense au niveau préprimaire qu'au niveau primaire. Plus de 90 % des territoires rapportent que le personnel des services d'EAJE collabore avec les parents en partageant des informations sur le développement de l'enfant, mais ce chiffre tombe à 71 % seulement dans le cas des écoles primaires. En ce qui concerne les autres formes de collaboration entre les parents et le personnel (p. ex. réunions d'information, informations sur les transitions, visites à domicile, entre autres), l'écart entre les écoles préprimaires et primaires est similaire. Quelque 60 % des territoires ont déclaré recourir à ces autres formes de collaboration avec les parents dans l'enseignement préprimaire, contre environ 40 % dans l'enseignement primaire (graphique 5.3). Ces chiffres montrent que la collaboration entre le personnel et les parents, qui est essentielle à l'investissement des parents, recule lorsque l'enfant entre à l'école primaire.

Graphique 5.3. La collaboration entre le personnel et les parents en matière de transition est plus fréquente dans les structures d'EAJE qu'à l'école primaireure

Pourcentage des territoires où le personnel collabore avec les parents



Notes : Notes : Les informations relatives à la collaboration entre le personnel et les parents se rapportent à 27 pays pour l'enseignement préscolaire, et à 28 pays pour l'enseignement primaire. Les données par pays sont disponibles dans le tableau 5.A.2 de l'annexe 5.A.
Source : Réseau de l'OCDE sur l'éducation et l'accueil des jeunes enfants, « Survey on transitions between ECEC and primary education », juin 2016.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933718571

Autre pays où le personnel de l'EAJE et de l'école primaire collabore régulièrement : la Pologne. Avant la période de transition, des réunions individuelles et de groupe sont fréquemment organisées avec les parents pour débattre de différents aspects, dont la transition des enfants. D'après la réglementation du ministère de l'Éducation nationale, l'enseignant préscolaire est chargé d'observer l'enfant en continu et d'établir régulièrement des rapports visant à identifier les besoins développementaux de l'enfant. Ces informations aident l'enseignant dans son travail quotidien et dans le cadre de la coopération avec les parents. De même, ces informations sont à la base de la coopération avec les spécialistes proposant une aide psychologique, éducative et médicale. En outre, le programme de base de l'enseignement préscolaire oblige les enseignants des enfants de six ans inscrits dans un établissement préscolaire à mener une évaluation de la maturité scolaire de chaque enfant (diagnostic préscolaire). Cette évaluation se déroule l'année scolaire précédant l'inscription de l'enfant en première année d'école primaire. Les résultats de cette évaluation initiale sont transmis aux parents de l'enfant. Sur la base de cette évaluation, l'enseignant prépare un plan d'aide individualisé relatif au

développement de l'enfant. Pour résumer, le personnel — en coopération avec les parents et les spécialistes — contribue à préparer l'enfant à entrer à l'école primaire.

Dans la plupart des pays, les enfants ayant des besoins d'apprentissage particuliers reçoivent une aide spécialisée à la transition

Pour les enfants ayant des besoins d'apprentissage particuliers, notamment ceux qui parlent une autre langue à la maison, la transition peut être plus impressionnante. Les recherches montrent que les enfants présentant des difficultés d'acquisition du langage sont plus susceptibles de ne pas apprendre à lire au cours de l'enseignement primaire, quelle que soit la méthode d'enseignement (Laloux, 2012). La collaboration avec les parents dès les premières années d'enseignement préscolaire et tout au long de la transition vers l'école primaire peut améliorer les résultats de l'enfant, notamment ses compétences en lecture. En outre, le travail mené avec les parents pour réduire les difficultés linguistiques des enfants non autochtones peut instaurer une confiance et favoriser une relation plus étroite avec les parents et les collectivités.

D'après l'enquête de l'OCDE relative aux transitions, la majorité des pays (74 %) ayant répondu (20 sur 27) proposent une aide spécialisée aux enfants (p. ex. psychologues ou travailleurs sociaux) pendant ou après les transitions (graphique 5.1). Toutefois, dans la plupart des pays, cette aide est réservée principalement ou exclusivement aux enfants ayant des besoins particuliers. C'est le cas en Allemagne, en Autriche, au Canada (encadré 5.3), en Finlande, au Luxembourg, en Nouvelle-Zélande,[11] au pays de Galles (Royaume-Uni) et en Suède.

Les neuf pays ayant fourni des informations détaillées sur les transitions déclarent également mettre en place des activités spéciales pour les parents et les enfants ayant des besoins particuliers. Il s'agit notamment de traduire les informations à l'intention des parents d'enfants non autochtones ayant besoin d'un enseignement linguistique adapté (p. ex. Autriche, Norvège, pays de Galles (Royaume-Uni)), et d'organiser des activités ciblées (p. ex. pays de Galles (Royaume-Uni)). En Slovénie, par exemple, l'investissement des parents d'enfants ayant des besoins particuliers est mentionné dans la loi sur le placement des enfants présentant des besoins spéciaux. Les parents ont la possibilité de rencontrer des équipes d'experts pour échanger avec eux au sujet du développement de leur enfant et organiser activement son entrée à l'école. En outre, des projets spéciaux destinés à la communauté rom sont mis en œuvre pour créer des liens et instaurer une confiance entre les écoles maternelles/primaires et les familles roms. Ils impliquent la présence d'assistants roms et l'organisation de diverses activités au sein des établissements (par exemple, ateliers, visites d'enfants roms l'après-midi dans les écoles maternelles). L'éducation des enfants roms est guidée par une stratégie adoptée en 2004 et révisée en 2011.

En Autriche, la question de l'inclusion bénéficie d'une attention croissante depuis quelques années. L'approche autrichienne vise à promouvoir des modes de pensée et d'action qui tiennent compte des besoins et des intérêts d'autrui, tout en valorisant les différences entre les enfants, ainsi que leurs talents. (Biewer, 2009). Cette approche inclusive est fermement ancrée dans le programme pédagogique national. Les réglementations légales prévoient la possibilité d'un enseignement intégré pour les enfants défavorisés et non défavorisés à l'école primaire (ainsi que dans le premier cycle de l'enseignement secondaire et le niveau inférieur des établissements scolaires secondaires).

Encadré 5.3. Étude de cas : soutenir la transition des enfants ayant des besoins particuliers au Canada

Certains territoires canadiens fournissent des ressources et une aide spécialisée pour faciliter les transitions des enfants ayant des besoins particuliers. Le plan individuel d'éducation/programme/plan de services d'aide (le nom varie en fonction des provinces et territoires) est un outil répandu. Ce plan individuel est un document d'aide conçu dans le cadre d'un processus consultatif faisant intervenir les enfants, les parents, le personnel de l'école/du programme, et d'autres professionnels. Il donne des informations détaillées sur besoins spécifiques de chaque enfant en termes d'apprentissage et de développement (p. ex. actions, stratégies et aménagements). Ce document vise à guider les enseignants, le personnel pédagogique de l'EAJE, et les familles pour offrir à tous les enfants les mêmes chances de réussite.

Citons le *Learning Team Handbook for Parents of Children with Special Needs* de l'Alberta ; le *Childcare Services Inclusion of Children with Special Needs Policy Manual* de Terre-Neuve-et-Labrador ; le *Childcare Inclusion Program* du Saskatchewan ; le *Protocol for Early Childhood Transition to School for Children with Additional Support Needs* [*Protocole pour l'entrée à l'école des jeunes enfants ayant besoin de soutien additionnel*] du Manitoba ; et les *Services éducatifs aux élèves à risque et aux élèves handicaps ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage* du Québec (EHDAA).[12]

Source : informations fournies par le gouvernement canadien et éditées par l'OCDE.

Aux Pays-Bas, les structures d'EAJE dotées de programmes « vve » ciblant les enfants défavorisés mettent l'accent sur la collaboration avec les parents (encadré 5.2). La législation régissant les programmes « vve » dispose que la collaboration avec les parents fait partie intégrante des programmes. Le personnel suit une formation spécifique sur poste à cette fin, qui porte notamment sur les modalités de collaboration et de soutien des parents. Le ministère de l'Éducation a conclu avec les 37 plus grandes communes du pays des accords portant sur les efforts et les objectifs de leurs « vve », notamment les efforts de collaboration avec les parents pour soutenir les enfants défavorisés pendant la phase de transition. D'après une étude récente, les financements supplémentaires accordés à ces communes ont permis d'améliorer sensiblement le passage de l'EAJE au primaire (voir encadré 5.2). En outre, le nombre de garçons ayant redoublé la première année d'école primaire a considérablement diminué, ce qui montre que ces activités aident les garçons à mieux se préparer à l'école lors des années d'EAJE (Akgunduz et Heijnen, 2016).

Dans plusieurs pays, les enfants présentant des besoins particuliers reçoivent une aide à la transition par le biais de services collectifs (voir plus bas).

La collaboration entre les enseignants prend différentes formes

Les mesures prises par le personnel pendant les transitions et les modalités de coopération entre les établissements sont essentiels pour aider les enfants à faire face aux transitions. Le personnel de l'EAJE et les enseignants d'école primaire doivent soutenir les enfants au moyen d'activités de transition soigneusement planifiées, qui doivent être mises en œuvre dans le cadre d'une collaboration étroite entre le personnel des deux niveaux

d'enseignement. Il appartient aux deux secteurs d'aider les enfants à appréhender le nouveau contexte et à s'y sentir en sécurité (Lillejord et al., 2017).

Le programme éducatif ou les lignes directrices nationales de l'ensemble des territoires participants contiennent des recommandations soulignant l'importance de la collaboration entre les secteurs (tableau 5.4). Le cadre pédagogique autrichien, par exemple, dispose que les enseignants de tous les établissements concernés doivent donner des possibilités d'intégration des deux systèmes. De même, en Suède, le programme des établissements préscolaires (Lpfö 98Lpfö 98) et le programme de la classe préscolaire, de l'enseignement primaire et des centres de loisirs (Lgr 11) insistent sur la nécessité d'une coopération (NAE, 2014a). Au Japon, le « Programme national des centres d'accueil de jour » dispose également qu'il est nécessaire d'encourager une coopération active avec les écoles primaires. En Slovénie, le programme des écoles primaires (Kurikulum za vrtce) instaure le principe de continuité (connexion verticale) entre l'école maternelle (enseignement préscolaire) et l'enseignement de base (enseignement primaire intégré et premier cycle de l'enseignement secondaire).

Les lignes directrices norvégiennes relatives aux transitions disposent que le seul facteur essentiel à une coopération réussie est que les enseignants d'école maternelle et primaire donnent la priorité à la coopération et se rencontrent pour planifier la transition. En outre, le Plan cadre sur le contenu et les tâches des écoles maternelles dispose clairement que les écoles maternelles doivent, en collaboration avec les écoles primaires et les parents, faciliter le passage des enfants à l'école primaire. Toutefois, la question des transitions est moins abordée dans les écoles primaires. Elle n'est mentionnée que de façon sommaire dans le Cadre de qualité pour les écoles, qui dispose qu'une coopération efficace et systématique entre les établissements d'accueil de jour et l'enseignement primaire facilite la transition d'un cycle d'enseignement à un autre au cours de la scolarité.

Aux Pays-Bas, la législation oblige les communes à conclure des accords sur la continuité du développement des enfants lors de la transition de l'EAJE à l'école primaire. Par conséquent, il appartient à la commune de garantir à tous les enfants un passage en douceur de l'EAJE à l'école primaire.

La plupart des territoires participants disposent d'un ensemble de stratégies disparates pour garantir la collaboration entre l'EAJE et les écoles primaires en matière de transitions. Il s'agit notamment d'élaborer des recommandations, un programme d'enseignement (voir chapitre 4), d'organiser des réunions, de partager des connaissances, d'échanger des informations sur le développement de chaque enfant, d'élaborer des documents d'aide, et d'organiser des activités conjointes (p. ex. célébrations communes).

Le projet Brückenjahr en Allemagne[13] et le projet Transition Statement en Australie soulignent l'importance des relations entre les deux secteurs (voir encadré 5.4). En outre, ils jugent cette coopération prioritaire pour réussir les transitions (Huser et al., 2016). De même, l'Autriche rapporte que la plupart des personnes interrogées dans le cadre de son projet de réseau (voir encadré 5.5) identifient la coopération entre l'EAJE et l'école primaire comme un facteur pertinent pour la réussite des interventions (Charlotte Bühler Institut, 2016).

Tableau 5.4. La collaboration entre l'EAJE et l'école primaire est-elle mentionnée dans la législation sur l'éducation et les programmes éducatifs ?

	Lois sur l'éducation	Programmes éducatifs
Autriche	Non	Oui
Danemark	Non	Oui
Finlande	Non	Oui
Japon	Non	Oui
Kazakhstan	Oui	Non
Norvège	Non	Oui
Slovénie	Oui	Oui
Suède	Oui	Non
Pays de Galles (Royaume-Uni)	Non	Oui

Source : rapports de base par pays sur les transitions, OCDE, 2016 et 2017.

La collaboration entre les deux niveaux d'enseignement, toutefois, n'est pas simple — notamment en raison de problèmes de gestion (voir chapitre 2). Dans de nombreux pays de l'OCDE, les centres d'EAJE et les écoles primaires sont généralement considérées comme deux entités séparées, qui relèvent souvent de ministères différents. Les différences sur le plan législatif, le manque de temps et de ressources, et le nombre trop important d'établissements d'enseignement font partie des points de blocage qui empêchent l'amélioration de ce type de coopération entre les secteurs (Dumčius et al., 2014). Il est communément admis que de nouveaux efforts seront nécessaires pour renforcer la collaboration (Bennet, 2013).

En Autriche, par exemple, selon une étude récente, 45 % des enseignants ont déclaré que la collaboration entre les écoles maternelles et les écoles primaires était insuffisante. En Norvège, d'autre part, on considère que la continuité du développement coexiste avec le fait que les structures d'EAJE (écoles maternelles) et les écoles primaires possèdent des caractéristiques différentes (Lillejord et al., 2017). Il est admis que le travail sur le processus transitionnel nécessite de mettre en place des mesures tenant compte de ces différences et de tirer parti des atouts de chaque structure. D'après une enquête nationale menée en Norvège, la grande majorité des centres d'EAJE (écoles maternelles) cherchent à favoriser la coopération entre les deux secteurs : 76 % des écoles maternelles ont établi des points de rencontre communs pour le personnel pédagogique des écoles maternelles et primaires ; et 94 % ont mis en place des procédures de routine pour instaurer une coopération en matière de soutien aux enfants ayant des besoins particuliers (Direction norvégienne pour l'éducation et la formation, 2017).

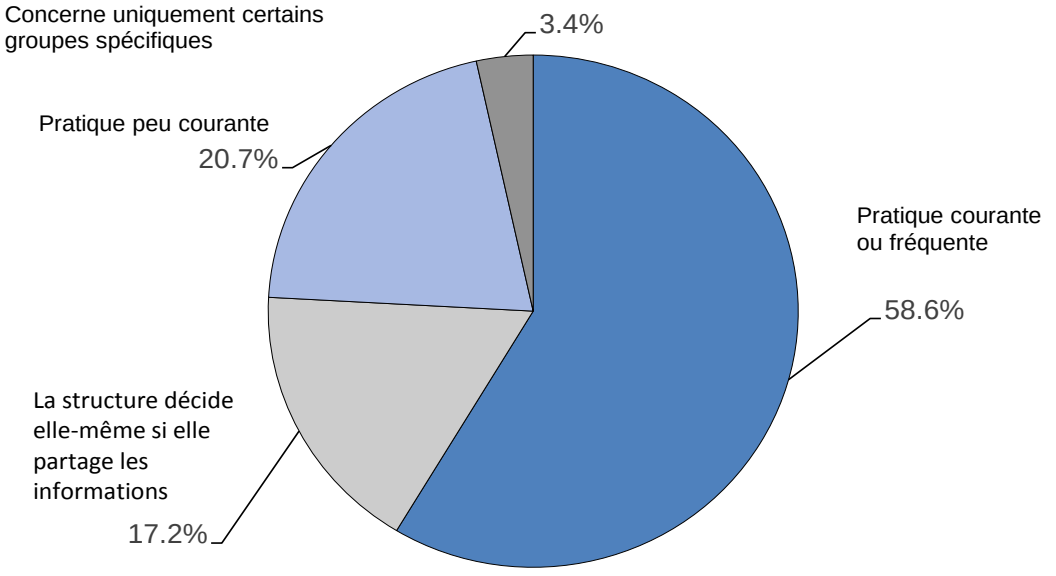
Le partage des informations relatives au développement de l'enfant est fréquent dans la plupart des territoires

Le partage des informations relatives au développement de l'enfant est important pour garantir que les deux structures sont parfaitement informées de la situation et des besoins des enfants entrant à l'école primaire. Le graphique 5.4 indique dans quelle mesure ce partage a lieu dans les 29 pays de l'OCDE et pays partenaires. Le partage d'informations entre la dernière année d'EAJE et l'école primaire est une pratique courante ou fréquente dans 59 % des pays. À l'inverse, dans 21 % des pays, il n'est pas fréquent de partager des informations relatives au développement de l'enfant. Dans 17 % des pays, il appartient aux structures de décider si elles partagent de telles informations. Enfin, dans 3 % des pays, cette pratique n'est fréquente que pour certains groupes spécifiques (p. ex. les

enfants ayant des besoins particuliers). Ces chiffres donnent des indications sur le partage d'informations dans les systèmes intégrés et fractionnés. La collaboration risque toutefois d'être plus difficile dans les territoires dotés d'un système fractionné.

Graphique 5.4. Dans la plupart des territoires, il est fréquent de partager des informations relatives au développement de l'enfant

Partage d'informations relatives au développement de l'enfant entre la dernière année d'EAJE et la première année d'école primaire



Notes : Informations relatives à 29 territoires.
Pratique courante : Allemagne, Autriche, Colombie, Croatie, Espagne, Hongrie, Italie, Japon, Kazakhstan, Luxembourg, Norvège, Nouvelle-Zélande, Pologne, Portugal, Suède, Suisse, Turquie.
La structure décide elle-même si elle partage les informations : Belgique (Communauté flamande), Canada, Danemark, Finlande, Grèce.
Pratique peu courante : Chili, République tchèque, Irlande, Mexique, République slovaque, Royaume-Uni (pays de Galles).
Concerne uniquement certains groupes spécifiques : Slovénie.
Données manquantes : Pays-Bas.
Source : Réseau de l'OCDE sur l'éducation et l'accueil des jeunes enfants, « Survey on transitions between ECEC and primary education », juin 2016.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933718590

Le partage d'informations relatives au développement peut être un bon moyen d'encourager la collaboration du personnel des deux secteurs (voir encadré 5.4et chapitre 4). Dans certains pays participants (p. ex. Autriche, Norvège et Slovénie), l'échange d'informations relatives à un enfant particulier est effectué en collaboration avec les parents. Les parents doivent consentir au transfert des informations relatives à leur enfant à l'école primaire. En Australie et en Slovénie, des réglementations relatives au transfert d'informations ont toutefois été instaurées en réponse aux difficultés qui ont émergé dans le sillage des règles relatives à la protection des données (voir chapitre 3).

Les questions éthiques liées au transfert d'informations doivent être prises en compte. Un débat a eu lieu récemment en Norvège à ce sujet (Turunen, 2012). Le transfert d'informations, toutefois, ne peut pas remplacer le dialogue — que ce soit entre les enseignants des différentes structures (enseignement préscolaire et primaire), ou entre les enseignants et les parents.

Les échanges entre les écoles primaires et les structures d'EAJE sont fréquents

Les visites des écoles primaires et des structures d'EAJE sont fréquemment citées par les territoires participants comme des possibilités de collaboration entre les secteurs. Environ 93 % des territoires ayant répondu à l'enquête ont déclaré proposer des visites d'écoles, alors que 68 % ont déclaré organiser des journées d'échange permettant aux enfants des écoles primaires de rendre visite à leurs camarades d'EAJE, et inversement (graphique 5.1). En Autriche, ces visites se déroulent souvent dans le contexte de « journées de lecture » ou d'activités avec des « camarades de lecture » (Lesebuddies, à savoir des activités de lecture dans le cadre d'un système de tutorat). Les directeurs d'établissements slovènes déclarent que l'organisation de visites d'écoles contribue à garantir la continuité pédagogique entre les écoles maternelles et primaires. Lors de la planification des visites, les enseignants d'école maternelle et primaire travaillent également à l'élaboration de thèmes et de méthodes de travail communs (p. ex. compétences linguistiques et d'expression orale des enfants sur le plan de la créativité, du partage d'idées, des expériences et des pratiques). Le personnel finlandais coordonne également les visites dans les écoles maternelles et primaires, et organise des événements et un enseignement conjoints (Ahtola et al., 2011a).

Ces types d'activités peuvent toutefois se heurter à des obstacles logistiques, par exemple lorsque les structures d'EAJE et les écoles sont situées dans des bâtiments différents, ou sont très éloignées. La Slovénie déclare que les pratiques de transition peuvent être plus difficiles à mettre en œuvre et moins efficientes lorsque les écoles maternelles et primaires ne sont pas rattachées, c'est-à-dire ne partagent pas le même personnel encadrant ni les mêmes installations.

Le fait que les écoles primaires puissent recevoir des enfants provenant de plusieurs écoles maternelles différentes — ce qui est souvent le cas dans les grandes villes — est également une source de difficultés. Cela rend la coopération entre les différentes écoles particulièrement complexe. Pour faire face à ce problème, certaines communes danoises organisent une collaboration entre toutes les structures d'EAJE et écoles locales d'un même secteur scolaire (voir chapitre 3).

Encadré 5.4. Étude de cas : partager des informations relatives au développement de l'enfant pour améliorer la communication : exemples de l'Australie et de l'Irlande

En **Australie**, un certain nombre d'initiatives visent à améliorer la communication entre les écoles et les services d'EAJE. L'outil *Transition to School Statement*, par exemple, a été instauré en 2014 en Nouvelle-Galles du Sud pour améliorer la communication entre les services de la petite enfance, les familles et les établissements (gouvernement de Nouvelle-Galles du Sud, 2016). Il permet de consigner les points forts, les intérêts et l'apprentissage des enfants, conformément à l'*Early Years Learning Framework* (Cadre d'apprentissage de la petite enfance). Ces comptes rendus visent à aider les enseignants à préparer l'entrée à l'école maternelle en planifiant des programmes d'apprentissage et d'enseignement adaptés et individualisés.

Une évaluation de cet outil a montré que les parents et les enseignants d'école maternelle ayant reçu ces comptes rendus s'estiment mieux informés des points de vue et des intérêts de l'enfant, ainsi que des moyens de faciliter son passage à l'école primaire, que les répondants ne les ayant pas reçus (gouvernement de Nouvelle-Galles du Sud, 2015). La plupart des familles interrogées avaient le sentiment que le passage de leurs enfants à l'école primaire s'était déroulé en douceur, et que leur enfant était bien soutenu pendant la transition. D'après cette évaluation, bien que les éducateurs de la petite enfance considèrent ces comptes rendus comme une ressource utile, la charge de travail et les contraintes de temps qui y sont associées les rendent difficiles à réaliser.

Des réformes récentes du programme national d'enseignement primaire en **Irlande** ont mis en place une nouvelle initiative de transition dans le cadre d'une décision gouvernementale imposant la communication d'informations sur l'apprentissage et le développement de l'enfant (DES, 2011).

Cette décision exige que toutes les écoles et structures d'EAJE financées par l'État transmettent des comptes rendus écrits au format standard sur la progression et les résultats des enfants aux nouvelles écoles ou structures (après admission des enfants). La nouvelle initiative nationale relative aux transitions, instaurée par le Conseil national pour le développement et l'évaluation des programmes (NCCA), intégrera le transfert d'informations entre l'EAJE et l'école primaire. Des modèles visant à consigner et à suivre les transitions de chaque enfant entre l'EAJE et l'école primaire sont actuellement testés par le NCCA, avec le concours de diverses structures d'EAJE et écoles primaires, et en consultation avec les enfants, les parents et d'autres intervenants essentiels, comme les directeurs des écoles primaires et des structures d'EAJE. Ils seront publiés et entreront en vigueur d'ici à septembre 2018. Dans le cadre de cette réforme, une analyse de la littérature nationale et internationale, un audit des politiques des territoires ainsi que de la documentation relative aux transferts en Irlande ont également été commandés. Autres activités proposées dans le cadre de l'initiative de transition élargie : l'établissement de réseaux locaux, la diffusion d'informations aux familles, des visites du personnel primaire et préscolaire aux enfants et réciproquement, et l'élaboration de documents et d'ouvrages pour soutenir les enfants pendant le processus transitionnel.

Sources : études de cas préparées par le Département australien pour l'éducation et la formation, et le Département irlandais de l'enfance et de la jeunesse, éditées par le Secrétariat de l'OCDE. DES (2011), « Literacy and numeracy for learning and life », Department of Education and Skills, Dublin, www.education.ie/en/Publications/Policy-Reports/lit_num_strategy_full.pdf ; NSW Government (2016), The Transition to School: Literature review, Centre for Education Statistics and Evaluation ; NSW Government (2015), *Evaluation of the Transition to School Statement*, Centre for Education Statistics and

Evaluation, www.cese.nsw.gov.au/images/stories/PDF/Transition_to_School_Report_final.pdf ; O'Kane, M. (2016), « Transition from preschool to primary school », *Research Report 19*, NCCA, https://www.ncca.ie/en/resources/transition-research-report-no-19 ; O'Kane, M. et R. Murphy (2016a), *Transitions from Preschool to Primary School: An Audit of policy in 14 Jurisdictions*, https://www.ncca.ie/en/resources/transition-from-preschool-to-primary-school-audit-of-policy-in-14-jurisdictions ; O'Kane, M. et R. Murphy (2016b), *Transition from Preschool to Primary School: Audit of Transfer documentation in Ireland*, https://www.ncca.ie/en/resources/transition-from-preschool-to-primary-school-audit-of-transfer-documentation-in-ireland.

Des groupes d'apprentissage professionnel collaboratif sont formés dans quelques territoires

Plusieurs territoires participants ont créé des groupes d'apprentissage professionnel collaboratif propices à l'échange d'idées et de pratiques entre les différents secteurs (voir chapitre 3). Des exemples de ce type de collaboration ont été rapportés en Autriche, au Danemark, au Japon, au pays de Galles (Royaume-Uni) et en Slovénie.

L'Autriche a récemment établi un projet de réseau pour faciliter la coopération entre le personnel des structures d'EAJE et des écoles primaires en matière de transitions. Ce groupe a mis sur pied une plateforme de communication et d'information contenant des exemples de bonnes pratiques afin de partager les idées, les concepts et les expériences des établissements membres de ce réseau (voir encadré 5.5).

La collaboration avec d'autres services liés à l'enfance ou services collectifs est fréquente dans de nombreux territoires

L'objectif de la participation des services collectifs aux transitions est d'instaurer une cohérence, une continuité et une progression dans le développement et l'apprentissage de l'enfant (expliqué dans le programme suédois ; Skolverket, 2011, voir tableau 4.A.7 du chapitre 4). Les différents services doivent coopérer pour échanger des connaissances, des expériences et des informations sur le programme d'enseignement et le développement de chaque enfant. Le type de services collectifs impliqués semble varier d'un pays à l'autre, et en fonction des besoins de l'enfant. Il peut s'agir de professionnels comme des psychologiques scolaires, des médecins scolaires, des orthophonistes, du personnel auxiliaire d'enseignement, des enseignants de langue maternelle et des travailleurs sociaux. Les professionnels de santé contribuent souvent à aider les enfants ayant des besoins d'apprentissage particuliers.

Encadré 5.5. Étude de cas : plateformes collaboratives de bonnes pratiques en Autriche

Le ministère fédéral de l'Enseignement et des Femmes a lancé plusieurs projets de réseau dans l'objectif d'élaborer des approches locales visant à améliorer l'aide individuelle apportée à tous les enfants. Le projet de réseau « Transitions EAJE-école primaire » a été lancé en septembre 2014. Il vise à faciliter la coopération entre les enseignants des deux établissements, à garantir des conseils qualitatifs et à mieux coordonner la phase d'entrée à l'école primaire. La dernière année d'école maternelle et les deux premières années d'école primaire forment le « cycle conjoint d'entrée à l'école ». Cette période élargie d'entrée dans le système scolaire permet aux enfants de bénéficier de la continuité de l'apprentissage.

Au total, 35 écoles primaires et écoles maternelles associées de neuf États fédérés participent. L'objectif des projets de réseau est de tester les facteurs de réussite en vue d'une mise en œuvre nationale. Ils soutiennent également la formation initiale et en poste. Parmi les exemples d'activités visant à améliorer la coopération entre l'EAJE et l'école primaire, citons : les projets collaboratifs ; le recueil d'exemples de bonnes pratiques ; le transfert d'informations entre l'EAJE et l'école primaire par le biais de formulaires ou dossiers conçus spécialement ; et la création d'équipes dites « de transition » (décrites dans la section ci-dessous).

Des plateformes de communication et d'information sont établies pour les structures d'EAJE et les écoles primaires qui participent aux projets de réseau. Le ministère fédéral de l'Éducation et des Femmes demande aux établissements concernés de partager avec les autres participants, par le biais de ces plateformes, les idées, concepts et expériences qui résultent de ces projets. Ces échanges permettent de collecter des exemples de bonnes pratiques.

En outre, l'État de Salzbourg a publié un dossier sur la transition de l'EAJE à l'école primaire. Ce dossier donne un aperçu de tous les projets et modèles actuellement mis en œuvre par les écoles maternelles et primaires dans chaque Land. L'objectif est d'inspirer de nouveaux projets et d'encourager la collaboration. En outre, dans certains domaines, des réseaux similaires ont été établis sur le plan local pour aider les écoles maternelles et primaires à échanger des informations et à réaliser des projets ensemble.

Source : Charlotte Bühler Institut (2016), *Austria Country Background Report on Transitions from ECEC to Primary School*, www.oecd.org/education/school/SS5-country-background-report-austria.pdf.

Tous les pays participants déclarent un certain type de coopération entre l'EAJE, les écoles primaires et d'autres services collectifs. Toutefois, seule la moitié des pays participants reconnaît l'importance du rôle des services collectifs dans l'amélioration du passage des enfants au primaire dans ses lois sur l'éducation et/ou son programme éducatif (tableau 5.5). Par exemple, la loi finlandaise sur l'éducation de base dispose que pour garantir un parcours d'apprentissage continu, il est important de donner aux autres membres du personnel de la petite enfance et de l'éducation de base la possibilité de participer au processus transitionnel. De même, le programme autrichien des écoles

primaires recommande de collaborer avec les services proposés en dehors de l'école. Font exception le Danemark, le Japon, le Kazakhstan et le pays de Galles (Royaume-Uni).

Les services liés à l'enfance et les services collectifs soutiennent la transition des enfants par le biais de différentes activités, comme l'évaluation de la maturité scolaire, des bilans de santé, ou une aide aux enfants ayant des besoins d'apprentissage particuliers. Ces activités sont décrites ci-dessous.

Tableau 5.5. La collaboration avec les services collectifs est-elle mentionnée dans la législation sur l'éducation et les programmes éducatifs ?

	Lois sur l'éducation	Programmes éducatifs
Autriche	Non	Oui
Danemark	Non	Non
Finlande	Oui	Non
Japon	Non	Non
Kazakhstan	Non	Non
Norvège	Non	Oui
Slovénie	Oui	Oui
Suède	Non	Oui
Pays de Galles (Royaume-Uni)	Non	Non

Source : rapports de base par pays sur les transitions, OCDE, 2016 et 2017.

Dans plusieurs pays, des équipes de professionnels évaluent la maturité scolaire des enfants

Certains territoires rapportent une collaboration avec les services collectifs en dehors du cadre scolaire, afin d'évaluer la maturité scolaire. Il convient de noter que la définition de la « maturité scolaire » varie largement d'un pays à un autre. Dans les pays anglophones, d'une manière générale, elle se rapporte à l'acquisition d'un ensemble de connaissances, compétences et dispositions nécessaires pour débuter la scolarité obligatoire. Dans d'autres pays, comme les pays nordiques, les années d'EAJE sont considérées comme une préparation à la vie, et comme les bases de l'apprentissage tout au long de la vie (OCDE, 2006 ; voir également chapitre 6).

En Autriche, par exemple, la direction des écoles peut faire appel à une « équipe de transition » pour évaluer si l'enfant est prêt pour l'école ou pas, et proposer des mesures d'aide adaptées. Cette équipe peut être composée d'un large éventail de professionnels, en fonction des besoins des enfants. En outre, un médecin scolaire peut procéder à un examen physique pour déterminer la maturité physique de l'enfant. Il est également possible de recourir à des comptes rendus médicaux, des avis d'experts, des rapports d'autres médecins ou thérapeutes et soignants, mais seulement avec l'autorisation du responsable légal (BMUKK, 2013).

Au Danemark, le Service de conseil pédopsychologique (Pædagogisk Psykologisk Rådgivning ou PPR) est chargé de déterminer la maturité scolaire des enfants. Entre autres fonctions, le PPR emploie une équipe de consultants linguistiques et de psychologues qui participe souvent au soutien et à l'évaluation du développement de l'enfant avant son entrée à l'école primaire.

En Slovénie, pour évaluer la maturité scolaire, les écoles peuvent collaborer avec des services extérieurs comme le département de la santé mentale (pour conduire des tests psychologiques) ou le centre de conseil pour les enfants, les adolescents et les parents.

Tous les enfants de six ans doivent passer un bilan de santé auprès d'un pédiatre dans un établissement de soins avant de commencer l'école. Ce bilan comprend un examen médical et une évaluation rapide des compétences de base. Les médecins peuvent suggérer de reporter l'admission, et font également partie du comité scolaire en charge de l'évaluation de la maturité scolaire.

Au pays de Galles (Royaume-Uni), les enfants ayant des besoins éducatifs spécifiques qui sont sur le point de commencer l'école sont évalués par un « comité de transition ». Ces comités réunissent les autorités d'inspection scolaire, des représentants des écoles maternelles accueillant des enfants ayant des besoins éducatifs particuliers, des psychologues et des médecins scolaires. L'objectif de ces comités est d'établir un bilan complet afin d'identifier l'école susceptible d'apporter le meilleur soutien possible à l'enfant.

Les professionnels de santé sont souvent impliqués dans les transitions

Les centres de santé participent à la transition des enfants dans de nombreux territoires participants (p. ex. Danemark, Finlande, Kazakhstan, pays de Galles (Royaume-Uni) et Slovénie). Les centres d'EAJE finlandais coopèrent avec les établissements de santé pédiatriques au niveau des communes. Il s'agit notamment de soumettre les enfants de 4 ans à un bilan de santé (« Hyve 4 »). Cette évaluation a été élaborée sur la base de recherches qui montrent que les problèmes d'apprentissage au cours des premières années de scolarité peuvent être prédits dès l'âge de quatre ans.

Au Kazakhstan, à la fin de l'enseignement préprimaire, tous les enfants sont soumis à un examen médical. Chaque enfant reçoit un « passeport de santé » délivré par la polyclinique pédiatrique avant de débuter l'enseignement obligatoire. Si l'enfant fréquente un établissement préscolaire, ce passeport est rempli par un professionnel de santé préscolaire. Au terme de l'enseignement préprimaire, ce passeport est transmis à l'école primaire en vue de bilans de santé réguliers.

Au pays de Galles (Royaume-Uni), les enfants qui souffrent d'un grave problème de santé bénéficient d'une aide à la transition auprès des services de santé. Le programme universel de surveillance de la santé des enfants, géré par des visiteurs de santé, vise à identifier les enfants présentant des retards de développement et à répondre aux inquiétudes des parents.

Aux Pays-Bas, les services de santé pour les jeunes enfants (consultatiebureaus) sont chargés de contrôler le développement physique, cognitif (linguistique) et socio-émotionnel des enfants de leur naissance jusqu'à leur entrée à l'école primaire à l'âge de quatre ans. Ces services conseillent les parents sur divers sujets, notamment sur la possibilité d'envoyer leurs enfants dans un établissement d'EAJE bénéficiant d'un programme ciblé. Ces services pour les jeunes enfants contribuent à instaurer une relation et une coopération étroites avec les parents et le personnel d'EAJE.

Quinze Länder allemands (sauf la Bavière, où il n'est obligatoire que dans certains cas) prévoient un bilan de santé obligatoire pour les enfants avant leur entrée à l'école primaire (Schuleingangsuntersuchung). Le pédiatre contrôle le développement physique (recherche de troubles visuels, auditifs ou du langage) et le développement cognitif et socio-émotionnel. Si l'évaluation médicale conclut que l'enfant n'est pas encore « prêt » à commencer l'école, il peut bénéficier d'une aide supplémentaire, sous la forme de séances de physiothérapie, d'ergothérapie ou d'orthophonie. Les résultats du bilan demeurent toutefois confidentiels et ne sont pas communiqués à l'établissement préscolaire.

La collaboration de multiples acteurs est fréquente dans le cas des enfants ayant des besoins particuliers

En Norvège, outre les parents, l'école maternelle et l'école primaire, de nombreux autres acteurs peuvent contribuer à aider les enfants ayant des besoins particuliers lors de leur passage à l'école primaire. On peut notamment citer le centre de santé publique et le service de bien-être de l'enfance (PPT). Les communes d'Ål, Gol, Hol, Hemsedal, Nes et Flå mènent un projet de coopération avec le Statped, le service national en charge des besoins éducatifs particuliers. La question du passage l'école maternelle à l'école primaire est abordée dans le cadre de ce projet collaboratif. L'objectif est que le personnel des écoles maternelles, primaires, du centre de santé publique et du PPT contribue rendre l'entrée à l'école cohérente, sûre et prévisible pour tous les enfants et leurs parents (Kunnskapsdepartementet, 2008 ; Utdanningsdirektoratet, 2014).

Au pays de Galles (Royaume-Uni), tout enfant présentant des problèmes de développement peut bénéficier d'interventions appropriées de professionnels de santé et des ressources des collectivités locales. Si — malgré ces interventions — les difficultés de l'enfant persistent et risquent de perturber son éducation, les professionnels de santé peuvent l'adresser aux services éducatifs des collectivités locales pour une évaluation de ses éventuels besoins particuliers susceptibles de nécessiter la mise en place d'une aide supplémentaire à l'école. En outre, certaines écoles maternelles emploient des enseignants spécialisés pour faciliter l'intégration des enfants ayant des besoins particuliers. Ces enseignants apportent également leur aide pendant le processus transitionnel. Les écoles et les garderies signalent une forte hausse du nombre d'enfants présentant des retards de langage. Des programmes sont en place pour aider et informer les parents, afin de leur permettre de développer les compétences linguistiques des enfants le plus tôt et le plus efficacement possible. Le gouvernement gallois a également commandé une étude des services d'assistance susceptibles d'intervenir précocement en cas de troubles de l'élocution et du langage.

Parmi les autres pays participants proposant une aide complémentaire par le biais de services collectifs destinés aux enfants ayant des besoins particuliers, en collaboration avec leurs parents, citons le Japon, la Slovénie et la Suède. Au Japon, tous les enfants souffrant d'un handicap, de troubles du développement notamment, reçoivent une aide des établissements médicaux, des services sociaux et d'autres organisations locales compétentes, en collaboration avec les familles et les coordinateurs de l'aide à la petite enfance ou autres agents similaires qui font office d'interlocuteurs. En Slovénie, le service de conseil de l'école maternelle aide les parents à rendre les dossiers dans les délais pour que l'enfant puisse obtenir l'aide dont il a besoin dès la première journée d'école. En Suède, les professionnels de santé et les enseignants spécialisés peuvent contribuer à faciliter les transitions pour les enfants ayant besoin d'une aide supplémentaire ou particulière.

À l'inverse, en Autriche, aucune aide spécifique n'est prévue pour les enfants ayant des besoins éducatifs particuliers, sauf si les parents de l'enfant demandent spécifiquement une procédure d'évaluation. Idéalement, les parents effectuent leur demande pendant la procédure d'inscription à l'école primaire. Cette demande est suivie d'une phase d'observation de cinq mois, pendant laquelle des experts spécialisés et des psychologues ou médecins scolaires (avec le consentement des parents) adressent une recommandation à la commission scolaire du district correspondant.

La collaboration croisée vise également à garantir la continuité du développement pendant la transition horizontale

Des échanges réciproques relatifs aux approches pédagogiques de l'établissement préscolaire, de la classe préscolaire, de l'école et des services périscolaires peuvent contribuer à enrichir le développement et l'apprentissage de l'enfant dans le cadre des « transitions horizontales » (voir encadré 1.1, chapitre 1). Certains pays collaborent avec d'autres centres d'EAJE et les services périscolaires pour soutenir les transitions horizontales (voir également chapitre 4). Dans les communes finlandaises, par exemple, le personnel d'EAJE, des établissements préprimaires[14] et primaires collabore pour mettre en œuvre les programmes et instaurer une coopération en matière de transitions. Les activités périscolaires peuvent relever de la responsabilité d'organisations non gouvernementales par exemple, ce qui fait toutefois intervenir un nouvel acteur dans la garantie de qualité des transitions.

Au Luxembourg, certaines structures préscolaires mettent en œuvre des pratiques de transition garantissant la cohérence et la continuité d'une section à l'autre. Ces pratiques visent à assurer une transition en douceur entre les secteurs et les types d'apprentissage à différents moments de la journée : du milieu familial au centre d'accueil de jour ; à l'arrivée et au moment de la séparation d'avec les parents ; lors de la remise de l'enfant au professionnel de la petite enfance et de l'intégration de l'enfant à la salle de jeux ; et au moment de la transition entre des situations d'« enseignement formel » et d'apprentissage informel (Bollig, Hong et Mohn, 2016).

Au Japon, certaines garderies et structures d'EAJE mettent l'accent sur la coopération avec les clubs périscolaires. L'objectif de ce type de services est de contribuer à l'éducation des élèves d'école primaire dont les parents/tuteurs sont absents du fait de leurs responsabilités professionnelles. Les clubs périscolaires utilisent les équipements de loisirs destinés aux enfants ou d'autres installations scolaires, et permettent de passer l'après-midi à jouer, d'apprendre et de communiquer avec d'autres camarades dans de bonnes conditions.

Au pays de Galles (Royaume-Uni), les services Flying Start participent souvent à la transition entre les structures d'accueil et les structures d'éducation des jeunes enfants. Il existe des recommandations spéciales quant aux modalités d'intervention de ces services. Toutefois, ils fonctionnent plus ou moins bien dans la pratique, en raison de variations des structures de gestion au sein des autorités locales et de la localisation des services.

En Suède, lorsque les enfants entrent dans la classe préscolaire, ils fréquentent également un centre de loisirs. Le centre de loisirs fait partie du système scolaire et vise à compléter l'enseignement de la classe préscolaire et de l'école. Ces centres stimulent le développement et l'apprentissage et permettent aux enfants d'avoir beaucoup de temps libre et de loisirs. Ces échanges entre les approches pédagogiques de l'établissement préscolaire, de la classe préscolaire, de l'école et du centre de loisirs peuvent contribuer à enrichir le développement et l'apprentissage de l'enfant. Ainsi, les centres de loisirs sont l'un des principaux acteurs contribuant à garantir le bon déroulement de l'entrée à l'école obligatoire en Suède.

Quelles sont les difficultés fréquemment posées par la continuité du développement, et comment les surmonter ?

Cette section présente les principaux enjeux liés à l'établissement d'une collaboration fructueuse entre les différents acteurs des transitions. Sur la base des informations collectées dans les rapports de base par pays, elle décrit les discussions et les débats des territoires sur ce thème, et présente un ensemble de stratégies élaborées pour répondre à ces enjeux (résumées dans le tableau 5.6).

Tableau 5.6. Enjeux de continuité du développement et stratégies visant à renforcer la collaboration pour une meilleure continuité

Enjeux	Stratégies
Le point de vue des enfants n'est pas pleinement pris en compte dans l'élaboration des politiques et des pratiques dans le domaine des transitions	• Préciser dans la législation sur l'éducation ou les programmes scolaires le droit des enfants à y participer • Mener des recherches associant des enfants
Le manque de sensibilisation des parents à l'importance du processus transitionnel nuit à leur implication	• Élaborer et diffuser des documents d'information sur les transitions destinés aux parents • - Proposer de multiples activités pour sensibiliser davantage les parents à l'importance des transitions et renforcer leur participation à ce processus
Participation difficile des parents issus de milieux défavorisés au processus transitionnel	• Adapter les documents d'appui aux besoins des parents et des enfants issus de l'immigration • Mettre en place de nouvelles activités participatives pour associer les parents marginalisés au processus • Compléter les activités de transition par des programmes axés sur la parentalité
Relations déséquilibrées et problèmes de compréhension entre le personnel des services d'EAJE et les enseignants du primaire	• Élaborer des initiatives pour partager les informations relatives au développement de l'enfant • Organiser des formations conjointes • Créer des groupes d'apprentissage professionnel collaboratif • Intégrer les deux niveaux d'enseignement en un même lieu
Coopération limitée avec les autres services chargés du développement de l'enfant	• Constituer des équipes de travail avec des professionnels venant de différents secteurs

Enjeu 1 : le point de vue des enfants n'est pas pleinement pris en compte dans l'élaboration des politiques et des pratiques dans le domaine des transitions

Il est essentiel de comprendre le point de vue des enfants sur leur expérience du processus transitionnel pour élaborer des pratiques de transition (Ackesjö, 2013). Écouter les enfants et leurs expériences permet de mieux comprendre les difficultés qu'ils rencontrent et de renforcer le soutien apporté aux parents et aux établissements scolaires. La participation des enfants à l'élaboration des pratiques de transition reste limitée en réalité, comme nous l'avons vu plus tôt dans ce chapitre. C'est également ce que la Slovénie a indiqué dans son rapport de base.

Stratégie : préciser dans la législation sur l'éducation ou les programmes scolaires le droit des enfants à y participer

Certains pays déclarent que leurs lois sur l'éducation et/ou leurs programmes scolaires comportent des clauses soulignant l'importance de tenir compte du point de vue des enfants lors de la conception, de la planification et de l'évaluation des programmes de transition. Il peut s'agir d'une première étape pour s'assurer que les centres d'EAJE et les

écoles primaires tiennent compte du point de vue des enfants lors de l'élaboration de leurs pratiques de transition.

En **Norvège**, le droit des enfants à participer est mentionné explicitement dans la loi sur l'éducation et le Plan cadre. Les enseignants de maternelle sont formés à identifier les intérêts des enfants et à les utiliser dans des situations pédagogiques de la vie de tous les jours. En outre, le guide national sur les transitions souligne que l'enfant est l'acteur le plus important, et que ses expériences et points de vue doivent servir de point de départ au développement des activités. Le guide souligne que les enfants ont souvent un avis tranché sur ce qu'il est important de savoir lorsqu'ils s'apprêtent à entrer à l'école primaire, et qu'il est nécessaire de tenir compte de cet avis.

De même, en **Suède**, la loi sur l'éducation dispose qu'il faut tenir compte du point de vue des enfants dans la mesure du possible. Les enfants doivent avoir la possibilité d'exprimer librement leurs opinions dans toutes les affaires qui les concernent. Le point de vue des enfants doit être pris en compte en fonction de leur âge et de leur maturité. La première préoccupation doit être l'intérêt supérieur de l'enfant.

Stratégie : mener des recherches associant des enfants

En **Finlande**, on tient de plus en plus compte du point de vue des enfants depuis quelques années. En outre, les enfants sont de plus en plus associés aux recherches. Ils enrichissent les connaissances non seulement en participant à des enquêtes, mais également en endossant le rôle de chercheurs. Ces méthodes de recherche inclusives visent à mieux comprendre les expériences quotidiennes des enfants en se plaçant de leur point de vue (Karlsson et Karimäki, 2012 ; Eskelä-Haapanen et al., 2016).

Enjeu 2 : le manque de sensibilisation des parents à l'importance du processus transitionnel nuit à leur implication

La plupart des territoires déclarent que les parents sont encore insuffisamment sensibilisés au rôle important qu'ils peuvent jouer dans l'éducation des enfants, notamment pendant la phase de transition. Certaines attitudes et convictions, outre ce manque de sensibilisation, risquent d'empêcher les parents de jouer un rôle actif dans la transition de leurs enfants. Dans de nombreux pays, les parents continuent à considérer que l'école primaire joue un rôle bien plus important que l'EAJE dans l'éducation des enfants. L'Autriche, par exemple, indique que l'idée reçue selon laquelle « les choses sérieuses commencent au moment de l'entrée à l'école primaire » est toujours très prégnante. Autre conviction fréquente qui fait obstacle à l'implication des parents : le processus de transition ne pose aucun problème, et les activités transitionnelles sont donc tenues pour acquises.

Les parents ainsi que les enfants auraient tout à gagner d'une meilleure sensibilisation aux questions liées au passage à l'école primaire, comme le changement d'environnement d'apprentissage ou les raisons pour lesquelles certaines mesures ou activités sont mises en œuvre. Toutefois, le personnel de l'EAJE n'explique pas suffisamment les activités de transition. Un tel état d'incertitude n'est pas positif pour l'enfant, les parents ou les enseignants (Lillejord et al., 2017). Le manque de communication avec l'école est un frein important à l'investissement des parents (Malsch et al., 2011).

Les pays ont élaboré un ensemble de stratégies pour sensibiliser les parents à l'importance de la préparation et du soutien de l'enfant avant, pendant et après la période de transition.

Stratégie : élaborer et diffuser des documents d'information sur les transitions destinés aux parents

La majorité des pays développent et publient des documents d'information pour éclairer et orienter les parents sur ce que seront la vie et l'apprentissage pendant l'école primaire, et pour les conseiller sur les moyens d'aider les enfants pendant cette période (voir encadré 5.6 pour l'exemple du pays de Galles (Royaume-Uni)).

En **Autriche**, le ministère fédéral de l'Éducation et des Femmes a publié un guide à l'intention des parents, intitulé « Bienvenue à l'école » (BMBF, 2015). Cette publication explique comment les parents peuvent aider leur enfant jusqu'à son entrée à l'école. La préparation à l'école, l'entrée à l'école et l'importance du jeu sont quelques-uns des sujets abordés. En outre, elle contient des informations générales et légales sur l'entrée officielle à l'école, et les façons dont les parents peuvent s'investir et endosser des responsabilités au sein de la structure scolaire. En outre, une série de dossiers et de brochures proposent des idées d'activités que les parents peuvent réaliser avec les enfants pour les aider à se préparer pour l'école, leur donner une vision optimiste de l'école, ou encore leur proposer des astuces pour apprendre tout en s'amusant.

L'organisation *Early Childhood* **Australia** a compilé de nombreux documents imprimés et en ligne pour aider les parents, les personnes ayant la garde d'enfants et les éducateurs pendant la période de transition (pour plus d'informations, veuillez consulter www.earlychildhoodaustralia.org.au/parent-resources/transition-school). Citons par exemple un livre destiné aux parents et aux personnes ayant la garde d'enfants (« Your child's first year at school: Getting off to a good start »), leur expliquant ce qu'ils ont besoin de savoir pour soutenir l'enfant lors de son entrée à l'école primaire, et contenant des outils spécifiques pour les enfants handicapés ou ayant des besoins socio-émotionnels et comportementaux particuliers (Hirst et al., 2011). En outre, *KidsMatter* Australia a publié différents documents pour aider les parents à détecter les difficultés de leurs enfants et à chercher de l'aide le cas échéant. Le Département de l'Éducation et de la Formation du Queensland et le gouvernement de l'État de Victoria ont également conçu différents guides à l'intention des parents, des prestataires d'EAJE et des écoles pour expliquer l'importance de réussir les transitions au-delà d'une « bonne première journée », et donner des conseils et des techniques pour aider leur enfant (gouvernement du Queensland, 2015a, 2015b ; gouvernement de l'État de Victoria, 2009).

De même, le ministère français de l'Éducation a lancé la « Mallette des parents » en 2012. L'objectif est d'apporter une aide aux parents lors des principales transitions scolaires, notamment entre la maternelle et le cours préparatoire (CP). Les parents reçoivent la mallette lors d'une réunion avec les enseignants. Elle contient des outils relatifs à l'apprentissage de la lecture ; les façons d'aider l'enfant à être élève ; et le bien-être à l'école. Ces sujets sont abordés dans le cadre d'ateliers-débats où les parents peuvent apprendre comment aider leurs enfants à réussir. Cette méthode de coéducation vise à permettre aux parents de mieux comprendre le fonctionnement des écoles primaires (ministère français de l'Éducation, 2015 ; 2016).

Encadré 5.6. Étude de cas : documents d'aide à la transition à l'intention des parents au pays de Galles (Royaume-Uni)

Le gouvernement gallois a mis en place plusieurs initiatives pour communiquer avec les parents, comme *« How is my Child Doing in the Foundation Phase? »*, un document remis à tous les parents au début de la Foundation Phase. Ce document explique les principes pédagogiques fondamentaux et les grandes approches de la *Foundation Phase ;* établit ce que les parents peuvent attendre des écoles et des structures ; et indique aux parents comment ils peuvent contribuer à l'apprentissage et au développement de leurs enfants. En outre, les recommandations FaCE (Family and Community Engagement), publiées en 2015, mettent l'accent sur l'accompagnement mis en place pour aider les familles à soutenir activement l'apprentissage de leur enfant, et notamment l'accompagnement des familles dont les enfants obtiennent de mauvais résultats, des enfants issus de milieux défavorisés et de ceux qui ne bénéficient pas d'autant de soutien à la maison. « *Ready to Learn* » vise à aider les parents et les personnes ayant la garde d'enfants à préparer leur enfant à entrer à l'école au moyen d'un ensemble de ressources d'accompagnement disponibles auprès des écoles et des garderies. Les ressources destinées aux parents et aux personnes ayant la garde d'enfants de quatre ans ou qui vont bientôt commencer l'école donnent des conseils et des astuces sur la manière de préparer les enfants aux transitions, avec des idées allant du jeu à un apprentissage plus structuré. Elles comportent une brochure sur les activités de préparation à l'apprentissage.

Source : étude de cas préparée par le gouvernement gallois, éditée par le Secrétariat de l'OCDE, gouvernement gallois (2014), « How is my child doing in the Foundation Phase? A guide for parents and carers », http://gov.wales/docs/dcells/publications/140707-how-is-my-child-doing-in-the-foundation-phase-en.pdf.

Stratégie : proposer de multiples activités pour sensibiliser davantage les parents à l'importance des transitions et renforcer leur participation à ce processus

En **Autriche**, il existe une volonté de rendre obligatoires les entretiens entre le personnel et les parents au sujet des transitions, afin de les sensibiliser à l'importance de l'investissement des parents dans l'éducation des enfants. À l'heure actuelle, certains parents ne profitent pas de ces possibilités d'échange avec le personnel. On pense que des entretiens réguliers sur les progrès développementaux de l'enfant pourraient contribuer à modifier la perception des parents.

En **Finlande**, la plupart des parents ou des tuteurs participent à l'organisation de l'enseignement et des pédagogies d'EAJE (enseignement préprimaire). Cette participation active garantit que tous les enfants reçoivent un enseignement, des recommandations et une aide conformes à leur niveau de développement et à leurs besoins.

La **Slovénie** rapporte une collaboration active avec les parents en matière de transitions. Il semble que les activités mises en œuvre pour encourager la participation des parents contribuent à cette perception positive. Elles incluent des consultations individuelles relatives au développement de l'enfant dans les écoles maternelles, et des réunions d'information à l'école avant le début de l'année scolaire. Cette approche plus personnelle

permet aux parents de faire connaissance avec le personnel des écoles maternelles et des écoles primaires, et les aide à instaurer une relation de confiance. Le processus transitionnel est évoqué avec les enfants et leurs parents, ce qui permet au personnel d'expliquer l'importance d'une participation active des parents et des enfants, et d'identifier les besoins spécifiques des enfants et de leur famille. Cela permet également de renforcer la collaboration avec les parents.

Outre des recommandations relatives aux transitions, la **Suède** propose d'autres activités, comme des réunions des parents des élèves d'âge préscolaire avec les enseignants d'école primaire, des visites de l'école primaire, et le parrainage des enfants de la classe préscolaire par des élèves du primaire.

Au **Japon**, les conseils scolaires, les écoles et les structures mettent en œuvre différentes mesures pour répondre aux préoccupations des parents et des soignants et leur permettre de mieux appréhender les transitions. Citons par exemple des séances d'informations, la possibilité pour les parents/tuteurs d'échanger leurs points de vue, et l'organisation de journées de visite pour permettre aux nouveaux venus de se familiariser avec la nouvelle structure. Les prestataires d'EAJE et d'éducation de base doivent définir des pratiques et des conditions de coopération dans leur programme local, en plus des objectifs fixés par le programme national de base.

En **Allemagne** (Basse-Saxe), le projet *Brückenjahr* favorise l'investissement des parents en leur donnant de multiples possibilités de participer aux activités transitionnelles. Il s'agit notamment de leur fournir des documents d'aide, d'organiser divers ateliers, et d'inviter les familles à des événements et des fêtes scolaires. On renforce l'investissement des parents en posant comme postulat la responsabilité partagée des parents et des enseignants dans le déroulement des expériences d'apprentissage des enfants. Ces activités sont complétées par d'autres stratégies visant à renforcer les liens entre les écoles maternelles et les écoles primaires (Huser, Dockett et Perry, 2016).

Enjeu 3 : participation difficile des parents issus de milieux défavorisés au processus transitionnel

La participation des familles issues de milieux défavorisés, à savoir celles dont la situation socio-économique est mauvaise, d'origine immigrée, indigènes ou dont les enfants ont des besoins d'apprentissage particuliers, peut être particulièrement limitée. Le Danemark et d'autres territoires participants rapportent que l'accompagnement de ces enfants vulnérables et de leur famille est particulièrement difficile. Toutefois, selon des données probantes, les possibilités de familiarisation avec le nouvel environnement d'apprentissage revêtent une importance cruciale pour les enfants défavorisés (LoCasale-Crouch et al., 2008).

La population immigrée de nombreux pays de l'OCDE et pays partenaires a augmenté rapidement au cours de la dernière décennie, ce qui entraîne une hausse de la diversité dans les centres d'EAJE et les écoles. Il devient absolument indispensable de prêter attention aux besoins des enfants des minorités. En tenant compte du bagage des parents, il est possible de réduire le risque d'échec de la transition (Peters, 2010). Dans le même temps, des données en provenance des États-Unis montrent que les enfants les plus à risque au moment de l'entrée obligatoire à l'école sont moins susceptibles de bénéficier d'aides susceptibles d'améliorer leurs chances de réussir leur transition (Schulting et al., 2005). Les territoires participants ont mis en œuvre un certain nombre de stratégies pour encourager les parents issus de milieux défavorisés à participer au processus transitionnel.

Stratégie : adapter les documents d'appui aux besoins des parents et des enfants issus de l'immigration

En **Norvège**, le guide national des transitions souligne la nécessité de donner des informations adéquates et pertinentes (p. ex. légales, pratiques, structurelles et relatives au contenu) sur les écoles aux parents des enfants de langue étrangère. Ce guide n'est pas destiné spécifiquement aux parents, mais aux communes, aux écoles et aux centres d'EAJE, pour les aider à s'investir auprès de ce type de familles. Ce guide suggère également de traduire les documents pertinents et de recourir aux services d'interprètes dans les zones où les enfants de langue étrangère sont nombreux.

En **Autriche**, le projet de réseau « EAJE-école primaire » (voir encadré 5.5) recommande des approches locales afin d'améliorer l'aide individualisée accordée à chaque enfant lors de son passage à l'école primaire. Ces recommandations sont fondées sur les dernières recherches en matière de transitions, et mettent l'accent sur l'acquisition des compétences dans la première et la deuxième langues et le multilinguisme. Dans le cadre de ce projet, l'État fédéral de **Basse-Autriche** fournit également aux parents l'aide et les informations nécessaires sur le passage des structures d'EAJE à l'école primaire dans différentes langues (p. ex. bosniaque/croate/serbe, bulgare, tchèque, turc). Les parents reçoivent des conseils sur la manière d'encourager l'apprentissage des enfants et de mettre à profit l'environnement familial pour aider les enfants à se préparer à l'école.

Le **pays de Galles** (Royaume-Uni) et l'**Australie** ont tous deux élaboré un ensemble d'activités à destination des familles défavorisées (voir encadrés 5.4 et 5.6). En 2015, le **pays de Galles** a publié une boîte à outils à l'intention des écoles, afin de les aider à s'investir auprès des familles et des communautés. Les recommandations FaCE (Family and Community Engagement) examinent comment accompagner les familles dont les enfants obtiennent de mauvais résultats, les enfants issus de milieux défavorisés et ceux qui ne bénéficient pas d'autant de soutien à la maison. Ces ressources mettent l'accent sur la mise à disposition d'outils pour aider les familles à soutenir activement l'apprentissage de leur enfant.

Stratégie : mettre en place de nouvelles activités participatives pour associer les parents marginalisés au processus

Le programme HIPPY (Home Instruction for Parents of Preschool Youngsters) est mis en œuvre dans un large éventail de pays, notamment l'Australie, l'Autriche, les États-Unis et les Pays-Bas. HIPPY vise à venir en aide aux familles socialement désavantagées et aux parents d'enfants âgés de trois à sept ans. Une fois par semaine, la famille reçoit la visite de personnes formées issus du même milieu socioculturel, qui leur proposent une première aide linguistique ainsi que des activités d'apprentissage pour les enfants. Le visiteur présente aux parents des jeux et des documents d'apprentissage dans leur langue maternelle. Les parents sont encouragés et aidés à créer des situations d'apprentissage pour leurs enfants. À Vienne (**Autriche**), le programme HIPPY Plus inclut un soutien scolaire. Des tuteurs bilingues sont également employés dans les écoles comptant un pourcentage élevé d'immigrés. En **Australie**, le programme a été adapté et il est en place dans au moins 100 communautés à travers le pays. Le programme est entièrement financé par le gouvernement australien par le biais du Département des services sociaux (http://hippyaustralia.bsl.org.au/about/).

Le gouvernement **gallois** a lancé la campagne « Education Begins at Home », qui vise à réduire les écarts entre les élèves les plus aisés et les plus défavorisés en termes

d'apprentissage. Il montre à quel point des petits gestes effectués à la maison peuvent aider les enfants à l'école. « Ready to Learn », lancé en 2016, est un volet essentiel de cette campagne. Il est conçu pour aider les parents et les personnes ayant la garde d'enfants à préparer leur enfant à l'entrée à l'école au moyen d'un ensemble de ressources d'accompagnement disponibles auprès des écoles et des garderies (voir plus haut). Le programme *Flying Start* aide les familles de jeunes enfants (zéro à quatre ans) issues de communautés désavantagées. Parmi les composantes essentielles de ce programme, citons un service de garde gratuit et de qualité pour les deux à trois ans ; un service de consultations de santé renforcé ; l'accès à des aides à la parentalité ; et une aide au développement du langage et de la communication. Plusieurs études ont montré que ce programme est corrélé positivement aux compétences linguistiques et au développement socio-émotionnel des enfants, qui jouent un rôle important dans la maturité scolaire (gouvernement gallois, 2015 ; gouvernement gallois, 2013a).

En **Nouvelle-Zélande**, « *Belonging mana whenua* » est un volet essentiel du programme d'EAJE, qui vise à garantir que les enfants et les familles d'origine indigène se sentent bien accueillis et à l'aise dans les structures d'EAJE et dans la communauté d'apprentissage plus généralement. Le programme d'EAJE est aligné sur le programme scolaire « Participating and Contributing », ce qui montre que le sentiment d'appartenance des enfants joue un rôle essentiel dans leur investissement et leur apprentissage (Peters, 2010).

Autre exemple d'aide pour les familles à risque, le programme (préscolaire) *Abecedarian* des **États-Unis**, qui a fait l'objet de nombreuses recherches, offre une aide continue aux familles, et a permis d'améliorer les résultats scolaires des enfants. Le programme K-2 (qui débute après le projet préscolaire *Abecedarian*) inclut des services d'aide pour favoriser l'investissement des parents ; influencer l'environnement d'apprentissage familial des enfants ; et proposer une formation et une aide aux enseignants pendant les trois premières années d'école primaire (école maternelle et 1ère et 2e années d'école primaire). Les services d'aide éducative sont mis en œuvre par un chef d'établissement habitué à travailler avec des familles à risque, et qui peut aider les parents à permettre à leurs enfants de mieux aborder la transition.[15] On a constaté que les enfants qui ont participé aux programmes *Abecedarian* et K-2 ont obtenu de meilleurs résultats en mathématiques et en lecture que tous les autres groupes témoins (Ramey et al., 2000).

Stratégie : compléter les activités de transition par des programmes axés sur la parentalité

Les programmes axés sur la parentalité sont un autre moyen d'aider et d'encourager les parents à s'investir lors de l'entrée des enfants à l'école. Les recherches montrent que la qualité de la parentalité influence les futurs apprentissages, la santé et le bien-être de l'enfant. Les interventions axées sur la parentalité peuvent contribuer à réduire les écarts de résultats, et lorsqu'elles sont complétées par des activités de transition, elles peuvent aider les parents et les enfants à mieux gérer le processus transitionnel.

Le programme *Flying Start* du **pays de Galles** (décrit plus haut) offre une aide à la parentalité. Une évaluation qualitative menée en 2013 a identifié un ensemble de résultats positifs déclarés par les parents (gouvernement du pays de Galles, 2013b). En particulier, les parents dont les enfants ont participé au programme *Flying Start* sont convaincus que leurs enfants avaient davantage confiance en eux et étaient mieux préparés à l'école. Les parents ayant des besoins importants ont déclaré que les compétences linguistiques et le développement socio-émotionnel de leurs enfants se sont améliorés, ce qui est

important pour leur maturité scolaire. Ces corrélations positives ne sont pas nécessairement imputées au soutien parental, mais il pourrait avoir contribué à ces résultats jugés favorables.

L'**Australie** a mis en place plusieurs programmes axés sur la parentalité. *AusParenting in Schools Transition to Primary School Parent* est un programme particulièrement pertinent. Il propose de multiples activités pour encourager les parents à participer aux expériences d'apprentissage de leurs enfants. Ses objectifs sont : 1) de donner aux enfants la possibilité d'acquérir des stratégies d'adaptation à l'école ; 2) de promouvoir l'investissement des familles dans l'apprentissage des enfants à la maison et à l'école ; et 3) de faciliter la collaboration entre les familles et les écoles (Hirst et al., 2011). Dans le cadre d'une évaluation du programme, les parents participants se sont dits moins préoccupés par le processus transitionnel que les parents qui ont seulement bénéficié des pratiques transitionnelles habituelles. En outre, les parents participants ont rapporté une meilleure capacité à gérer les transitions et un meilleur investissement auprès de l'école (Giallo et al., 2007 ; Giallo et al., 2010).

Enjeu 4 : relations déséquilibrées et problèmes de compréhension entre le personnel des services d'EAJE et les enseignants du primaire

Des relations déséquilibrées entre le personnel d'EAJE et les enseignants du primaire créent des tensions qui font obstacle à une collaboration fructueuse et à la réussite des transitions (Lillejord et al., 2016). Ce déséquilibre est lié aux nombreuses différences entre les deux niveaux d'enseignement (voir chapitre 3), à un manque de compréhension et une ignorance des différentes approches et pédagogies (voir chapitre 4), ainsi qu'un manque de temps et de ressources pour la coopération (chapitre 2). En Norvège, les recherches indiquent que le personnel des écoles maternelles semble mieux appréhender la journée d'école et les situations d'apprentissage que les enseignants du primaire (Rambøll, 2010) ; et qu'il accorde généralement plus de poids aux transitions et à la cohérence que les écoles primaires (Hogsnes et Moser, 2014).

La plupart des pays participants déclarent que des améliorations sont possibles. Le Kazakhstan, par exemple, déclare qu'en raison de l'absence d'un réseau de structures d'EAJE et d'écoles primaires, il est difficile d'assurer la continuité entre les deux niveaux d'enseignement.

Stratégie : élaborer des initiatives pour partager les informations relatives au développement de l'enfant

Le partage d'informations sur les progrès développementaux de l'enfant peut encourager la collaboration entre les secteurs, et avec d'autres acteurs impliqués dans les transitions. Toutefois, les structures d'EAJE ne transmettent pas toujours ces informations aux écoles primaires (voir chapitre 3). Par conséquent, les enseignants d'école primaire ont tendance à recommencer à zéro au début de l'année scolaire, ce qui nuit à la continuité du développement. Pour une coopération étroite en matière de partage d'informations, les pays peuvent envisager de compléter les comptes rendus écrits par des rencontres en face à face entre les enseignants des établissements préscolaires et primaires, ainsi qu'avec les parents, comme l'ont suggéré les enseignants des écoles maternelles (préscolaires) et primaires en **Finlande** (Hogsnes et Moser, 2014).

La **Slovénie** déclare que les écoles maternelles et les écoles primaires ont l'habitude de coopérer pour déterminer la maturité scolaire des enfants, lorsque c'est nécessaire. Toutefois, on assiste à l'émergence d'un problème systématique, à savoir le transfert

d'informations relatives à un individu entre les deux structures. La loi contribue à définir les données qui peuvent être collectées, et les circonstances dans lesquelles elles peuvent être partagées (p. ex. report de l'entrée d'un enfant à l'école). Certaines autorités locales encouragent le partage d'informations individuelles dans le cadre de la planification des transitions. Il peut s'agir d'un outil de renforcement de la continuité, mais il doit s'accompagner de discussions entre les parents et les enseignants afin d'acquérir une compréhension commune du processus transitionnel.

En **Finlande**, la coordination entre le personnel préscolaire et les enseignants d'école primaire en vue de la préparation de l'étape de transition se déroule à plusieurs niveaux. L'enseignant préscolaire, l'enseignant de première année, et tout spécialiste concerné (p. ex. psychologue scolaire) se rencontrent pour évoquer les compétences des nouveaux élèves, leurs relations avec les autres enfants et leurs préférences. En **Norvège**, le partage d'informations relatives au développement de l'enfant entre les secteurs est bien établi localement. Les parents jouent un rôle crucial dans ce processus d'échange. Ils peuvent décider des informations communiquées, et doivent donner leur consentement pour que la maternelle puisse transmettre ces informations à l'école primaire. D'après le Plan cadre, ces informations doivent se concentrer sur les capacités enfants, et l'aide spéciale dont ils ont éventuellement besoin. Une enquête menée auprès des écoles a montré que la plupart des communes (95 %) disposent d'un système pour transférer les informations relatives au développement de l'enfant de la structure d'EAJE (école maternelle en Norvège) à l'école primaire. Dans la plupart des cas, il inclut toutes les écoles maternelles et primaires de la commune (Vibe, 2012). En outre, une enquête menée auprès des structures d'EAJE a montré que la quasi-totalité des établissements (98 %) demandent aux parents leur autorisation avant de transférer les informations relatives à l'enfant à l'école primaire (Sivertsen et al., 2015).

Au **pays de Galles** (Royaume-Uni), la mise en œuvre de processus efficaces de partage des informations entre les structures a progressé. Le Early Years Development and Assessment Framework vise à élaborer des approches pour uniformiser les différentes évaluations du développement et s'assurer qu'elles sont partagées par tous les services pertinents. Des profils individuels sont fournis pour chaque enfant qui quitte le programme Flying Start pour entrer dans un établissement Foundation Phase. Autre moyen efficace de partage d'informations, adopté par de nombreuses équipes du programme Flying Start, l'organisation de rencontres en face à face entre les professionnels Flying Start et Foundation Phase. Ces rencontres sont l'occasion de discuter des besoins et des compétences individuelles de chaque enfant lors de son passage de *Flying Start à Foundation Phase*, et de mettre en place une collaboration.

Stratégie : organiser des formations conjointes

Pour les professionnels, la formation initiale et professionnelle des enseignants est une bonne occasion de s'informer mutuellement sur leurs contextes professionnels et de commencer à se mettre sur un pied d'égalité. En **Autriche**, les injonctions telles que « il faut laisser les enfants être des enfants, ils finiront de toute façon par entrer à l'école » font l'objet de débats et sont abordées dans le cadre des formations conjointes du personnel des services d'EAJE et des enseignants d'école primaire. Au **Japon**, la formation conjointe du personnel enseignant des écoles maternelles, des garderies et des écoles primaires fait partie des nombreuses initiatives visant à faciliter la coopération entre les structures. De même, le **Danemark** envisage d'uniformiser la formation initiale des enseignants et du personnel d'EAJE. Cette approche commune vise garantir la

cohérence et à améliorer les possibilités de collaboration entre l'EAJE et l'école primaire (voir chapitre 3).

Stratégie : créer des groupes d'apprentissage professionnel collaboratif

Comme nous l'avons vu plus tôt, certains pays participants ont mis sur pied des équipes de travail pour renforcer la collaboration entre les professionnels des différents secteurs. L'existence de ces équipes de travail, toutefois, ne garantit pas toujours une coopération (comme noté dans le rapport de l'Inspection suédoise des écoles (Swedish Schools Inspectorate, 2015)). Les jalousies professionnelles et le manque de compréhension décrits ci-dessus peuvent faire obstacle à la coopération, même entre les équipes de travail, ce qui nuit à la continuité du développement de l'enfant.

La **Slovénie** compte sur les réseaux professionnels pour partager les pratiques. Ces réseaux fonctionnent dans le cadre de l'Institut d'éducation nationale et font partie de « groupe d'études ». L'Institut d'éducation nationale dispose de plusieurs unités régionales qui organisent les groupes d'études. Les enseignants préscolaires, les conseillers et les directeurs forment des groupes séparés qui se rencontrent régulièrement (quatre fois par an, en face à face ou en ligne).

Au **Japon**, certains conseils scolaires mettent en place des conseils de liaison pour encourager les échanges de personnel entre les écoles maternelles et primaires et promouvoir un système intégré d'écoles maternelles, primaires et d'établissements du premier cycle de l'enseignement secondaire, qui inclut les transitions. Dans le même temps, le personnel d'EAJE, de l'école primaire et les enseignants d'université collaborent avec le soutien du gouvernement local pour formuler les programmes de transition.

Aux **Pays-Bas**, les « startgroepen » sont un bon exemple de collaboration étroite entre les structures d'EAJE et les écoles primaires. Ils permettent de garantir la continuité du développement de l'enfant, de proposer des programmes similaires, d'uniformiser les objectifs, etc. Ces collaborations sont suivies et évaluées par des chercheurs, qui ont noté des résultats positifs.

Stratégie : intégrer les deux niveaux d'enseignement en un même lieu

En **Autriche**, la plupart des centres d'EAJE et des écoles primaires sont séparés physiquement. Vienne, la capitale, a construit des écoles autour d'un « modèle de campus » pour favoriser la coopération entre les secteurs travaillant avec les enfants de 0 à 14 ans. Le « module de campus viennois » concentre l'EAJE, l'école primaire et les activités de loisirs en un même lieu. À l'heure actuelle, quatre pôles d'enseignement ont été construits. Cela facilite la coopération entre les enseignants des deux institutions et rend la transition plus simple pour les enfants, puisqu'ils sont déjà familiarisés avec l'environnement d'apprentissage.

En **Écosse**, lorsque les garderies sont situées dans les écoles primaires, la collaboration entre le personnel de la garderie (EAJE) et les enseignants du primaire peut s'inscrire dans le cadre d'une routine régulière (réunions de planification, réunions du personnel et journées de formation continue). Pour les structures indépendantes comme les écoles maternelles et les centres partenaires, la planification conjointe peut être plus difficile (Scottish Executive, 2007).

Enjeu 5 : coopération limitée avec les autres services chargés du développement de l'enfant

Les recherches relatives à la coopération avec les autres services chargés du développement de l'enfant au moment des transitions ne sont pas bien documentées. En outre, on en sait peu sur l'impact de la collaboration avec les services extrascolaires sur le bien-être de l'enfant et l'apprentissage précoce. Les territoires participants rapportent un certain nombre d'activités et de directives visant à encourager cette collaboration, mais peu signalent des difficultés dans ce domaine. Toutefois, cela ne signifie pas que ce type de coopération ne rencontre aucun obstacle. Il est vraisemblable qu'il se heurte aux mêmes barrières que celles rencontrées par la coopération entre l'EAJE et les écoles primaires, notamment lorsque les professionnels dépendent de différents ministères.

Stratégie : constituer des équipes de travail avec des professionnels venant de différents secteurs

L'**Autriche** a mis en place deux types d'équipes de travail — « l'équipe de transition » et les « comités de transition » — tous deux reconnus comme des projets utiles proposant des mesures d'aide appropriées lors de l'entrée à l'école primaire. En **Finlande**, les bâtiments scolaires plus modernes sont désormais principalement conçus comme des centres communautaires, où il est plus facile d'instaurer un continuum avec les acteurs des différents secteurs.

En **Slovénie**, les services de conseil s'inscrivent directement dans le cadre de l'école maternelle ou primaire (svetovalni delavec). Les conseillers peuvent être des psychologues, des éducateurs spécialisés (défectologues), des pédagogues, des socio-pédagogues, des pédagogues spécialisés/rééducateurs, des travailleurs sociaux et autres. Le service de conseil met en place différentes activités avec différentes parties prenantes, comme les parents, les centres d'aide sociale et les centres médicaux. Les données personnelles relatives aux enfants ayant besoin d'aide et de conseils sont collectées avec l'accord des parents ou des responsables légaux, sauf dans les cas où l'enfant est en danger dans sa famille et a besoin d'une protection. Le rôle du service de conseil est d'aider les enfants et leurs parents (et le personnel) dans le cadre d'un certain nombre d'activités, dont le passge à l'école primaire.

Quelles orientations ressortent de cette étude ?

Cette dernière section met en évidence les cinq grandes orientations garantissant la continuité du développement. Il s'agit de thèmes transversaux issus de la littérature, ainsi que des expériences et des difficultés des pays évoquées plus haut. Ils n'ont qu'un caractère exploratoire et visent à donner des idées pour concevoir et réviser les politiques et pratiques. Ces orientations politiques ne sont pas pertinentes pour tous les pays, chacun devant tenir compte de son contexte (valeurs, traditions, caractéristiques de l'EAJE et des systèmes d'enseignement) et de ses priorités.

Écouter l'avis des enfants pour améliorer les transitions

Les recommandations et programmes nationaux soulignent que l'enfant est l'acteur le plus important, et que ses expériences et son point de vue doivent être le point de départ de la planification des activités de transition. De nombreux territoires ont mis en place des initiatives pour tenir compte de l'avis des enfants et leur permettre de participer activement à leur propre transition. Toutefois, les territoires rapportent que la

participation des enfants demeure limitée, et varie d'un territoire à l'autre. Au pays de Galles (Royaume-Uni), le programme *Foundation Phase* donne la possibilité aux enfants de s'exprimer et de s'impliquer activement dans leur expérience d'apprentissage. La Finlande et la Suède, d'autre part, tiennent compte du point de vue des enfants en recueillant leur avis dans le cadre de recherches. Les études s'appuyant sur les comptes rendus ou les récits des enfants aident les professionnels à comprendre le processus transitionnel du point de vue du principal acteur des transitions. Les enfants suédois, par exemple, indiquent que l'aspect le plus problématique du passage en classe préscolaire est le fait d'être séparé de ses amis. Ainsi, la continuité sociale semble être un facteur important pour la réussite de la transition, et doit être prise en compte lors de la planification des transitions. Ces exemples montrent comment la participation et l'inclusion des enfants dans le développement des activités de transition et d'enseignement peuvent être améliorées afin de placer réellement les besoins de l'enfant au centre du débat.

Remédier au manque d'information des parents sur les transitions

Les parents doivent être mieux informés de l'importance des transitions afin de pouvoir jouer un rôle plus actif et apporter un meilleur soutien. Malgré les efforts importants déployés par les territoires pour informer les parents au moyen de publications spéciales, de brochures et de réunions, le travail doit être poursuivi. L'idée selon laquelle les transitions sont faciles et ne posent aucun problème compromet l'investissement des parents dans les activités de transition. Les motifs et les objectifs des activités de transition doivent être expliqués de manière explicite aux enfants et à leurs parents avant, pendant et après la transition. Les parents doivent savoir que l'entrée à l'école est l'une des expériences les plus enthousiasmantes, mais également les plus difficiles pour les jeunes enfants. Ils doivent savoir que lors de la préparation à l'entrée à l'école, les enfants peuvent se sentir stressés et connaître certains changements de comportements et difficultés — les préparer à ces difficultés les aidera énormément.

Les informations communiquées dans les documents d'appui offrent des orientations et des conseils utiles, mais pour que les activités de transition soient efficaces, elles doivent être complétées par un éventail d'autres activités, comme des entretiens réguliers avec les parents et les enfants pour les familiariser avec le processus, les activités, le nouvel environnement d'apprentissage et le personnel des écoles primaires. Les résultats des programmes comme *AusParenting in Schools Transition to Primary School Parent Program*, en Australie, et *Flying Start*, au pays de Galles (Royaume-Uni), qui proposent une aide générale aux parents, ont été positifs. Comme nous l'avons vu plus haut, les évaluations de l'étude australienne indiquent que les parents participants se montrent moins inquiets et préoccupés par les transitions que les parents qui ont été moins exposés à ces activités d'information. De même, une étude qualitative de *Flying Start* a montré que les parents participants ont l'impression que leurs enfants sont mieux préparés à l'entrée à l'école (gouvernement du pays de Galles, 2013b).

Adapter les pratiques transitionnelles aux besoins des parents

Il est plus difficile de faire participer les familles issues de milieux défavorisés aux activités de transition. Ce groupe se heurte à de nombreux obstacles qui l'empêchent de jouer un rôle actif dans les activités des enfants, à la maison comme à l'école : problèmes de disponibilité, de langue, et distance entre le centre d'EAJE et l'école. Les pays ont fait de nombreux efforts pour toucher ces familles, le plus souvent en traduisant les documents dans leur langue. Les territoires reconnaissent la nécessité de mener de

nouvelles actions, notamment en raison de la diversification des parcours liée à la hausse de l'immigration.

Les structures d'EAJE et les écoles primaires pourraient élaborer des « programmes généraux de transition » pour encourager l'investissement parental, au lieu de proposer des activités ou des événements ponctuels. Il est important de toucher toutes les familles, notamment celles dont les enfants risquent de rencontrer des difficultés d'apprentissage et de prendre du retard. Des programmes généraux de transition sont conçus en collaboration avec les familles et d'autres parties prenantes, et donnent aux enfants et à leur famille plusieurs occasions formelles et informelles de se familiariser avec l'école.

Les structures attendent souvent que les parents s'adaptent aux pratiques de transition existantes, quel que soit leur milieu culturel et social. Il convient de tenir compte des contextes particuliers et des différents besoins des familles, et d'adapter les politiques et pratiques en conséquence. Par exemple, on pourrait consulter les parents pour connaître leurs disponibilités, et organiser les activités en fonction de leur emploi du temps.

Comme nous l'avons vu précédemment, les recherches suggèrent que l'efficacité des activités de transition dépend de leur fréquence et de leur nombre. Il est possible que le fait de participer fréquemment aux activités donne aux parents une meilleure idée de ce qu'ils peuvent faire pour soutenir leurs enfants. Dans le même temps, des contacts plus fréquents avec les activités et le personnel scolaires peuvent contribuer à instaurer une relation de confiance avec le personnel pédagogique.

Établir des partenariats solides et égalitaires entre les structures d'EAJE et les écoles

Comme nous l'avons vu tout au long de ce rapport, une meilleure collaboration entre les centres d'EAJE et les écoles peut contribuer à faciliter les transitions. Il existe un consensus entre les pays participants, selon lequel la coopération entre les écoles et l'EAJE doit être renforcée d'une manière générale. En outre, il est reconnu que le travail sur le processus de transition nécessite des mesures qui tiennent compte des différences et tirent parti des points forts de chaque structure. Les recherches menées en Finlande montrent que la coopération entre les établissements préscolaires et scolaires, notamment en ce qui concerne l'élaboration du programme et le partage d'informations relatives au développement de chaque enfant, est le meilleur prédicteur de la réussite des enfants (Ahtola et al., 2011). Le projet de réseau de l'Autriche sur les transitions entre l'EAJE et l'école primaire est un bon exemple de projet regroupant les approches de chaque secteur, et tirant parti de leurs atouts respectifs (voir encadré 5.5).

Annex 5.A. Réponses détaillées pays par pays

Pour les tableaux WEB (disponibles en anglais uniquement), voir : http://dx.doi.org/10.1787/9789264276253-en

WEB	Tableau 5.A.1	Pratiques fréquentes de préparation des parents et des enfants aux transitions
WEB	Tableau 5.A.2	Collaboration du personnel avec les parents par secteur éducatif

Notes

[1]. Autriche, Danemark, Finlande, Japon, Norvège, Slovénie, Suède et pays de Galles (Royaume-Uni).

[2]. Dans cette étude menée aux États-Unis, l'investissement des parents dans l'EAJE a été évalué à partir de comptes rendus parentaux. Les activités étaient les suivantes : portes ouvertes ou rencontres avec les parents et les élèves, réunions des associations de parents et d'enseignants, réunions du comité consultatif de parents ou du conseil en charge de l'élaboration des politiques d'éducation, conférences régulières réunissant les parents et les enseignants, événements scolaires, bénévolat au sein de l'école et activités de collecte de fonds (Schulting, et al., 2005; 2008).

[3]. Head Start est un programme du ministère américain de la Santé et des services sociaux, qui fournit des services complets d'éducation, de santé, de nutrition et de participation des parents pour les enfants de milieu modeste et leur famille.

[4]. Le projet CARE a mené une étude auprès des parties prenantes, à savoir les parents/personnes ayant la garde des enfants, le personnel des services d'EAJE et les responsables politiques dans neuf pays européens : Allemagne, Angleterre (Royaume-Uni), Finlande, Grèce, Italie, Norvège, Pays-Bas, Pologne, Portugal.

[5]. Ce type de collaboration est considéré comme le principal facteur influençant les résultats scolaires ultérieurs, mais il s'agit également de la pratique transitionnelle la moins utilisée (19 % des sept structures d'EAJE l'ont mise en œuvre).

[6]. Les compétences socio-émotionnelles ont été mesurées à l'aide de l'échelle Teacher-Child Rating Scale. Exemples d'items évalués : « participe aux discussions en classe », « termine son travail », « est apprécié par ses camarades », « perturbe la classe », « est anxieux » et « a des difficultés à suivre des instructions ».

[7]. Les huit activités de transition incluses dans le questionnaire sont les suivantes :

1) Journées de découverte, où l'enfant peut participer aux activités d'une classe d'école primaire pendant un ou plusieurs jours avant de commencer sa scolarité
2) Journées d'échange, où les élèves d'école primaire se rendent dans une structure d'EAJE, et inversement
3) Journées portes ouvertes, où les enfants peuvent visiter l'école primaire
4) Réunions d'information avec les parents, pour leur indiquer comment préparer leur enfant à l'école
5) Visites à domicile par le futur enseignant d'école primaire
6) Documents d'information spécifiques pour les enfants (livres, brochures, programmes de télévision, etc.)
7) Aide de spécialistes (personnes spécialement formées qui n'enseignent pas dans l'EAJE, comme les psychologies, les travailleurs sociaux, etc.) pendant ou après les transitions
8) Documents d'information pour les parents, comme des prospectus, des sites Internet et d'autres documents d'information sur la préparation des enfants à l'entrée à école primaire.

[8]. Un modèle bien connu en Autriche est le « Berliner Eingewöhnungsmodell » (Laewen, Andres et Hédervári, 2003). Il décrit comment favoriser une transition en douceur vers la structure d'EAJE, en trois étapes.

[9]. Pour plus d'informations, voir : www.learningpotential.gov.au/primary-school-zone-ahead ; www.learningpotential.gov.au/ready-set-school ; www.learningpotential.gov.au/top-tips-for-starting-big-school.

[10]. Bundesgesetz über die Schulpflicht (Schulpflichtgesetz 1985) no° 6 : programme cadre.

[11]. La Nouvelle-Zélande propose un traitement orthophonique aux enfants ayant des besoins particuliers.

[12]. Education Alberta : https://education.alberta.ca/media/3531893/learning-team-handbook-for-parents.pdf ; Education, Terre-Neuve-et-Labrador : www.ed.gov.nl.ca/edu/publications/childcare/child_care_services_inclusion_of_children_with_special_needs_policy_manual.pdf ; gouvernement du Saskatchewan : http://publications.gov.sk.ca/documents/11/86777-Inclusion%20Program%20Application%20Information%20Mar%202015.pdf ; gouvernement du Manitoba : www.gov.mb.ca/healthychild/publications/protocol_early_childhood_transition.pdf ; gouvernement du Québec : www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/adaptation_serv_compl/19-7065.pdf.

[13]. Ce projet a été mis en œuvre dans un Land allemand, la Basse-Saxe.

[14]. En Finlande, l'enseignement préprimaire fait partie du système d'EAJE ; il se rapporte à l'année précédant le début de l'enseignement obligatoire, et concerne principalement les enfants de six ans.

[15]. Les détails de l'intervention, qui se compose d'un programme estival, d'activités d'apprentissage et d'autres services familiaux, peuvent être consultés dans Ramey et al. (2000).

Références

Abry, T. et al. (2015), « Preschool and kindergarten teachers' beliefs about early school competencies: Misalignment matters for kindergarten adjustment », *Early Childhood Research Quarterly*, vol. 31, pp. 78 88.

Ackesjö, H. (2013), « Children crossing borders: School visits as initial incorporation rites in transition to preschool class », *International Journal of Early Childhood*, vol. 45, pp. 387–410.

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

Ahtola, A. et al. (2011a), « Successful handling of entrance to formal schooling: Transition practices as a local innovation », *International Journal of Transitions in Childhood*, vol. 5, pp. 3-21.

AIHW (2009), Australia's Welfare 2009, Australian Institute of Health and Welfare, Canberra.

Akgündüz, Y. et S.M.M. Heijnen (2016), « Impact of funding targeted preschool interventions on school readiness: evidence from the Netherlands », *CPB Discussion Paper, n° 328*, CPB Netherlands Bureau for Economic Policy Analysis, La Haye, www.cpb.nl/sites/default/files/publicaties/download/cpb-discussion-paper-328-impact-funding-targeted-pre-school-interventions-school-readiness.pdf.

Appelqvist-Schmidlechner, K. et al. (2016), « Together at school intervention programme. A pilot study on the feasibility and perceived benefits of a programme focusing on improving socio-emotional skills among schoolchildren in Finland », *International Journal of Mental Health Promotion*, vol. 18, n° 3, pp. 127-143, http://dx.doi.org/10.1080/14623730.2016.1193763.

Arndt, A.K. et al. (2013), « Supporting and stimulating the learning of socioeconomically disadvantaged children perspectives of parents and educators in the transition from preschool to primary school »,

European Early Childhood Education Research Journal, vol. 21, n° 1, pp. 23-38, http://dx.doi.org/10.1080/1350293X.2012.760336.

Arnold, C. et al. (2006), « Is everybody ready? Readiness, transition and continuity: Lessons, reflections and moving forward », Document de référence pour le Rapport mondial de suivi sur l'éducation pour tous 2007, Un bon départ : Éducation et protection de la petite enfance, UNESCO, Paris.

Bandura, A. et al. (2001), « Self-efficacy beliefs as shapers of children's aspirations and career trajectories », *Child Development*, vol. 72, pp. 187-206.

Bennet, J. (2013), « A response from the co-author of 'a strong and equal partnership » in *Early Childhood and Compulsory Education: Reconceptualising the Relationship*, Routledge, Londres.

Biewer, G. (2009), Grundlagen der Heilpädagogik und Inklusiven Pädagogik Bad Heilbrunn, Verlag Julius Klinkhardt.

BMBF (2015), *Willkommen in der Schule! Tipps für die Zeit bis zum Schulstart* [Bienvenue à l'école ! Trucs et astuces avant l'entrée à l'école], Schuljahr 2015/16, BMBF, Vienne.

BMUKK (2013), *Übergang vom Kindergarten zur Volksschule. Schülereinschreibung und Schulreifefeststellung* [Passage de la garderie à l'école primaire - Taux d'inscription et cetrificat de fin de scolarité], BMUKK, Vienne.

Bohan-Baker, M. et P. Little (2002), « The transition to kindergarten: A review of current research and promising practices to involve families », Harvard Family Research Project, Cambridge, Massachusetts.

Bollig, S., M-S. Honig et S. Niehaus (2015), *Ethnographische Fallstudien zu den Bildungs-und Betreuungsarrangements 2- bis 4 jähriger Kinder* [Ensemble des dispositifs d'accueil des enfants de 2 à 4 ans au Luxembourg], Vielfalt betreuter Kindheiten, Luxembourg.

Boyle, T. et A. Petriwskyj (2014), « Transitions to school: reframing professional relationships », *Early Years: An International Research Journal*, vol. 34, n° 4, pp. 392-404.

Bradbury, B. et al. (2011), « Inequality during the early years: child outcomes and readiness to learn in Australia, Canada, the United Kingdom, and the United States », *IZA Discussion Paper n° 6120, Forschungsinstitut zur Zukunft der Arbeit* Institute for the Study of Labor, Bonn, extrait le 8 octobre 2016 de http://ftp.iza.org/dp6120.pdf.

Broekhuizen, M. et al. (2015), « Stakeholders study: Values, beliefs and concerns of parents, staff and policy representatives regarding ECEC services in nine European countries: First report on parents », Université d'Utrecht, http://ecec-care.org/fileadmin/careproject/Publications/reports/CARE_WP6_D6_2_European_ECEC__Stakeholder_study_FINAL.pdf.

Bronfenbrenner, U. (1986), « Ecology of the family as a context for human development: Research perspectives », *Developmental Psychology*, vol. 22, n° 6, pp. 723-742.

Bronfenbrenner, U. (1994), « Ecological models of human development », in *International Encyclopedia of Education*, vol. 3, n° 2, pp. 37-43, Elsevier, Oxford.

Center on the Developing Child (2009), « Five numbers to remember about early childhood development », *Briefs*, www.developingchild.harvard.edu, consulté le 9 mars 2017.

Charlotte Bühler Institut (2016), *Austria Country Background Report on Transitions from ECEC to Primary School*, Charlotte Bühler Institut, Vienne, www.oecd.org/education/school/SS5-country-background-report-austria.pdf.

Direction de l'éducation et de la formation (Norvège)(2017), *Norway Country Background Report on Transitions from ECEC to Primary School,* Direction de l'éducation et de la formation, Oslo, www.oecd.org/education/school/SS5-country-background-report-norway.pdf.

Direction de l'éducation et de la formation (Norvège) (2014), *Veileder: Overganger for barn og unge som får spesialpedagogisk hjelp eller spesialundervisning* [Superviseur : transitions pour les enfants et les jeunes bénéficiant d'une aide éducative particulière], https://www.udir.no/laring-og-trivsel/sarskilte-behov/overganger-spesialpedagogisk-hjelp-spesialundervisning /.

Dockett, S. et B. Perry (2001), « Starting school: Effective transitions », *Early Childhood Research and Practice,* vol. 3, n° 2.

Dockett, S. et B. Perry (2003), « The transition to school: What's important? », *Educational Leadership,* vol. 60, n° 7, pp. 30 33.

Dockett, S. et B. Perry (2009), « Readiness for school: A relational construct », *Australasian Journal of Early Childhood,* vol. 34, pp. 20 26.

Dockett, S. et B. Perry (2014), *Continuity of Learning: A Resource to Support Effective Transition to School and School Age Care,* ministère de l'éducation, Gouvernement australien, Canberra.

Dockett, S., B. Perry et E. Kearney (2011), « Starting school with special needs: Issues for families with complex support needs as their children start school », *Exceptionality Education International,* vol. 21, pp. 45-61.

Dumclus, R.J. et al. (2014), Study on the effective use of early childhood education and care in preventing early school leaving, *rapport final, n° EAC/17/2012,* Office des publications de l'Union européenne, Luxembourg.

Dumont, H., D. Istance et F. Benavides (dir. pub.) (2010), *Comment apprend-on ? : La recherche au service de la pratique,* Éditions OCDE, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/9789264086944-fr.

Dunlop, A.W. et H. Fabian (2006), *Informing Transitions in the Early Years: Research, Policy and Practice,* Open University Press and McGraw Hill, Maidenhead, Royaume-uni.

Ebbeck, M. et al. (2013), « Children's Voices: Providing Continuity in Transition Experiences in Singapore », *Early Childhood Education Journal,* vol. 41, pp. 291-298.

Einarsdóttir, J. (2007), « Children's voices on the transition from preschool to primary school », in *Informing Transitions in the Early Years: Research,* Policy and Practice, Open University Press and McGraw Hill, Maidenhead, pp. 74-91.

Eskelä-Haapanen, S. et al. (2016), « Children's beliefs concerning school transition », *Early Child Development and Care,* http://dx.doi.org/10.1080/03004430.2016.1177041.

Exécutif écossais (2007), A Curriculum for Excellence. Building the Curriculum 2 - Active Learning in the Early Years, Exécutif écossais, Édimbourg.

Fabian, H. et A.-W. Dunlop (dir. pub.) (2002), Transitions in the Early Years. Debating Continuity and Progression for Children in Early Education, RoutledgeFalmer, Londres et New York.

Feinstein, L. (2003), « Inequality in the early cognitive development of British children in the 1970 cohort », *Economica,* vol. 70, pp. 73-98.

Fisher, J. (2009), « We used to play in Foundation, it was more funner': investigating feelings about transition from Foundation Stage to Year 1 », *Early Years,* vol. 29, n° 2, pp. 131-145.

Fitzpatrick, C. et L. Pagani (2012), « Toddler working memory skills predict kindergarten school readiness », *Intelligence,* vol. 40, n° 2, pp. 205 212, http://dx.doi.org/10.1016/j.intell.2011.11.007.

Giallo, R. et al. (2010), « Making the transition to school: An evaluation of a transition program for parents », *Australian Journal of Educational & Developmental Psychology*, vol. 10, pp. 1-17.

Giallo, R., M. Baschuk et J. Matthews (2007), *Pilot Evaluation of the Ausparenting in Schools Transition to Primary School Parent Program*, Parenting Research Centre, Victoria.

Gouvernement de la Nouvelle-Galles du Sud (2015), *Evaluation of the Transition to School Statement, Centre for Education Statistics and Evaluation*, www.cese.nsw.gov.au/images/stories/PDF/Transition_to_School_Report_final.pdf.

Gouvernement de la Nouvelle-Galles du Sud (2016), « The Transition to School », Literature Review, Centre for Education Statistics and Evaluation.

Gouvernement de l'Écosse (2016), *Language Development and Enjoyment of Reading: Impacts of Early parent-child activities in Two Growing Up in Scotland Cohorts*, Gouvernement de l'Écosse, Édimbourg.

Gouvernement de Victoria (2009), « Transition: A Positive Start to School. A guide for families, early childhood services, outside school hours care services and schools », Division Stratégie de la petite enfance, Bureau en charge de l'enfance et de la coordination des dossiers, Département de l'éducation et du développement de la petite enfance, Melbourne.

Gouvernement du Japon (2016), *Japan Country Background Report on Transitions*, Government of Japan, Tokyo, www.oecd.org/education/school/SS5-country-background-report-japan.pdf.

Gouvernement du Pays de Galles (2013a), « National Evaluation of Flying Start: Impact Report », Government Social Research, Cardiff, http://gov.wales/docs/caecd/research/131205-national-evaluation-flying-start-impact-report-en.pdf.

Gouvernement du Pays de Galles (2013b), « Flying Start qualitative research with high need families », Government Social Research, Cardiff, http://dera.ioe.ac.uk/19094/3/131014-flying-start-qualitative-research-high-need-families-en.pdf.

Gouvernement du Pays de Galles (2014), *How is my Child Doing in the Foundation Phase. A guide for parents and carers*, Gouvernement du Pays de Galles, Cardiff, http://gov.wales/docs/dcells/publications/140707-how-is-my-child-doing-in-the-foundation-phase-en.pdf.

Gouvernement du Pays de Galles (2015), *Evaluating the Foundation Phase: Final Report*, Government Social Research, Cardiff, https://orca.cf.ac.uk/88984/1/150514-foundation-phase-final-en.pdf.

Gouvernement du Pays de Galles (2017), *Wales Country Background Report on Transitions from ECEC to Primary School*, Gouvernement du Pays de Galles, Cardiff, www.oecd.org/education/school/SS5-country-background-report-wales.pdf.

Gouvernement du Queensland (2015a), « Supporting successful transitions Information for families », département de l'éducation et de la formation.

Gouvernement du Queensland (2015b), « Information for families, département de l'éducation et de la formation », http://deta.qld.gov.au/earlychildhood/about/successful-transitions/info-families.html (consulté le 27 juillet 2016).

Hango, D. (2005), « Parenting investment in childhood and later adult well-being: Can involved parenting off-set the effects of socio-economicsocio-economic disadvantage? », *Case paper n° 98*, London School of Economics, Londres.

Hausken, E. et A. Rathbun (2002), « Adjustment to kindergarten: Child, family and kindergarten program factors », Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, La Nouvelle-Orléans.

Heckman, J. (2000), « Policies to foster human capital », *Research in Economics*, Elsevier, vol. 54, n° 1, pp. 3 56.

Hilppö, J. et al. (2016), « Children's sense of agency in preschool: a sociocultural investigation », *International Journal of Early Years Education*, vol. 24, n° 2, pp. 157-171, http://dx.doi.org/10.1080/09669760.2016.1167676.

Hirst, M. et al. (2011), *Transition to Primary School: A Review of the Literature*, Commonwealth of Australia, Canberra.

Hogsnes, H.D. et T. Moser (2014), « Forståelser av gode overganger og opplevelse av sammenheng mellom barnehage, skole og sfo » [Comprendre les transitions réussies et la cohérence perçue entre l'EAJE, l'école primaire et les activités périscolaires], Nordisk barnehageforskning, vol. 7, n° 6, pp. 1-24.

Hopps, K. (2014), « Preschool + school + communication = What for educator relationships? », *Early Years*, vol. 4, n° 34, pp. 405-419, http://dx.doi.org/10.1080/09575146.2014.963032.

Huerta M.C. et al. (2014), « Fathers' leave and fathers' involvement: Evidence from four OECD countries », *European Journal of Social Security*, vol. 16, n° 4, pp. 308 346.

Huf, C. (2013), « Children's agency during transition to formal schooling », *Ethnography and Education*, vol. 8, n° 1, pp. 61-76.

Huser, C., C. Dockett et B. Perry (2016), « Transition to school: revisiting the bridge metaphor », *European Early Childhood Education Research Journal*, vol. 24, n° 3, pp. 439-449.

Inspection scolaire de Suède (2015), Undervisning i förskoleklass [Enseigner en établissement préscolaire], Stockholm, www.skolinspektionen.se/sv/Beslut-och-rapporter/Publikationer/Granskningsrapport/Kvalitetsgranskning/undervisning-i-forskoleklass/, Skolinspektionen.

Institut de statistique de l'UNESCO (2015), *Cartographies de la CITE*, http://uis.unesco.org/fr/cartographies-de-la-cite, consulté en octobre 2016.

ISSA (2009), *Handbook of ECD Experiences, Innovations, and Lessons from CEE/CIS, International* Step by Step Association, Leyde.

Jindal-Snape, D. (2010), « Setting the Scene: Educational Transitions and Moving Stories », in *Educational Transitions: Moving Stories from Around the World*, Routledge Research in Education, Routledge, Abingdon.

JSC IAC (Joint Stock Company Information-Analytic Center) (2017), *Country Note on Transitions. Kazakhstan*, JSC Information-Analytic Center, Astana, www.oecd.org/education/school/SS5-country-background-report-kazakhstan.pdf.

Kagan, S.L. (1991), « The strategic importance of linkages and the transition between early childhood programs and early elementary school », in US Department of Education (1991), *Sticking Together: Strengthening Linkages and the Transition between Early Childhood Education and Early Elementary School, Summary of a National Policy Forum*, ministère américain de l'Éducation, Washington, DC.

Karlsson, L. et R. Karimäki (2012), *Sukelluksia lapsinäkökulmaiseen tutkimukseen ja toimintaan* [Du pint de vue de l'enfant - examen et action], Jyväskylä, Suomen kasvatustieteellinen seura Kasvatusalan tutkimuksia.

Kiernan, K.E. et M.C. Huerta (2008), « Economic deprivation, maternal depression, parenting and children's cognitive and emotional development in early childhood », *The British Journal of Sociology*, vol. 59, n° 4, pp. 783-806.

Laewen, H.J., B. Andres et E. Hédervári (2003), *Die ersten Tage – ein Modell zur Eingewöhnung in Krippe und Tagespflege* [Les premiers jours – modèle de familiarisation dans les centres d'EAJE et d'accueil familial de jour], Weinheim.

Laloux, C. (2012), Des organisations pédagogiques pour faire réussir les élèves à l'école maternelle, Direction des services départementaux de l'éducation nationale du Pas-de-Calais, Lille, France.

Leseman, P. et al. (2017), « Effectiveness of Dutch targeted preschool education policy for disadvantaged children: Evidence from the pre-COOL study », in *Childcare, Early Education and Social Inequality: An International Perspective*, Edward Elgar Publishing, Cheltenham.

Lillejord, S. et al. (2017), Transition from kindergarten to school: A systematic review, Knowledge Center for Education, Oslo.

Lipponen, L., K. Kumpulainen et J. Hilppö (2013), Varhaiskasvatuksen pedagogiikka [Quand je peux, je peux : perception qu'ont les enfants préscolarisés de leur capacité d'agir], *Early Childhood Pedagogy*, Tampere, Vastapaino, pp. 159-175.

Little, M.H., L. Cohen-Vogel et F.C. Curran (2016), « Facilitating the transition to kindergarten: What ECLS K data tell us about school practices then and now », *AERA Open*, vol. 2, n° 3, pp. 1-18.

LoCasale-Crouch, J. et al. (2008), « Pre-kindergarten teachers' use of transition practices and children's adjustment to kindergarten », Early Childhood Research Quarterly, vol. 23, n° 1, pp. 124-139.

Malsch, A.-M., B.L. Green et B.H. Kothari (2011), « Understanding parents' perspectives on the transition to kindergarten: What early childhood settings and schools can do for at-risk families », *Best Practices in Mental Health: An International Journal*, vol. 7, pp. 47-66.

Margetts, K. (2003), « Does adjustment at preschool predict adjustment in the first year of schooling? », *Journal of Australian Research in Early Childhood Education*, vol. 10, n° 2, pp. 13-25.

Margetts, K. (2007), « Understanding and supporting children: shaping transition practices », in *Informing Transitions in the Early Years: Research*, Policy and Practice, Open University Press and McGraw Hill, Maidenhead, pp. 107-119.

Margetts, K. (2009), « Early transition and adjustment and children's adjustment after six years of schooling », *European Early Childhood Education Research Journal*, vol. 17, n° 3, pp. 309-324.

Margetts, K. (2013), « What new children need to know. Children's perspective of starting school » in *International Perspectives on Transition to School. Reconceptualising Beliefs, Policy and Practice*, Routledge, New York.

Margetts, K. (2014), « Transition and adjustment to school » in *Transitions to school – International Research*, Policy & Practice, Springer, Dordrecht.

McWayne, C. et al. (2012), « National profiles of school readiness skills for Head Start children: An investigation of stability and change », *Early Childhood Research Quarterly*, vol. 27, pp. 668-683.

Ministère de l'Éducation et de la Culture (Finlande) (2016), *Finland Country Background Report on Transitions from ECEC to Primary School*, Département de l'enseignement général et de l'éducation

de la petite enfance, Helsinki, www.oecd.org/education/school/SS5-country-background-report-finland.pdf.

Ministère de l'Éducation et de la Recherche (Norvège) (2008), *Veileder. Fra eldst til yngst* [Guide national : Des plus âgés aux plus jeunes], Kunnskapsdepartementet, Oslo, www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/barnehager/veileder/f-4248-fra-eldst-til-yngst.pdf.

Ministère de l'Éducation et de la Recherche (Suède) (2017), *Sweden Country Background Report on Transitions from ECEC to Primary School*, Ministère de l'éducation et de la recherche, Stockholm, www.oecd.org/education/school/SS5-country-background-report-sweden.pdf.

Ministère de l'Éducation et des compétences (Irlande) (2011), *Literacy and Numeracy for Learning and Life*, Ministère de l'Éducation et des Compétences, Dublin, www.education.ie/en/Publications/Policy-Reports/lit_num_strategy_full.pdf.

Ministère de l'Éducation nationale (France) (2015), La « mallette des parents », Un dispositif pour améliorer la communication entre les parents d'élèves et l'École, www.education.gouv.fr/cid53083/le-dispositif-mallette-des-parents.html#Qu'est-ce_que la mallette des parents ?.

Ministère de l'Éducation nationale (France) (2016), La mallette des parents CP, http://eduscol.education.fr/cid59844/la-mallette-des-parents-cp.html#lien1.

Ministère de l'éducation, des sciences et des sports (Slovénie) (2017), *Slovenia Country Background Report on Transitions from ECEC to Primary School*, Ministère de l'éducation, des sciences et des sports, Ljubljana, www.oecd.org/education/school/SS5-country-background-report-slovenia.pdf.

Ministère de l'enfance et des affaires sociales (Danemark)(2016), *Denmark Country Background Report on Transitions from ECEC to Primary School*, Ministère de l'enfance et des affaires sociales, Copenhague, www.oecd.org/education/school/SS5-country-background-report-denmark.pdf.

National Scientific Council on the Developing Child (2004), « Young children develop in an environment of relationships », Working Paper, n° 1, Centre on the Developing Child, Harvard University, Cambridge, Massachusetts, http://developingchild.harvard.edu/wp-content/uploads/2004/04/Young-Children-Develop-in-an-Environment-of-Relationships.pdf.

Naudeau, S. et al. (2011), « Investir dans la petite enfance : un guide de développement de la petite enfance pour le dialogue de politique et la préparation de projets », *Directions in development : Développement humain*, n° 57876, Banque internationale pour la reconstruction et le développement et Banque mondiale, Washington, DC, http://documents.banquemondiale.org/curated/fr/364611468150582926/Investir-dans-la-petite-enfance-un-guide-de-développement-de-la-petite-enfance-pour-le-dialogue-de-politique-et-la-préparation-de-projets.

Nolan, A. et al. (2009), *Outcomes and Indicators of a Positive Start to School: Victoria University*, Early Childhood Education Research Team, Melbourne.

O'Kane, M. (2016), « Transition from preschool to primary school », *Research Report*, n° 19, NCCA, https://www.ncca.ie/en/resources/transition-research-report-no-19.

O'Kane, M. et R. Murphy (2016a), Transitions from Preschool to Primary school: An Audit of Policy in 14 Jurisdictions, https://www.ncca.ie/en/resources/transition-from-preschool-to-primary-school-audit-of-policy-in-14-jurisdictions.

O'Kane, M. et R. Murphy (2016b), Transition from Preschool to Primary School: Audit of Transfer documentation in Ireland, https://www.ncca.ie/en/resources/transition-from-preschool-to-primary-school-audit-of-transfer-documentation-in-ireland.

OCDE (2001), *Petite enfance, grands défis - Éducation et structures d'accueil,* Éditions OCDE, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/9789264292826-fr.

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

OCDE (2011), *Petite enfance, grands défis III - Boîte à outils pour une éducation et des structures d'accueil de qualité,* Éditions OCDE, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/9789264167025-fr.

OCDE (2012), *Lisons-leur une histoire ! Le facteur parental dans l'éducation,* Éditions OCDE, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/9789264179981-fr.

OCDE (2015a), *Les compétences au service du progrès social - Le pouvoir des compétences socio-affectives,* Éditions OCDE, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/9789264256491-fr.

OCDE (2015b), *Integrating Social Services for Vulnerable Groups: Bridging Sectors for Better Service Delivery,* Éditions OCDE, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/9789264233775-en.

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

Peters, S. (2000), « The transition to school » in Human Development in Aotearoa: A Journey through Life, McGraw-Hill, Sydney.

Peters, S. (2010), « Literature Review: Transition from Early Childhood Education to School », Report to the Ministry of Education, ministère de l'éducation, Wellington.

Pianta, R.C. et K.L. Harbers (1996), « Observing mother and child behavior in a problem-solving situation at school entry: Relations with academic achievement », *Journal of School Psychology*, vol. 34, pp. 307-322.

Pianta, R.C. et M. Kraft-Sayre (1999), « Parents' observations about their children's transitions to kindergarten », *Young Children*, vol. 54, n° 3, pp. 47-52.

Pianta, R.C., S.L. Nimetz et E. Bennett (1997), « Mother-child relationships, Teacher-child relationships, and school outcomes in preschool and kindergarten », *Early Childhood Research Quarterly*, vol. 12, n° 3, pp. 263-280.

Puccioni, J. (2015), « Parents' conceptions of school readiness, Transition practices, and children's academic achievement trajectories », *The Journal of Educational Research*, vol. 108, n° 2, pp. 130 147, http://dx.doi.org/10.1080/00220671.2013.850399.

Rambøll (2010), Kartlegging av det pedagogiske innholdet i skoleforberedende aktiviteter i barnehager [Cartographie du contenu pédagogique des activités préparatoires à l'école menées en maternelle], Rambøll Management Consulting.

Ramey, C.T. et al. (2000), « Persistent effects of early childhood education on high-risk children and their mothers », *Applied Developmental Science*, vol. 4, pp. 2-14.

Rimm-Kaufman, S.E. et R.C. Pianta (2000), « An ecological perspective on the transition to kindergarten: A theoretical framework to guide empirical research », *Journal of Applied Developmental Psychology*, vol. 21, n° 5, pp. 491-511.

Schulting, A.B. (2008), « Promoting parent-school relationships during the transition to kindergarten », *The Evaluation Exchange*, vol. 14, www.hfrp.org/evaluation/the-evaluation-exchange/issue-archive/building-the-future-of-family-involvement/promoting-parent-school-relationships-during-the-transition-to-kindergarten.

Schulting, A.B., P.S. Malone et K.A. Dodge (2005), « The effect of school-based kindergarten transition policies and practices on child academic outcomes », *Developmental Psychology*, vol. 41, pp. 860-871.

Shonkoff, J.P. et D.A. Phillips (2000), *From Neurons to Neighborhoods: The Science of Early Child Development*, National Academy Press, Washington, D.C.

Siraj-Blachford, I. et al. (2008), « Towards the transformation of practice in early childhood education: the effective provision of pre-school education (EPPE) project », *Cambridge Journal of Education*, vol. 38, n° 1, pp. 23-36.

Sivertsen, H. et al. (2015), Spørsmål til Barnehage-Norge 2014. Trøndelag Forskning og Utvikling, [Questions aux écoles en Norvège 2014], www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/Sporreundersokelse-blant-barnehagestyrere-og-barnehageeier-hosten-2014/.

Skolverket (2011), *Curriculum for the Compulsory School, Preschool Class and the Recreation Centre* 2011, Agence nationale suédoise de l'éducation, Stockholm, www.skolverket.se/om-skolverket/publikationer/visa-enskild-publikation?_xurl_=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwpubext%2Ftrycksak%2FBlob%2Fpdf2687.pdf%3Fk%3D2687.

Stipek, D. et al. (2017), « Pk-3: What Does It Mean for Instruction? », *Social Policy Report*, vol. 30, n° 2.

Strandell, H. (2010), « From structure–action to politics of childhood: sociological childhood research in Finland », Current Sociology, vol. 58, n° 2, pp. 165-185.

Sylva, K. et al. (2003), The effective provision of preschool education (EPPE) project: Findings from the preschool period, Institute of Education, Université de Londres et SureStart, Londres.

Sylva, K. et al. (2004), The effective provision of pre-school education (EPPE) project, Institute of Education, Université de Londres, Londres.

Turunen, T. (2012), « Individual plans for children in transition to preschool: A case study in one Finnish day-care centre », *Early Child Development and Care*, vol. 182, pp. 315-328.

Van Voorhis, F.L. et al. (2013), « The impact of family involvement on the education of children ages 3 to 8: A focus on literacy and math achievement outcomes and social-emotional skills », MDRC, octobre 2013, www.mdrc.org/sites/default/files/The_Impact_of_Family_Imvolvement_ES.pdf.

Vibe, N. (2012), « Spørsmål til skole-Norge 2011 », [Questions aux écoles en Norvège 2011], NIFU, www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/Sporreundersokelse-til-skoler-og-skoleeiere-hosten-2011/.

Waldfogel, J. (2006), *What do children need?*, Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts.

Zaslow, M. et al. (2004), « The Role of Professional Development in Creating High Quality Preschool Education », Welfare Reform and Beyond Working Paper, Brookings Institution, Washington, DC.

Chapitre 6. Faciliter le passage de l'éducation et l'accueil des jeunes enfants à l'école primaire : orientations pour les pouvoirs publics

On considérait jusqu'à présent que le « passage à l'école primaire » était d'abord et avant tout affaire de « préparation » ou de « maturité scolaire », autrement dit qu'il revenait aux services d'éducation et d'accueil (EAJE) de rendre les jeunes enfants capables de s'adapter à l'environnement qu'ils allaient trouver à leur entrée à l'école. Or les dernières avancées de la recherche dans le champ de la neurologie, de la psychologie du développement et de la pédagogie suggèrent de façon concordante que cet environnement doit lui-même être mieux approprié à l'âge et au développement de l'enfant. Il s'ensuit que l'enseignement primaire lui aussi nécessite d'être réformé pour que le fruit porté par des services d'EAJE de qualité demeure et puisse être mis à profit en milieu scolaire. Parmi tous ceux à qui il appartient de faire en sorte que le passage de l'EAJE à l'école s'effectue dans les meilleures conditions possibles, les responsables de l'action publique sont investis d'un rôle à part. Il leur incombe en effet, entre autres, de définir la structure et les cadres adéquats, nécessaires aux différents niveaux de l'administration, à la formation des enseignants et aux établissements éducatifs, ainsi que les mécanismes administratifs garants d'une adaptation réussie. Le présent chapitre aborde six sujets, recoupant les chapitres thématiques du rapport, que les responsables de l'action publique peuvent prendre en considération et adapter au contexte qui leur est propre.

Les données recueillies par le biais du questionnaire de l'OCDE sur les transitions pour l'Italie sont publiées ici sous la responsabilité de l'Institut national pour l'évaluation du système d'enseignement et de formation (INVALSI, *Istituto nazionale per la valutazione del sistema educativo di istruzione e di formazione*).

Introduction

Ainsi que l'on a pu le voir dans les chapitres qui précèdent, les pays recourent à un large éventail de stratégies, de politiques et de pratiques pour assurer la continuité de la gouvernance (chapitre 2), la continuité professionnelle (chapitre 3), la continuité des programmes et de la pédagogie (chapitre 4) ainsi que la continuité du développement (chapitre 5), et maintenir en cohérence ces différents aspects, tous étroitement liés les uns aux autres. Chacun de ces chapitres a permis de donner des orientations précises pour l'action des pouvoirs publics en regard de ces diverses thématiques. Dans cet ultime chapitre seront tracées six grandes orientations, à caractère transversal, que les responsables politiques pourront suivre, ou dont ils pourront s'inspirer, pour une transition sans rupture de l'EAJE à l'école primaire dans le pays ou territoire qu'ils administrent :

1. Préparer l'école aux enfants, et non pas seulement les enfants à l'école
2. Dissiper quelques idées reçues et erreurs courantes au sujet des transitions
3. Lever les obstacles structurels à la coopération et à la continuité
4. Encourager l'initiative locale, sur la base d'un cadre d'action national précis
5. Faire de la transition un élément à part entière des mesures d'équité
6. Soutenir l'étude et le suivi des transitions au service de politiques meilleures

Préparer l'école aux enfants, et non pas seulement les enfants à l'école

Le terme de « transition », entendu comme le passage de l'EAJE à l'école primaire, va en général de pair avec celui de « préparation », lequel renvoie, dans de nombreux pays, à la question de la « maturité scolaire » de l'enfant. Pour contribuer à « préparer » l'enfant, à lui faire acquérir cette maturité, on a souvent coutume de l'initier à la culture de l'école primaire tandis qu'il fréquente encore les services d'EAJE. Des études montrent en effet que, plus le fossé entre la première et les seconds est important, plus l'enfant aura de mal à s'adapter et à comprendre ce que l'on attend de lui dans le nouvel environnement (Fabian et Dunlop, 2006). Pour prévenir ce risque, quelques pays mettent les enfants au contact de la culture scolaire dès le stade de l'EAJE, de manière à ce qu'ils se familiarisent avec elle aussitôt que possible. Ce choix fait craindre à certains une « scolarisation » plus aigüe des structures dédiées aux jeunes enfants (chapitre 1). Ce terme de « scolarisation » doit être compris ici au sens d'une évolution de ces structures se caractérisant par l'adoption de pratiques pédagogiques ayant généralement davantage à voir avec l'école primaire ; il s'agit en d'autres termes d'une « propagation » de pratiques scolaires aux services chargés de l'éducation et de l'accueil d'enfants qui n'ont pas atteint l'âge de la scolarité obligatoire. Citons au nombre de ces pratiques la baisse du taux d'encadrement, l'allongement du temps passé hors du cadre familial, l'adoption d'une pédagogie plus magistrale, l'attention portée au contenu éducatif ou la moindre place faite au jeu, avec en corollaire l'obligation pour les enfants de rester assis à leur bureau en silence.

Interpréter différemment la « maturité scolaire »

Des travaux plus récents soulignent pourtant l'importance de se conformer à des pratiques propices au développement de l'enfant, définies en fonction de l'âge et du stade de développement atteint (chapitre 1, encadré 1.2). Plus la pédagogie est en adéquation avec l'âge et la personnalité de l'enfant, plus elle exerce une action bénéfique sur la socialisation comme au niveau cognitif (Litjens et Taguma, 2010 ; OCDE, 2012).

Ces travaux ont déterminé une inflexion du discours sur la notion de « maturité » depuis quelques années, si bien que l'on tend aujourd'hui à considérer qu'il n'incombe pas aux seuls services d'EAJE de préparer les enfants à la scolarité ; l'école elle aussi doit se préparer à accueillir les enfants qui lui arrivent de ces structures. Des études donnent à penser qu'atténuer autant que possible le sentiment de dépaysement que peuvent éprouver les enfants et leurs parents ou tuteurs (voir au chapitre 5, l'encadré 5.1 pour en savoir plus sur la terminologie) à l'entrée en primaire serait une autre manière de faciliter la transition, en parallèle aux dispositions prises pour familiariser les seconds aux pratiques pédagogiques nouvelles pour eux (Stipek et al., 2017). Les chercheurs préconisent de prêter attention à la sécurité et au confort psychologiques des enfants en âge d'être scolarisés pour les aider à prendre confiance en eux comme en leurs capacités, ce qui a souvent une influence déterminante sur les résultats ultérieurs en maints domaines. Du reste, plusieurs pays commencent à raisonner en termes non plus seulement d'aptitude de l'individu à entrer à l'école ou à affronter la vie en général, mais également d'aptitude de l'école à accueillir l'enfant. Il y a un certain temps déjà que l'approche s'est imposée dans les pays nordiques. Une bonne transition implique que l'enfant soit apte à quitter sa structure d'EAJE pour entrer à l'école primaire et que ces dernières soient prêtes elles aussi. On peut en conclure à la nécessité, pour l'enseignement primaire, de collaborer aussi avec les services d'EAJE, afin que l'enfant aborde cette étape dans les meilleures conditions.

Donner à l'enfant une place centrale

Les responsables de l'action publique doivent se persuader que le passage à l'école primaire est un processus collectif qui devrait être l'œuvre commune de tous ceux, enseignants et éducateurs, parents, collectivités et enfants, qui ont part à son déroulement (Fabian et Dunlop, 2006). On a pu constater, grâce à de récents travaux de recherche, que les enfants sont de plus en plus souvent considérés comme des « agents » à part entière, puisque, dès leur plus jeune âge, ils apprennent et posent des choix en se modelant sur leur entourage et se montrent capables d'appréhender diverses questions qui leur importent et d'exprimer sur elles une opinion (Fabian et Dunlop, 2006 ; Vogler et al., 2008). D'ailleurs, dans les études, dont le nombre ne cesse d'augmenter, qui ont pour objet les processus transitionnels, l'enfant est de plus en plus souvent considéré sous le double rapport du développement et de l'adaptation. Il occupe une place centrale dans les derniers travaux en date. Des recherches menées en Finlande font ainsi apparaître que sa qualité d'agent détermine en bonne partie le développement de ses compétences et aptitudes. S'il a prise sur certaines questions le touchant directement, l'enfant en effet se consacrera plus pleinement aux activités qui lui sont demandées (Lipponen et al., 2013).

Ackesjö (2013) soutient, dans le même ordre d'idées, qu'il est indispensable de se mettre à la place des enfants si l'on entend définir des pratiques convenables pour accompagner le changement. La prise en considération de leurs point de vue, centres d'intérêt, motivations et préoccupations rend le processus plus transparent et les conforte, ainsi que leurs parents, dans un sentiment de continuité. L'écoute des enfants, de leur ressenti, permet de mieux saisir quelles difficultés ils rencontrent et aide les parents, de même que le personnel pédagogique des centres d'EAJE et des écoles, à mieux les épauler. C'est également le moyen de mesurer combien le passage du préprimaire au primaire, correctement géré par les adultes, peut être, pour les enfants, l'occasion de grandir et de se socialiser (Corsaro et Molinari, 2008).

Quoique l'on se soucie de plus en plus de recueillir leurs impressions, il est encore rare que les enfants prennent une part active aux études sur les processus transitionnels.

De sorte que l'on sait peu de chose des attentes ou appréhensions qu'ils nourrissent à leur approche ou de la manière dont ils les vivent.

Veiller à ce que l'âge de la scolarité obligatoire et les programmes d'enseignement soient adaptés

Il n'est pas rare qu'une réflexion sur l'adaptation des pratiques à l'âge des enfants suscite un débat au sujet, par exemple, de l'âge auquel il convient de faire commencer la scolarité primaire ou obligatoire. L'entrée au primaire a lieu à six ans dans la plupart des pays ; seuls quelques-uns font exception à la règle (elle s'effectue ainsi à cinq ans en Australie et au Royaume-Uni, et à sept ans au Danemark, en Finlande, en Pologne et en Suède). C'est en règle générale au même âge, sinon avant, que la scolarisation devient obligatoire. Lorsque cette obligation précède l'entrée en primaire, c'est le plus souvent d'une année (par exemple, à cinq ans au Chili, en Grèce et aux Pays-Bas et à six ans au Danemark, en Finlande et en Pologne) mais parfois davantage dans un petit nombre de pays (l'école devient ainsi obligatoire à partir de l'âge quatre ans au Luxembourg et en Suisse, et de trois ans en Hongrie et au Mexique). Il s'agit de faire en sorte que les enfants fréquentent l'EAJE sans abaisser l'âge d'entrée dans l'enseignement primaire, de manière à rassurer contre la « scolarisation » de l'EAJE.

En Suède, on a débattu récemment de la question de savoir si l'année de préparation à l'école primaire proposée aux enfants de six ans devait être rendue obligatoire, tout en lui conservant son caractère de charnière entre éducation préscolaire et école élémentaire, ou s'il était préférable, à la place, de fixer au même âge la première des dix années de scolarité obligatoire. Les autorités penchent pour la première option, qui sera mise en œuvre à compter de la rentrée 2017.

Autre point faisant débat, la définition de la tranche d'âge à laquelle il convient d'appliquer un programme éducatif donné. Le Pays de Galles (Royaume-Uni) s'emploie en ce moment à réorganiser son programme d'enseignement et le cadre d'évaluation pour que le plan d'études offre davantage de cohérence en même temps qu'un schéma de progression, de l'âge de trois ans jusqu'à l'âge de seize ans, plus linéaire que ne l'est l'actuel, structuré en cycles. La réforme aura des prolongements sur la formation initiale des enseignants, les activités de développement du personnel, les contenus d'enseignement et les modalités d'évaluation. Les pays sont de plus en plus nombreux à redéfinir les groupes d'âges auxquels s'appliquent leurs programmes d'EAJE et d'enseignement primaire. Ainsi aux États-Unis, le cadre classique K-12 (englobant de la maternelle à la 12ème année de scolarité) a fait l'objet d'un réexamen et il se dessine un courant, souvent appelé « PK¬3 » (prématernelle-troisième année de scolarité élémentaire) ou « 0-8 », en faveur d'un arrimage plus solide entre l'EAJE et l'école élémentaire, préservant cependant les apports positifs de la première. En Ontario (Canada), où des programmes distincts sont prévus pour les 4-5 ans (programme de la maternelle et du jardin d'enfants, 2016) et les 6-14 ans (curriculum de l'Ontario de la 1ère à la 8ème année), un document pédagogique, intitulé *Comment apprend-on ? Pédagogie de l'Ontario pour la petite enfance* (paru en 2014), embrasse les huit années qui suivent la naissance de l'enfant. En Italie, le programme éducatif s'applique de l'âge de 3 ans à celui de 14 ans, et comporte un paragraphe spécialement consacré à la continuité et au programme « vertical » propre à chaque établissement. Aux Pays-Bas, le programme des apprentissages fondamentaux concerne quant à lui les enfants de 4 à 12 ans.

En Autriche, la dernière année d'EAJE et les deux premières années de scolarité primaire (de cinq à sept ans) sont appelées à former ensemble un nouveau cycle, appelé « cycle

conjoint d'entrée à l'école ». Ce nouveau cycle de transition, d'une durée de trois ans, crée un espace de coopération et garantira que les précieux acquis de l'EAJE ne soient pas perdus mais au contraire mis à profit pour faciliter l'intégration en primaire.

Dissiper quelques idées reçues et erreurs courantes au sujet des transitions

Bon nombre des problèmes évoqués au fil des chapitres de ce rapport – cohérence partielle et insuffisante des objectifs, programmes, pratiques pédagogiques entre l'EAJE et l'enseignement primaire, absence de coopération et de collaboration entre les différents intervenants – trouvent leur origine commune dans les divergences d'idées, de convictions, de principes et d'attentes vis-à-vis du processus de transition, manifestées par les acteurs qui interviennent dans son déroulement, qu'ils soient responsables de l'action publique, personnels d'EAJE ou de l'enseignement primaire, parents, édiles ou professionnels de l'enfance. Il importe avant toute autre chose de bien saisir de quoi il retourne. Le processus de transition est un processus **multidirectionnel**, il n'exige pas des services d'EAJE qu'ils s'alignent sur l'enseignement primaire ; il s'agit d'un **processus de changement dynamique**, non d'un événement ponctuel, instantané ; il relève de la **responsabilité partagée de toutes les parties prenantes**, la coopération des structures d'EAJE et des établissements primaires ne saurait suffire à remédier à tous les problèmes.

Considérer le passage de l'EAJE à l'école primaire comme un processus multidirectionnel

L'une des erreurs les plus répandues consiste à tenir l'entrée à l'école pour un processus à sens unique, autrement dit de croire qu'il incombe aux services d'EAJE d'y préparer les enfants. Cette étape, au même titre que d'autres « passages », s'inscrit en effet dans le cours normal du développement du jeune enfant, de sorte qu'il n'y a pas lieu de considérer qu'il est inhérent au système éducatif ou engage la seule responsabilité de l'EAJE. Des études tendent à montrer que le bénéfice des expériences éducatives de la prime enfance dépend parfois beaucoup de la manière dont sont vécus les apprentissages ultérieurs (Burchinal et al., 2002 ; Magnuson et al., 2007), en plus de dépendre de la qualité de ces premières expériences. Aussi est-il important, pour conjurer les effets d'effacement des acquis, que les premières années de l'école primaire se rapprochent de l'EAJE. Il est souhaitable qu'au sortir de celle-ci, les enfants puissent débuter leur scolarité dans un cadre de qualité.

La majorité des pays et territoires indique que tant les membres du personnel d'EAJE que les enseignants du primaire échangent entre eux des informations au sujet du développement individuel et du vécu des enfants (tableau 1.5, chapitre 1). Collaboration et communication revêtent une importance capitale pour que chacun comprenne ce que fait l'autre et quelles attentes sont les siennes. Le Danemark est d'avis que les buts généraux de l'EAJE et les objectifs assignés à l'école primaire demandent à être définis de manière parallèle. Cela permettrait en effet de multiplier les points de convergence entre l'une et l'autre, avec à la clé une meilleure compréhension de leurs méthodes et finalités respectives et, en dernière analyse, davantage de cohérence. Le Danemark voit dans l'absence d'échanges, entre le personnel, au sujet des idées, valeurs et méthodes mises en pratique à l'école et dans les centres d'EAJE, et notamment au sujet des différences d'ordre pédagogique, philosophique et pratique, un obstacle potentiel à la collaboration.

La Slovénie et la Norvège s'accordent également à penser que lorsque les objectifs de l'éducation de la petite enfance et ceux de l'école primaire sont en (meilleure) adéquation et clairement annoncés, la collaboration, tout comme la mise en place de pratiques d'accompagnement vers le primaire, peut s'en trouver facilitée. En Slovénie, par exemple, où les programmes de l'EAJE et les programmes scolaires sont pourtant issus de la même réforme (1996-99), répondent aux mêmes principes et s'inscrivent dans un même cadre, certaines différences d'appréciation quant aux objectifs des structures d'EAJE et ceux des écoles primaires viennent compliquer la coopération mutuelle. Il s'ensuit que les uns et les autres n'entretiennent souvent aucun lien (sinon pour statuer sur la maturité scolaire de l'enfant) ou ne cherchent pas à se rapprocher davantage, nonobstant quelques tentatives isolées dernièrement. Il se pourrait dès lors que former le personnel d'EAJE et le personnel scolaire aux objectifs associés au passage à l'école primaire, objectifs que l'on s'attachera en outre à affiner et faire mieux coïncider, contribue également à faciliter le processus.

Les études et la formation initiales sont la première occasion qui s'offre aux futurs enseignants et professionnels de la petite enfance de découvrir leur métier réciproque et de commencer à se regarder comme des partenaires faisant jeu égal. Dans la majorité des pays et des territoires, les processus transitionnels sont couramment abordés dans le cadre de la formation initiale et des formations en cours d'emploi, en particulier celles dispensées au personnel d'EAJE (voir tableau 1.5, chapitre 1). Si l'harmonisation des niveaux de qualifications du personnel dans les deux secteurs demandera sans doute plus de temps à planifier, la mise en place d'un programme commun de perfectionnement professionnel pourrait marquer une première étape importante, à plus forte raison s'il y est question du passage à l'école primaire. Pour ce faire, il est capital d'éviter toute forme de subordination entre les deux groupes concernés et que les uns et les autres disposent de suffisamment de temps pour se préparer et participer aux formations. La manière de procéder des services d'EAJE peut être aussi riche d'enseignements pour l'entrée à l'école primaire que celle-ci peut l'être en retour, et cette fertilisation croisée permet d'accueillir les enfants avec le niveau qui est le leur et non avec celui qu'on leur prête. Aussi les mesures visant à amener davantage d'homogénéité dans l'intérêt des deux parties peuvent-elles contribuer pour beaucoup au resserrement de la collaboration. En Finlande, par exemple, le personnel d'EAJE et les enseignants du primaire reçoivent une formation sur l'entrée à l'école dans le cadre de leur préparation professionnelle, ce qui se traduit par plus de cohésion dans l'accompagnement des enfants et facilite le travail en commun.

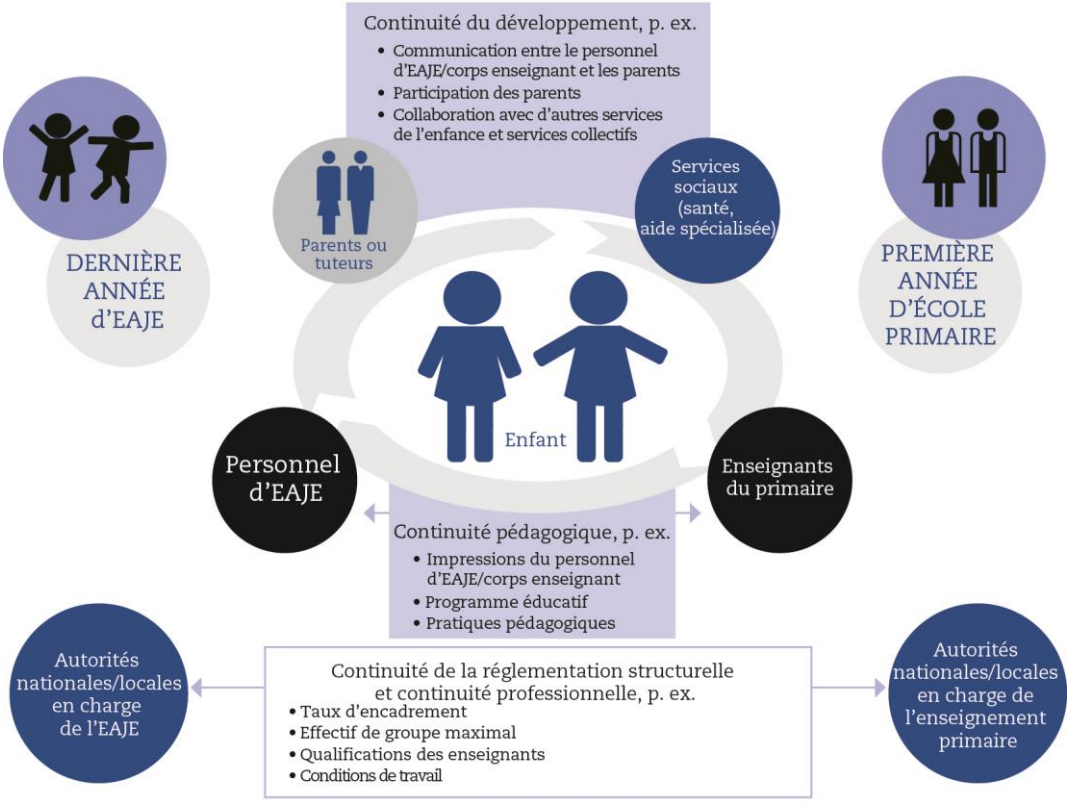
Considérer le passage de l'EAJE à l'école primaire comme un processus de changement dynamique

Le passage à l'école primaire est un processus complexe, qui englobe non seulement les établissements que les enfants quittent et ceux qu'ils intègrent, mais également les enfants eux-mêmes, leurs parents, les services sociaux, le personnel d'EAJE, les enseignants du primaires et les pouvoirs publics nationaux et locaux. Comme nous l'avons vu au chapitre 5, et à l'instar de n'importe quelle autre expérience d'apprentissage, il est sensible à une multitude de facteurs inhérents au contexte didactique (OCDE, 2012). L'investissement et la collaboration des parents, des structures d'EAJE, des établissements primaires et des autres services de la petite enfance, et la collaboration de ces différents acteurs, sont indispensables pour qu'il serve, chez l'enfant, un développement dans la continuité et s'engage sous les meilleurs auspices (graphique 6.1; voir également Rimm, Kaufman et Pianta, 2000 ; Bronfenbrenner, 1994 ;

Bronfenbrenner, 1986). Rejoignant en cela les modèles de transition écologique et dynamique, Ahtola et al. (2011a) arrivent à la conclusion que l'enfant doit être inscrit dans un « tissu de relations » dont tous les acteurs s'influencent mutuellement et où chacun lui facilite le passage d'un environnement d'apprentissage à un autre (Lillejord et al., 2017).

Quelques pays participants ont mis sur pied des groupes de travail dans l'idée de favoriser ainsi la collaboration entre les professionnels de différents secteurs. Les **Pays-Bas** nous fournissent à cet égard, avec les *startgroepen*, un excellent exemple de coopération étroite entre les structures d'EAJE et les écoles primaires, le but étant, entre autres, de veiller à la continuité du développement de l'enfant, d'harmoniser les programmes et de mettre en concordance les objectifs visés. Ces groupes font l'objet d'un suivi et d'une évaluation par des chercheurs, qui en ont souligné les résultats positifs.

Graphique 6.1. De multiples facteurs et interactions entrent en jeu dans le passage de l'EAJE à l'école primaire



Considérer le passage de l'EAJE à l'école primaire comme étant de la responsabilité commune de tous leurs acteurs

Une collaboration étroite, faite de confiance et de respect mutuels, entre les parents, d'une part, et les structures d'EAJE et les écoles, d'autre part, est propice à un passage en douceur vers le primaire à travers le développement, en bonne intelligence, des compétences de l'enfant et de ses aptitudes à l'apprentissage. Il reste que les établissements préscolaires sont nettement plus enclins à partager, avec les parents, des renseignements au sujet des progrès de leur progéniture que ne le sont les écoles primaires (tableau 1.5, chapitre 1). Quoique les parents soient bien plus investis qu'autrefois dans le processus de transition, de nouveaux efforts demeurent nécessaires, notamment en direction des familles issues de milieux défavorisés, qu'il est particulièrement difficile d'associer pleinement à l'instruction et au développement de leurs enfants, tant les obstacles sont nombreux. Les pays et territoires s'accordent à reconnaître qu'il faut perfectionner encore les pratiques propres à assurer la participation des parents qui appartiennent à des groupes vulnérables, d'autant que la population se fait plus diverse sous l'effet de l'immigration. La méconnaissance du rôle de l'EAJE et de l'étape importante que marque l'entrée à l'école fait également entrave à l'engagement des parents. Les motifs, buts et tâches du programme d'accompagnement devraient leur être exposés de façon claire. On devrait envisager d'adapter les politiques en place aux besoins des parents et multiplier les occasions offertes à ceux-ci de participer aux activités en relation avec le passage à l'école primaire.

En **Norvège**, il est communément admis que le passage de la maternelle au primaire, pour être réussi, suppose que l'on favorise, de part et d'autre, une éducation globale répondant au besoin de sécurité et de continuité de chaque enfant. Cela signifie que la préparation à cette étape doit avoir une large portée et être envisagée en lien avec le cadre de vie de l'enfant, sa famille, ses semblables ainsi qu'avec les écoles maternelle et primaire. *Le temps de jouer et d'apprendre*, un livre blanc sur le contenu de l'EAJE présenté au Parlement en 2016, portait, entre autres, sur le thème des processus transitionnels. Ce livre blanc a servi de base au Plan cadre révisé sur le contenu et les tâches des écoles maternelles, qui doit être appliqué à partir d'août 2017. Il est expressément indiqué dans ce plan qu'il appartient à ces écoles de faciliter le passage des enfants au primaire, avec la collaboration des établissements de destination et le concours des parents.

Lever les obstacles structurels à la coopération et à la continuité

Les pays doivent soigner les conditions structurelles à même d'encourager le personnel des services d'EAJE et celui de l'enseignement primaire à travailler ensemble autour des transitions. Dans la majorité d'entre eux (11 sur 19), les enseignants des établissements préprimaires passent davantage de temps au contact direct des enfants, et en consacrent donc moins à d'autres tâches telles que la préparation à l'école et la coopération pédagogique, que leurs collègues du primaire (voir tableau 1.5, chapitre 1). La durée de présence en classe est d'ailleurs citée parmi les freins à la collaboration du point de vue du personnel d'EAJE. Il existe également d'autres facteurs structurels sur lesquels il faut agir. Ainsi, les obstacles pratiques à la coordination sont plus importants si les établissements d'EAJE et les écoles primaires ne sont pas situés au même endroit. En outre, les disparités, constatées dans de nombreux pays, entre personnel d'EAJE et enseignants du primaire au regard de la rémunération, des conditions de travail et du niveau de qualifications (voir tableau 1.5, chapitre 1) sont loin d'être étrangères aux tensions qui existent entre les deux secteurs et à leur manque de coopération.

Créer des conditions de travail qui incitent le personnel à se concentrer sur le passage à l'école primaire

Hormis la formation, d'autres facteurs extérieurs (tels le milieu de travail, le salaire et les avantages liés à la profession) modifient le regard que le personnel d'EAJE porte sur ses propres capacités et sur son aptitude à répondre aux besoins des enfants (Shonkoff et Philips, 2000 ; chapitre 3). Ces professionnels doivent avoir confiance en eux et se sentir capables de déterminer la marche à suivre, dans leur classe ou salle de jeux, pour atteindre les résultats visés. De tous les facteurs qui influent sur les conditions de travail, l'épanouissement professionnel et l'efficacité des enseignants, la rémunération est l'un des plus importants (Huntsman, 2008 ; Moon et Burbank, 2004 ; Murnane et Olsen, 1990). Il semble établi en effet que des salaires trop faibles affectent le comportement du personnel d'EAJE à l'égard des enfants et accentuent la rotation des effectifs, ce qui ne s'accorde pas avec un passage en douceur à l'école primaire (Huntsman, 2008).

Si l'on veut que les pratiques qui accompagnent ce processus et la coopération entre établissements soient considérées comme des modèles à imiter et non comme des exigences administratives supplémentaires, le personnel doit pouvoir remplir le rôle qui lui revient à cet égard sur son temps de travail normal et compter, si nécessaire, sur l'appui de spécialistes. L'intervention de conseillers spéciaux, comme c'est le cas en Slovénie, et l'harmonisation réussie, ailleurs, de la durée de travail des enseignants du préprimaire et du primaire, peuvent être une source d'inspiration pour d'autres pays (OCDE, 2016a ; Rapport de base de la Slovénie).

Tenir compte des facteurs physiques qui font entrave à la coordination

Un rapprochement physique des centres d'EAJE et des écoles serait propice à la coopération entre les unes et les autres, ainsi qu'en témoignent le modèle des écoles intégrées ou celui de la co-implantation (entre autres, au Pays de Galles (Royaume-Uni), en Autriche et dans bien des pays d'Europe du Nord). Dans la majorité des pays et territoires considérés (65.9 %, ou 27 sur 41), l'enseignement préprimaire est dispensé dans le même bâtiment ou dans le même établissement que l'enseignement primaire (tableau 2.2, chapitre 2). On peut imaginer que le passage du premier au second s'en trouve adouci d'autant, puisque les enfants restent, en règle générale, dans les mêmes locaux et que l'environnement et les salles, tout comme le personnel, leur sont donc déjà familiers. Au surplus, le développement de ces enfants fera plus facilement l'objet d'un suivi continu, cette configuration étant propice aux échanges et à l'harmonisation des manières de procéder. Si au sortir de l'EAJE les enfants sont dispersés entre des écoles différentes, il peut s'avérer nécessaire de mettre en place d'autres structures locales – de coordination ou de conseil – pour pourvoir à la circulation de l'information entre les établissements.

Mettre en avant le rôle du personnel d'encadrement

La question de l'encadrement se trouve en filigrane de tous les défis et stratégies que l'on a mis en lumière dans les différents chapitres du présent rapport. L'encadrement apporte un soutien indispensable au personnel et aux enseignants en plus d'avoir une part essentielle au bon déroulement du processus de transition du point de vue des enfants (chapitre 3). Le chef d'établissement a prise sur la qualité à travers le choix du personnel dont il s'entoure (recrutements et licenciements) et l'attention portée à son développement professionnel (Branch et al., 2009). Il peut aussi, toujours dans une démarche de qualité, encourager activement le travail en équipe et la circulation de

l'information (OCDE, 2006 ; 2012). Des travaux de recherche ont montré que, dans les écoles primaires où il prend en charge les aspects pédagogiques, les enseignants se montrent plus enclins à collaborer, à se concerter, mais aussi à mettre en place des pratiques d'observation mutuelle, et partagent les mêmes motivations (OCDE, 2016b).

Dans la plupart des pays, la bonne gestion du passage à l'école primaire est d'abord l'affaire des responsables des centres d'EAJE et des chefs d'établissement scolaire, dont le comportement sert de modèle pour le personnel placé sous leur responsabilité. Certains d'entre eux nous sont même décrits comme « visionnaires et capables de faire émerger une conception commune du processus de transition » (Rapport de base de l'Autriche). Les chefs d'établissement soucieux que l'entrée des enfants au primaire se fasse en douceur doivent se tenir au fait des dernières réformes et directives en date et de la manière dont elles sont susceptibles d'affecter le déroulement du processus. Il convient également qu'ils mesurent toute l'importance que revêt l'éducation des jeunes enfants (Desimone et al., 2004), d'autant que la collaboration avec d'autres établissements autour de l'entrée en primaire et les décisions ayant trait au développement du personnel relèvent souvent de leur responsabilité.

Il est indispensable que les chefs d'établissement puissent appréhender les besoins de leur personnel et permettre à ses membres de prendre part à des formations, sur site ou hors site, lorsqu'un perfectionnement professionnel s'impose. Il leur appartient aussi de demander du renfort ou de solliciter le concours de spécialistes en cas de besoin. L'exercice de ces différentes responsabilités exige non seulement un haut niveau de compétences, mais encore un cadre juridique précis – à l'image de celui mis en place, pour le partage de données sur les enfants, par le Pays de Galles (Royaume-Uni) et l'Autriche. Pour mieux s'acquitter de leurs fonctions, les chefs d'établissement ont en outre besoin d'être secondés, par exemple par des conseillers comme c'est le cas en Slovénie.

Mettre en place un cadre juridique porteur pour le passage à l'école primaire

Les obstacles structurels peuvent aussi être de nature juridique : plusieurs pays font état de difficultés, en rapport avec l'échange de données individuelles et de dossiers entre structures d'EAJE et écoles primaires, venant compliquer l'accompagnement des enfants au cas par cas et la coopération. Mettre en place des cadres juridiques propices, à l'exemple des dispositions relatives à l'échange de dossiers individuels en vigueur au Pays de Galles (Royaume-Uni), et accorder au personnel le temps nécessaire pour coopérer marqueraient déjà un appréciable progrès.

Le Danemark est l'un des rares pays où la finalité du processus de transition est inscrite dans la loi. En vertu de la *loi sur les structures d'accueil de jour*, adoptée en 2007, l'un des buts de l'EAJE est en effet de garantir cohérence et continuité entre les structures et donc de faire en sorte que le passage d'une structure à une autre soit exempt de césure et ne présente pas pour l'enfant une difficulté excessive en considération de son âge. En Slovénie, l'entrée à l'école primaire est encadrée par la *loi sur l'organisation et le financement de l'éducation*. Il est indiqué dans cette loi que l'éducation a notamment pour but de pourvoir au développement optimal de l'individu indépendamment de son sexe, de son origine sociale ou culturelle et de son appartenance religieuse ou ethnique. La réussite de l'entrée à l'école s'inscrit dans cette logique de « développement optimal ». La loi fait obligation aux services d'EAJE et aux établissements scolaires d'entretenir une collaboration à cette fin, collaboration dont les modalités doivent normalement être précisées par les seconds dans les plans de travail qu'ils établissent chaque année.

Encourager l'initiative locale, sur la base d'un cadre d'action national précis

Dans les États fédéraux, on observe parfois d'amples disparités régionales, au niveau du contenu des programmes, des principes pédagogiques ou des normes minimales en vigueur, qui tiennent au fait que l'action réglementaire, l'organisation de l'enseignement et la détermination des contenus sont de la compétence des entités fédérées. Ailleurs, le processus de transition relève dans la plupart des cas de la responsabilité des exécutifs locaux ou de celle des établissements (voir plus haut). Cela peut compliquer l'accompagnement des enfants qui quittent l'EAJE pour entrer à l'école, sachant que les normes applicables à ces établissements sont parfois très différentes d'un État fédéré à un autre. Lorsque les services d'EAJE sont pour l'essentiel fournis par des prestataires privés, il arrive que la coordination avec les écoles primaires ou entre les différentes administrations compétentes se révèle plus ardue encore.

Dans les pays où les établissements décident eux-mêmes de la manière d'accompagner le processus de transition, une multitude de pratiques différentes, dépourvues de réelle homogénéité, peuvent avoir cours. Ainsi en Autriche, le caractère décentralisé du système d'EAJE fait que les structures de la petite enfance ne coopèrent guère avec les écoles primaires. Le Danemark et la Norvège soulignent de leur côté qu'en raison de la déconcentration des compétences connexes, la gestion du passage au primaire diffère selon les communes, d'où sa qualité inégale.

D'un autre point de vue, les politiques et pratiques qui font une place aux cas particuliers et besoins individuels, et leur sont adaptées, sont les mieux à mêmes d'aider les enfants à débuter en douceur leur scolarité élémentaire (Hirst et al., 2011 ; Peters, 2010). Il serait souhaitable de faire mieux percevoir aux opinions nationales l'importance que revêt cette étape, et d'encourager en parallèle les initiatives et l'appropriation du processus à l'échelon local, dans la mesure où cela permet de satisfaire des besoins spécifiques, tenant entre autres aux milieux culturels et socio-économiques, aux besoins de la société ou aux attentes (des parents) dans certains contextes. Nombreux sont les pays qui édictent des directives nationales en la matière, sans pour autant rien préciser des modalités de participation des différentes parties prenantes. La latitude ainsi laissée aux acteurs locaux dans l'organisation des activités s'inscrivant dans le processus de transition offre certes divers avantages mais est aussi la cause de disparités, entre les communes, les structures d'EAJE et les écoles, dans l'accompagnement de ce même processus.

Définir un plan, une stratégie et des directives à l'échelle nationale pour davantage d'unité dans le passage de l'EAJE au primaire

Plusieurs pays ont mis au point des solutions pour que le passage au primaire s'organise de façon plus uniforme entre les différentes administrations locales. Pour ce faire, ils ont défini, à l'échelle nationale, des plans, des stratégies et des directives à l'intention des collectivités.

Le Pays de Galles (Royaume-Uni) s'est ainsi aperçu que le programme éducatif *Foundation Phase*, pour les enfants de trois à sept ans, n'était pas appliqué partout de la même manière, d'où des disparités sur le plan de la qualité, dans le déroulement du processus de transition et dans l'usage qui était fait du programme lui-même. Face à ce problème, un plan d'action (*Foundation Phase Action Plan* [1]) a été arrêté et publié fin 2016. Il se décline en un certain nombre de mesures destinées à renforcer la cohésion entre les structures d'EAJE et les écoles primaires, mesures qui consistent entre autres à mettre à jour la formation du personnel, renforcer la formation

initiale des enseignants, étoffer la documentation destinée à sensibiliser les parents et développer l'entraide entre les établissements scolaires.

L'Autriche s'est dotée d'une stratégie, d'application nationale, pour faciliter la coopération entre les centres d'EAJE et les écoles primaires à l'effet de favoriser le passage des premiers aux secondes (encadré 2.6, chapitre 2). De nombreuses parties prenantes ont été associées à la formulation de cette stratégie, censée fournir des orientations valables aux établissements concernés et permettre une meilleure coordination de l'entrée à l'école.

Conjuguer initiatives nationales et initiatives locales

De nombreux pays optent pour une stratégie hybride, misant à la fois sur l'initiative nationale et sur l'initiative locale (tableau 2.4, chapitre 2). Au Pays de Galles (Royaume-Uni), le gouvernement applique une stratégie d'ensemble visant à dissocier pauvreté et dénuement (*Rewriting the Future*) mais délèguent aux groupements régionaux d'éducation (*Regional Education Consortia*) le soin d'encadrer l'action des écoles en réponse aux principales priorités de cette stratégie. En Norvège, pays très décentralisé, les communes se chargent de l'EAJE et de l'école primaire tandis que le pouvoir central prend les décisions stratégiques devant garantir à tous les enfants de réussir leur passage de l'une à l'autre. Le gouvernement a pris diverses dispositions – dont le transfert, en 2006, de la responsabilité de l'EAJE, qui incombait jusque-là au ministère de l'Enfance, de l'Égalité et de l'Inclusion sociale[2], au ministère de l'Éducation et de la Recherche – dans le but de favoriser la cohésion entre l'EAJE et l'école. Afin d'encourager la prise d'initiatives et la coopération au niveau local, le *Plan cadre sur le contenu et les tâches des écoles maternelles*, révisé récemment, accentue la responsabilité des dirigeants des structures d'EAJE à l'égard de la coordination des différents services fournis aux familles avec enfants. Par ailleurs, un guide national spécifique sert de base à l'action et aux initiatives locales en rapport avec les processus de transition.

L'Irlande suit une approche nationale à laquelle différents ministères sont associés. Le ministère de l'Éducation et des Compétences et celui de l'Enfance et de la Jeunesse ont fait de la réussite du passage à l'école primaire, entre autres étapes, l'un des objectifs assignés aux services éducatifs dans le cadre de la *stratégie nationale 2011-2020 sur l'amélioration des compétences à l'écrit et en calcul*. Le *programme éducatif national (Aistear)* et le cadre de qualité applicable aux services de la petite enfance (*Siolta*) font tous deux une large place à la question, à laquelle on consacre d'importantes ressources, dont un outil d'auto-évaluation en ligne. Les structures d'EAJE et les écoles sont maintenant tenues de collaborer et d'échanger des renseignements sur les apprentissages des enfants dans l'optique d'une amélioration qualitative du processus transitionnel. Des modèles sont en cours d'expérimentation à cet effet. Sont également proposées la constitution de réseaux locaux, la diffusion d'informations aux familles, des visites croisées du personnel et des enfants entre les établissements préscolaires et les écoles primaires et la création de documents et d'ouvrages pour aider les enfants à vivre le changement.

Aux Pays-Bas, le gouvernement central facilite et encourage les initiatives locales. Le ministère de l'Éducation a conclu, avec les 37 principales communes du pays, des accords sur les objectifs assignés aux « vve » (*voor en vroeg schoolse educatie*), programmes ciblés et gratuits, destinés aux enfants défavorisés en âge de fréquenter les établissements préscolaires et les écoles maternelles, l'idée étant d'accompagner ces enfants vers l'école primaire. Le gouvernement octroie par ailleurs des financements

extraordinaires aux communes pour leur permettre d'atteindre leurs objectifs. Une étude a révélé dernièrement que, grâce à ces fonds, le passage de l'EAJE à l'école s'est sensiblement amélioré (CPB, 2016). En outre, le nombre de garçons devant redoubler leur première année d'école primaire accuse un net recul, ce qui tend à prouver que ces programmes les aident à se préparer à la scolarité pendant leurs années d'EAJE.

Faire de la transition un élément à part entière des mesures d'équité existantes

Il est dans l'intérêt de tous les enfants que le passage à l'école primaire s'effectue sans heurt, mais plus encore pour les enfants défavorisés, plus susceptibles que les autres d'en pâtir sur le plan du développement. Au surplus, se sont ces enfants, bien plus souvent que leurs camarades mieux lotis, qui négocient le moins bien la transition (Isaacs, 2008 ; Melhuish et al., 2015). Il ressort de l'enquête PISA que la probabilité de mauvais résultats en mathématiques tient en grande partie au cumul de handicaps économiques et de handicaps sociaux (OCDE, 2016b). La non-fréquentation de l'enseignement préprimaire porte davantage préjudice aux enfants défavorisés qu'aux enfants issus de milieux socio-économiques favorisés. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, le risque d'échec en mathématiques est en effet estimé à 8 % pour les seconds, contre 25 % pour les premiers. L'écart se creuse encore pour peu que d'autres facteurs de risque viennent s'ajouter, tels que le fait d'avoir des origines étrangères, l'utilisation de langues différentes à l'école et à la maison, l'appartenance à une famille monoparentale (OCDE, 2016b). À l'heure actuelle, sont susceptibles de bénéficier d'une aide au moment du passage à l'école primaire, au titre des programmes en faveur de l'égalité des chances :

- les enfants de familles modestes ou dont les parents ont un faible niveau d'instruction ;
- les enfants issus de familles immigrées, nomades ou indigènes (ce qui présume une différence de langue et de culture) ;
- les enfants dont les parents habitent une zone ou une région défavorisées (ce qui présume un faible capital social et culturel au sein de la collectivité, elle-même souvent défaillante) ;
- les enfants présentant des besoins spéciaux en raison de problèmes de santé (mentale ou physique).

Il apparaît que ces facteurs de milieu ont fréquemment tendance à se superposer les uns aux autres, ce qui rend le processus de transition autrement complexe pour l'enfant du fait des multiples obstacles résultant de cette superposition, qui trahissent des différences particulièrement marquées, aux plans social, économique et culturel, entre l'environnement domestique, celui proposé par l'EAJE et celui de l'école primaire. L'ampleur des défis rencontrés appellent des interventions systémiques impliquant tous les acteurs concernés, depuis les services publics compétents – non seulement les services d'EAJE et les écoles primaires, mais encore les services collectifs, les services aux familles, les services de santé et les services sociaux. Des travaux de recherche ont permis de constater que l'adaptation à l'école, notamment le développement des aptitudes sociales et des compétences scolaires, en particulier chez les enfants défavorisés, se passe mieux lorsque les enfants et les familles prennent part à des programmes couvrant toutes les dimensions du processus de transition[3] (Margetts, 2007). Il est important que les défis rencontrés par les enfants défavorisés soient appréhendés correctement et que les transitions fassent partie intégrante de diverses mesures prises au nom de l'équité.

Prévoir un ensemble complet de mesures d'équité

Le Pays de Galles (Royaume-Uni) a fait de la lutte contre la pauvreté l'une de ses grandes priorités depuis une décennie. Il s'est ainsi doté en 2011 d'une stratégie de lutte contre la pauvreté infantile (*Child Poverty Strategy*), révisée par la suite, qui signe sa volonté de parvenir à éradiquer ce fléau d'ici 2020. Les autorités galloises ont conscience que la pauvreté infantile n'est pas un phénomène isolé. Aussi ont-elles conçu avec soin des programmes clés qui s'articulent entre eux pour former un ensemble complet. L'EAJE et les processus transitionnels y ont leur place. À titre d'exemple, une nouvelle loi sur les besoins d'apprentissage additionnels (*Additional Learning Needs Act*) a été promulguée afin de renforcer le rôle dévolu à cet égard aux garderies et structures d'accueil gérées par les collectivités locales et s'accompagne d'un nouveau code dans lequel on trouve des indications pour accompagner les transitions chez les enfants présentant de tels besoins. La stratégie *Rewriting the Future* propose tout un éventail de mesures pour corriger les écarts de niveau entre les élèves issus de milieux particulièrement défavorisés et leurs camarades. À cette stratégie, on a associé une bourse (*Pupil Deprivation Grant*) servant à financer les coordinateurs qui, dans chaque école, peuvent accompagner l'adaptation des enfants ayant des besoins éducatifs spéciaux ou des besoins d'apprentissage additionnels ; le personnel appelé à travailler en lien direct avec les familles en difficulté ou les enfants issus de milieux défavorisés dans les écoles primaires de grande envergure ; la gratuité des repas scolaires, notamment pour les enfants de trois et quatre ans. À cela s'ajoute le programme *Flying Start*, destiné à proposer des structures de garde de qualité aux parents d'enfants âgés de deux à trois ans vivant dans des zones défavorisées. Les pouvoirs publics nourrissent l'ambition d'accroître de 5 % la proportion d'enfants de 3 ans ayant atteint ou dépassé certains repères de développement, et s'appuient sur un programme éducatif prévu à cet effet. L'EAJE demeure un domaine d'activité peu rémunérateur au Royaume-Uni, si bien qu'il est difficile d'y attirer du personnel suffisamment qualifié, en particulier dans les collectivités difficiles. Aussi le programme éducatif en place a-t-il été conçu de telle manière que même les personnes les moins qualifiées puissent comprendre par quelles étapes passe le développement infantile et apprendre à travailler au contact d'enfants issus de familles défavorisées, notamment pour accompagner les transitions (gouvernement du Pays de Galles, 2014).

Des aides financières directes pour les enfants qui en ont le plus besoin

Dans un certain nombre de pays, le coût des services d'EAJE en arrive souvent à grever les budgets familiaux. S'ils ne peuvent fréquenter ces services parce que les ressources de leurs parents ne le leur permettent pas, les enfants issus de milieux défavorisés vont prendre du retard sur leurs camarades avant même le début de leur scolarité, et le fossé culturel entre leur famille et l'école primaire sera d'autant plus difficile à franchir. La majorité des pays de l'OCDE dispensent une éducation préprimaire gratuite à tous les enfants. Dans les pays où une contribution financière est demandée aux parents, des mesures ciblées, par exemple une exonération de frais, sont généralement prévues pour les familles modestes. Ainsi au Japon, où l'on entend que l'EAJE pèse moins lourdement sur les ressources des ménages, le tarif pratiqué est fonction du niveau de revenu des parents, puis divisé par deux pour le deuxième enfant, les enfants suivants étant pris en charge gratuitement. Les foyers modestes peuvent de plus bénéficier d'une allocation supplémentaire. De surcroît pour que davantage d'enfants aient la possibilité de prendre part à des activités d'éveil dans une structure formelle, certaines communes dispensent purement et simplement les parents de tout paiement au titre des services d'EAJE. Il en est qui viennent également en aide aux familles dans le besoin en prenant en charge, par

exemple, le coût des fournitures scolaires, des transports et des repas. En Finlande, les montants facturés sont fonction du nombre d'enfants que compte le ménage, des revenus des parents et du temps passé au sein de la structure d'EAJE. Au Danemark, les parents dont les ressources sont inférieures à un certain niveau reçoivent une allocation générale, doublée d'une allocation servie par la collectivité locale, pour les aider à financer l'accueil de leur enfant dans une structure d'EAJE.

Porter une attention particulière aux besoins d'apprentissage spéciaux

Les enfants présentant des problèmes d'expression orale seront plus que les autres susceptibles de rencontrer des difficultés avec l'apprentissage de la lecture, et ce quelle que soit la méthode utilisée à cette fin (Laloux, 2012). L'un des principaux objectifs fixés à l'échelle nationale en Autriche est de stimuler le développement du langage, en lien indirect avec l'entrée à l'école primaire. En 2008, un accord a été conclu entre le gouvernement fédéral et les États fédérés, portant sur la mise en place d'un accompagnement obligatoire pour l'apprentissage précoce de la langue dans les centres d'éducation des jeunes enfants. Il appartient aux enseignants de maternelle et du primaire d'évaluer chaque enfant au regard de l'acquisition de la langue allemande afin que ceux présentant de graves lacunes en ce domaine bénéficient d'un accompagnement propre à faciliter leur entrée et leur adaptation à l'école primaire et accroître ainsi leurs chances de réussir dans les études et le monde du travail. En Slovénie, grâce à la loi sur le placement des enfants présentant des besoins spéciaux, les parents ont la possibilité de rencontrer des équipes d'experts pour échanger avec eux au sujet du développement de leur enfant et organiser son entrée à l'école.

Soutenir les parents issus de milieux défavorisés

Il apparaît que la participation des parents immigrés ou des familles indigènes aux activités entourant les processus transitionnels est difficile à obtenir. Aussi les pays prennent-ils des mesures pour atteindre ces personnes, traduisant les ressources documentaires dans leur langue et formant le personnel compétent à travailler avec ces familles et leur venir en aide. Il s'agit maintenant de prendre en compte différents éléments liés au profil des parents pour donner aux enfants davantage de chances de réussir les transitions. La collaboration entretenue avec les parents issus de l'immigration ou de populations indigènes autour de l'acquisition de la langue du pays par leurs enfants peut faire grandir la confiance et resserrer les liens avec ces personnes et leurs communautés d'appartenance.

La Slovénie pourvoit à l'éducation des enfants roms à travers une stratégie adoptée en 2004 puis révisée en 2011. Des projets spécifiques ont été engagés en direction de cette communauté pour susciter la confiance et adoucir les transitions entre l'école maternelle, l'école primaire et le milieu familial. Ils impliquent la présence d'assistants roms et l'organisation de diverses activités au sein des établissements (par exemple, visites d'enfants roms dans les écoles maternelles). Aux Pays-Bas, les établissements d'EAJE sont incités à collaborer avec les parents, tout spécialement dans le cadre des programmes « vve » à destination des enfants défavorisés. Ces programmes prévoient des formations en cours d'emploi axées sur les modalités que peut prendre cette collaboration et l'aide qu'il est possible d'apporter à travers elle.

Apporter un soutien additionnel aux enfants défavorisés

La qualité des processus (par exemple, les relations entre le personnel et les enfants, les pratiques pédagogiques) est souvent déterminée par la qualité de la structure d'accueil (taux d'encadrement, effectifs, par exemple). Le taux d'encadrement et la taille des groupes ne sont pas nécessairement identiques dans les structures d'EAJE et à l'école primaire, où les conditions sont souvent moins favorables de ce point de vue (tableau 1.5, chapitre 1) (Ebbeck et al., 2013). Dans les premières, les enfants s'adonnent en règle générale à des activités qui supposent une collaboration entre le personnel encadrant alors que dans la seconde, il n'est pas rare que les enseignants soient les seuls responsables de l'instruction des enfants, ce qui leur laisse moins de temps à consacrer à chacun (Karila et Rantavuori, 2014 ; Pianta, 2004). S'il est des enfants capables de s'épanouir dans des classes nombreuses (Li et al., 2012), les enfants issus de milieux défavorisés ou dont la langue maternelle n'est pas la langue du pays se sentiront probablement plus à l'aise dans des classes à l'effectif plus restreint, chaque élève pouvant y recevoir davantage d'attention (Bennett, 2007). Il conviendrait de gérer le passage des structures d'EAJE à l'école primaire de telle manière que les difficultés particulières créées, à ces enfants, par les divergences de la réglementation applicable soient prises en compte et qu'un soutien additionnel puisse leur être apporté au besoin.

Soutenir l'étude et le suivi des transitions au service de politiques meilleures

De l'avis général, les transitions, et notamment les facteurs précis qui exercent une action positive sur le développement de l'enfant, sont encore trop peu étudiées. Il importe de combler les lacunes pour aider les responsables de l'action publique à prendre des décisions en connaissance de cause.

L'essentiel des données d'observation dont on dispose au sujet de ces processus provient d'études réalisées dans des pays anglophones ou dans des pays nordiques. Aux États-Unis, de vastes recherches sont consacrées à la question à partir de données tirées d'études longitudinales à grande échelle, à l'image de l'étude ECLS-K (*Early Childhood Longitudinal Study-Kindergarten sample*) (Little et al., 2016 ; Schulting et al., 2005), d'études au champ restreint, portant sur tel ou tel aspect des transitions (Welchons et McIntyre, 2017 ; Wildenger et McIntyre, 2012), ou d'études à caractère expérimental ou encore d'évaluations de programmes. L'Australie, l'Irlande, la Nouvelle-Zélande et le Royaume-Uni recensent également un certain nombre d'études portant sur le passage au primaire. La Finlande a pris l'initiative de faire une recension des publications internationales sur le sujet dans le but d'encourager l'adoption de pratiques validées par la recherche pour accompagner l'entrée à l'école, ce qui a contribué à sensibiliser le monde politique et la société et les a aidés à appréhender la complexité du processus. Au Danemark, les autorités portent à la question une attention croissante. Le gouvernement finance un projet de recherche axé sur les enfants issus de milieux socio-économiques difficiles. Signalons également l'existence de données en provenance d'autres pays (Allemagne, Italie, Pays-Bas, etc.), tirées pour l'essentiel d'études qualitatives à moindre échelle mais qui n'en sont pas moins éclairantes et instructives. Il s'agit cependant d'intensifier les recherches d'envergure internationale.

Encourager un suivi plus étroit du passage à l'école primaire permet aussi de déterminer si les structures d'EAJE et les établissements scolaires mettent en œuvre de bonnes pratiques, de gommer les différences de qualité entre les régions et de fournir des informations en retour pour en améliorer encore le déroulement. Il apparaît toutefois que cette pratique n'a rien de courant dans les pays et territoires (tableau 1.5, chapitre 1).

Afin que l'entrée au primaire s'effectue dans de bonnes conditions pour tous les enfants, il conviendrait pourtant d'assurer un suivi sur ce plan au titre du suivi général dont l'EAJE fait l'objet, entre autres, sous le rapport de l'application des programmes et du développement des enfants. Parmi les exemples pertinents en la matière, citons les enquêtes nationales de suivi réalisées en Norvège ; l'étude longitudinale effectuée au cours la période de transition en Suède ; l'étude, en Finlande, du regard que les enfants portent sur les processus transitionnels ; l'évaluation du projet *Brückenjahr* sur le passage au primaire, en Allemagne.

Les lacunes à combler dans le domaine de la recherche et les interrogations ci-après ont été mises en lumière dans les différents chapitres du présent rapport. Elles trouvent fréquemment leur place dans les débats d'orientation concernant l'EAJE en général ou le passage de celle-ci à l'enseignement primaire.

Apporter une réponse aux questions essentielles touchant à la structure institutionnelle

- **La dernière année d'EAJE doit-elle être rendue obligatoire ?** Une pareille décision aura un coût. Par conséquent, il s'agit également de déterminer si une telle mesure profitera à tous les enfants, ou aux seuls enfants défavorisés, à travers notamment l'amélioration du taux de scolarisation, si elle contribuera ou non à davantage de cohérence entre l'EAJE et l'école primaire, etc. La question éveille souvent la crainte d'une « scolarisation » de l'EAJE.
- **Est-il souhaitable d'accroître le nombre d'heures d'EAJE ?** Il s'agit là aussi d'une décision qui n'est pas neutre financièrement, cependant beaucoup de pays, récemment, ont augmenté le nombre d'heures gratuites d'EAJE ou fait passer d'une demi-journée à une journée complète l'accueil à l'école maternelle dans le but premier d'encourager la fréquentation de ces structures, en particulier par les enfants issus de milieux défavorisés. L'objectif était également de donner un rythme s'approchant de celui observé à l'école primaire, souvent caractérisé par des journées plus longues. S'il existe toute une somme de recherches démontrant les bienfaits d'une fréquentation plus assidue des structures d'EAJE, les travaux visant à déterminer la durée optimale de présence sur une journée ne sont en revanche pas concluants. D'autre part, les avantages résultant de l'adoption d'une structure programmatique identique pour l'EAJE et l'enseignement primaire, dans l'optique du passage de l'une à l'autre, n'ont pas été étudiés (Yan et Lin, 2005 ; Sammons, 2010).
- **L'accueil en structure d'EAJE doit-il être assuré à la demi-journée ou à la journée complète** ? La question qui précède conduit à se demander en quoi il est dans l'intérêt de l'enfant de fréquenter à temps complet une structure d'EAJE. Quelques études ont révélé que le passage à l'école primaire pouvait s'en trouver facilité, car il est ainsi possible de le préparer de manière plus sereine, puisque l'on a devant soi tout le temps nécessaire pour cela (Winters, Saylor et Phillips, 2003). Un emploi du temps plus souple offre aux enfants la possibilité de prendre une part plus active à sa définition et de pratiquer davantage d'activités faisant la part belle à la manipulation (Yan et Lin, 2005). Les recherches sur le sujet sont toutefois trop peu nombreuses pour qu'il soit possible de conclure à l'existence d'un lien entre les avantages offerts par une fréquentation à temps complet de l'école maternelle et la facilité avec laquelle l'entrée à l'école primaire s'effectue, et en particulier de dire s'il en résulte une meilleure continuité pédagogique, propice au bon développement de l'enfant, entre l'EAJE et le primaire.

Isoler les domaines appelant une harmonisation aux fins du processus de transition

Les paramètres précis qu'il convient d'harmoniser entre l'EAJE et l'école primaire ressortent de façon plus qu'évidente des ouvrages et travaux qui leurs sont consacrés. Il est apparu que les questions ci-après demandaient tout particulièrement à être approfondies :

- Quels sont les effets de la continuité des programmes et de la pédagogie s'agissant de lisser le passage de l'EAJE à l'enseignement primaire ?
- Quels sont les effets du relevé et de la cartographie des acquis et du développement de l'enfant dans l'EAJE, quels documents devraient suivre l'enfant à l'école, et comment les renseignements relatifs à son développement doivent-ils y être exploités ? Quels sont les risques en l'absence de renseignements sur les acquis antérieurs à la scolarisation fournis aux enseignants du primaire ?
- Comment la formation préparatoire et la formation en cours d'emploi peuvent concourir à la réussite du passage à l'école primaire ? Par exemple, quelles conséquences entraîne le traitement identique des questions se rapportant à ce processus dans les formations, préparatoires et en cours d'emploi, dispensées au personnel d'EAJE et aux enseignants du primaire ; quels effets résultent de la participation des uns et des autres à un même cours ou atelier consacré à ces questions dans le cadre de leur formation préparatoire ou d'une formation en cours d'emploi ?

Découvrir les déterminants d'une participation active des parents et des communautés

Quoique certains travaux laissent entrevoir comment enfants et parents vivent le passage au primaire, de nouvelles recherches demeurent nécessaires au sujet des facteurs qui, de l'avis même des principaux intéressés, influent sur la participation des enfants et de leur famille aux programmes mis en place pour accompagner la transition. Se posent, entre autres, les questions suivantes :

- Quelles sont les formes de collaboration susceptibles de favoriser des résultats positifs pour les enfants, les parents et le personnel ?
- Quelles activités en lien avec le processus de transition sont à même d'aider les familles à accompagner leur enfant vers l'entrée à l'école primaire ?
- Quel type de collaboration avec les services collectifs peut faciliter un passage sans heurt de l'EAJE à l'école ?

Mieux appréhender la dimension d'équité du processus de transition

Les études manquent pour établir les effets des programmes d'accompagnement vers l'enseignement primaire dans différents milieux (par exemple, chez les enfants issus de l'immigration, ceux qui ont des besoins spécifiques sur le plan linguistique, ceux qui présentent des besoins pédagogiques spéciaux, ceux qui appartiennent à une famille modeste ou monoparentale). Des recherches sont nécessaires pour déterminer quels sont les effets des pratiques associées au processus de transition sur les enfants et parents à risque ou défavorisés.

Notes

[1]. http://gov.wales/topics/educationandskills/foundation-phase/action-plan/?lang=en.

[2]. Ministère de l'Enfance et des Affaires familiales jusqu'en 2006.

[3]. Il s'agit de programmes, définis avec le concours des parties prenantes, dans lesquels les enfants et les familles se voient offrir plusieurs occasions de se familiariser avec l'école dans des cadres aussi bien formels qu'informels.

Références

Ackesjö, H. (201vol. 3), « Children crossing borders: School visits as initial incorporation rites in transition to preschool class », *International Journal of Early Childhood*, vol. 45, pp. 387–410.

Bennett, J. (2007), « A strong and equal partnership », in M. Woodhead et J. Oates (dir. pub.), *Early Childhood and Primary Education*, vol. 2, Milton Keynes, the Open University.

Branch, G., E. Hanushek et S. Rivkin (2009), « Estimating principal effectiveness », *Working Paper*, n° 32, National Center for Analysis of Longitudinal Data in Education Research.

Bronfenbrenner, U. (1994), « Ecological Models of Human Development », in *International Encyclopedia of Education*, vol. 3, n° 2, pp. 37-43, Elsevier, Oxford.

Bronfenbrenner, U. (1986), « Ecology of the family as a context for human development: Research perspectives », *Developmental Psychology*, vol. 22, n° 6, pp. 723-742.

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

Corsaro, W. et L. Molinari (2008), « Policy and Practice in Italian Children's Transition from Preschool to Elementary School », *Research in Comparative and International Education*, vol. 3, n° 3, pp. 250 265.

CPB (Bureau d'analyse de la politique économique des Pays-Bas) (2016), « Impact of funding targeted pre-school interventions on school readiness: Evidence from the Netherlands », *CPB Discussion Paper*, n° 328, Pays-Bas, www.cpb.nl/sites/default/files/publicaties/download/cpb-discussion-paper-328-impact-funding-targeted-pre-school-interventions-school-readiness.pdf.

Desimone, L. et al. (2004), « Comprehensive School Reform: An Implementation Study of Preschool Programs in Elementary Schools », *The Elementary School Journal*, vol. 104, n° 5, pp. 387-407.

Ebbeck, M. et al. (2013), « Children's voices: Providing continuity in transition experiences in Singapore », *Early Childhood Education Journal*, vol. 1, pp. 291-298.

Fabian, H. et A-W. Dunlop (2006), « Outcomes of good practice in transition processes for children entering primary school », Document de référence pour le *Rapport mondial de suivi sur l'éducation pour tous 2007, Un bon départ : Éducation et protection de la petite enfance*, UNESCO, Paris.

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.

Gouvernement du Pays de Galles (2014), *Flying Start – Annex. Transition guidance*, Gouvernement du Pays de Galles, Cardiff, http://gov.wales/docs/dsjlg/publications/cyp/141124-transition-guidance-en.pdf.

Hirst, M. et al. (2011), *Transition to Primary School: A Review of the Literature*, Commonwealth d'Australie, Canberra.

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.

Isaacs, J. (2008), *Impacts of Early Childhood Programs*, First Focus, Brookings Institution, Washington, DC, www.brookings.edu/research/papers/2008/09/early-programs-isaacs.

Karila, K. et L. Rantavuori (2014), « Discourses at the boundary spaces: developing a fluent transition from pre-school to school », *Early Years*, vol. 34, n° 4, pp. 377 391.

Laloux, C. (2012), *Des organisations pédagogiques pour faire réussir les élèves à l'école maternelle,* Direction des services départementaux de l'éducation nationale du Pas-de-Calais, Lille, France.

Li, H., R. Nirmala et S.K. Tse (2012), « Adapting western pedagogies for Chinese literacy instruction: Case studies of Hong Kong, Shenzhen, and Singapore pre-schools », *Early Education and Development*, vol. 23, n° 4, pp. 603-621.

Lillejord, S. et al. (2017), *Transition from kindergarten to school - A systematic review*, Knowledge Center for Education, Oslo.

Litjens, I. et M. Taguma (2010), « Literature overview for the 7th meeting of the OECD Network on Early Childhood Education and Care », OCDE, Paris, http://www.oecd.org/officialdocuments/publicdisplaydocumentpdf/?cote=EDU/EDPC/ECEC(2010)3/REV1&doclanguage=fr.

Lipponen, L., K. Kumpulainen et J. Hilppö (2013), *Varhaiskasvatuksen pedagogiikka* [Pédagogie de la petite enfance], Vastapaino, Tampere, pp. 159-175.

Little, M.H., L. Cohen-Vogel et F.C. Curran (2016), « Facilitating the transition to kindergarten: What ECLS K data tell us about school practices then and now », *AERA Open*, vol. 2, n° 3, pp. 1-18.

Magnuson, K. A., C. Ruhm et J. Waldfogel (2007), « The persistence of preschool effects: Do subsequent classroom experiences matter? », *Early Childhood Research Quarterly*, vol. 22, n° 1, pp. 18-38.

Margetts, K. (2007), « Understanding and supporting children: shaping transition practices », in Dunlop, A.-W. et H. Fabian (dir. pub.), *Informing Transitions in the Early Years: Research, Policy and Practice*, Open University Press, McGraw Hill, Maidenhead, pp. 107-119.

Melhuish, E. et al. (2015), *A Review of Research on the Effects of Early Childhood Education and Care (ECEC) on Child Development*, http://ecec-care.org/resources/publications/.

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

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

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

OCDE (2016b), *School Leadership for Learning: Insights from TALIS 2013*, Éditions OCDE, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/9789264258341-en.

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

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

Peters, S. (2010), *Literature Review: Transition from Early Childhood Education to School*, University of Waikato, Hamilton, Nouvelle-Zélande.

Pianta, R.C. (2004), « Transitioning to school: Policy, practice, and reality », *The Evaluation Exchange*, vol. 10, n° 2, Harvard Family Research Project, Harvard Graduate School of Education.

Rimm-Kaufman, S. E. et R.C. Pianta (2000), « An ecological perspective on the transition to kindergarten: A theoretical framework to guide empirical research », *Journal of Applied Developmental Psychology*, vol. 21, pp. 491-511.

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.

Schulting, A.B., P.S. Malone et K.A. Dodge (2005), « The effect of school-based kindergarten transition policies and practices on child academic outcomes », *Developmental Psychology*, vol. 41, pp. 860 871.

Shonkoff, J. P. et D. A. Phillips (2000), *From Neurons to Neighborhoods*: *The Science of Early Childhood Development*, National Academy Press, Washington, DC.

Stipek, D. et al. (2017), « Pk-3: What does it mean for instruction? », *Social Policy Report*, vol. 30, n° 2.

Vogler, P., G. Crivello et M. Woodhead (2008), « Early childhood transitions research: A review of concepts, theory, and practice », *Working Paper*, n° 48, Bernard van Leer Foundation, La Haye.

Welchons, L.W. et L. L. McIntyre (2017), « The transition to kindergarten: predicting socio-behavioral outcomes for children with and without disabilities », *Early Childhood Education Journal*, vol. 45, pp. 83-93, http://dx.doi.org/10.1007/s10643-015-0757-7.

Wildenger, L. K. et L.L. McIntyre (2012), « Investigating the relation between kindergarten preparation and child socio-behavioral outcomes », *Early Childhood Education Journal*, vol. 40, n° 3, pp. 169-176.

Winters, D.L., C.H. Saylor et C.Y. Phillips (2003), « Full-day kindergarten: A Story of Successful Adoption and Initial Implementation », *Young Children*, vol. 58, n° 6, pp. 54-58.

Yan, W. et Q. Lin (2005), « Effects of class size and length of day on kindergartners' academic achievement: Findings from early childhood longitudinal study », *Early Education and Development*, vol. 16, n° 1, pp. 49-68.

Annex A. Méthodologie

Le Secrétariat de l'OCDE a recueilli des informations sur la façon dont les pays abordent les transitions dans le cadre de l'élaboration des rapports nationaux de base (RNB). Ces rapports ont été établis par les neuf pays qui ont apporté des contributions volontaires pour couvrir le coût du projet : huit pays de l'OCDE (Autriche, Danemark, Finlande, Japon, Norvège, Pays de Galles (Royaume-Uni), Slovénie et Suède) et un pays partenaire (Kazakhstan). Les RNB ont été élaborés conformément aux lignes directrices fournies par le Secrétariat de l'OCDE. Ils répondent à une même série de points et de questions, et suivent un cadre commun pour faciliter l'analyse comparative et optimiser la possibilité pour les pays d'apprendre les uns des autres. Ils sont rédigés dans un style accessible afin d'atteindre un plus large public. Ils fournissent des informations détaillées sur le système et les pratiques des pays en matière de transition, notamment sur les politiques et les pratiques qui sont mises en œuvre dans les structures d'éducation et d'accueil des jeunes enfants (' EAJE) et les écoles primaires publiques, et présentent une analyse approfondie du contexte, des facteurs déterminants et des mesures prises. Ils sont une source inestimable d'informations pour le rapport de synthèse final. Les RNB sont publiés sur le site de l'OCDE consacré à l'EAJE : http://www.oecd.org/fr/education/starting-strong-v-9789264276253-en.htm.

En outre, des données sur les transitions ont été recueillies par le biais d'un questionnaire au format Excel qui a été envoyé à tous les membres du Réseau EAJE de l'OCDE. Le Réseau est une plateforme unique de partage des connaissances à l'intention des décideurs nationaux, régionaux ou locaux qui ont pour mission d'élaborer les politiques d'EAJE. Il compte parmi ses membres des économies membres et non membres de l'OCDE (comme la Colombie et le Kazakhstan) et d'autres organisations internationales comme la Commission européenne, la Banque mondiale et l'UNESCO. Pour de plus amples informations, consulter la page suivante : http://www.oecd.org/fr/education/scolaire/ecec-network.htm.

Les membres du Réseau pouvaient choisir de remplir ou non le questionnaire sur les transitions, mais ils ont été vivement encouragés à le faire afin de constituer une source précieuse de données comparatives sur ce phénomène. Le questionnaire peut être consulté à l'adresse suivante : http://www.oecd.org/fr/education/starting-strong-v-9789264276253-en.htm. Au total, 27 pays de l'OCDE et trois pays partenaires (Colombie, Croatie et Kazakhstan) ont répondu au questionnaire (Tableau A A.1). Quelques pays (Autriche, Allemagne, Canada et Suisse) ont fourni des informations ventilées par unité administrative (*Länders*, province, territoire ou région). C'est pourquoi, pour certains indicateurs, les informations couvrent jusqu'à 63 pays et territoires.

Tableau A A.1. Liste des pays et territoires qui ont rempli le questionnaire sur les transitions

Autriche (9 Länder)	Irlande	République slovaque
Belgique (Flandres)	Italie	**Slovénie**
Canada (10 provinces et 3 territoires)	**Japon**	Espagne
Chili	Luxembourg	**Suède**
République tchèque	Mexique	Suisse (3 régions)
Danemark	Pays-Bas	Turquie
Finlande	Nouvelle-Zélande	Royaume-Uni **(Pays de Galles)**
Allemagne (16 Länder)	**Norvège**	Colombie
Grèce	Pologne	Croatie
Hongrie	Portugal	**Kazakhstan**

Note : Les pays indiqués en gras ont aussi élaboré un rapport national de base.

Les résultats du questionnaire ont été complétés par des données tirées de la publication de l'OCDE *Regards sur l'éducation* 2016, afin de présenter une description détaillée à la fois du secteur préscolaire et de l'enseignement primaire. Parmi les données tirées de cette publication, certaines concernent l'ensemble des pays de l'OCDE, qu'ils aient répondu ou non au questionnaire, parmi lesquels l'Australie, la Corée, l'Estonie, les États-Unis, la France, l'Islande et la Nouvelle-Zélande.

Le rapport s'est beaucoup inspiré d'un examen des travaux antérieurs conduit par le *Knowledge Centre for Education* en Norvège (Lillejord et al., 2017). Cet examen a été réalisé par la Norvège en tant que contribution en nature au projet de l'OCDE sur les transitions. Les données du présent rapport ont toutefois été complétées par une analyse des travaux antérieurs menée par le Secrétariat de l'OCDE.

Annexe B. Liste des contributeurs membres du Réseau

Les collaborateurs de cette publication ont fourni des données nationales, des informations sur les politiques publiques dans leurs pays, des commentaires sur les projets, etc., en qualité de membres du Réseau de l'OCDE sur l'éducation et l'accueil des jeunes enfants (liste classée par ordre alphabétique).

Pays	Nom	Organisation
Allemagne	Mme Dana Harring	Deutsches Jugendinstitut e.V. (Institut allemand de la jeunesse)
	Mme Carolyn Seybel	Deutsches Jugendinstitut e.V. (Institut allemand de la jeunesse)
	Mme Janina Eberhart	Deutsches Jugendinstitut e.V. (anciennement) (Institut allemand de la jeunesse)
	M. Wilfried Griebel	Staatsinstitut für Frühpädagogik (IFP) (Institut national de la recherche sur la petite enfance)
Australie	Ministère australien de l'Éducation et de la Formation	
Autriche	Martina Stoll	Institut Charlotte Bühler
	Mme Sandra Wimmer	Institut Charlotte Bühler
	Mme Birgit Hartel	Institut Charlotte Bühler
	Mme Manuela Ottowitz	Institut Charlotte Bühler
	Mme Gabriele Bäck	Institut Charlotte Bühler
	Mme Marisa Krenn-Wache	École de formation des enseignants en maternelle, Carinthie
	M. Andreas Grimm	Ministère fédéral de l'Éducation
	M. Stefan Polzer	Ministère fédéral de l'Éducation
Belgique (Flandre)	Mme Annick Denys	Politique d'enseignement et de formation
	M. Guy Stoffelen	Politique d'enseignement et de formation
	Mme Isabelle Erauw	Politique d'enseignement et de formation
	Mme Liesbeth Hens	Politique d'enseignement et de formation
	Mme Elke Naessens	Politique d'enseignement et de formation
	Mme Christele Van Nieuwenhuyzen	*Kind en Gezin* (Enfance et famille), politique d'EAJE
Canada	M. Kelly Hennig	Alberta Éducation
	M. Jacques Robert	Ministère de la Famille du Québec
	M. Christian Paradis	Emploi et Développement social Canada
	Dr Robin Liu Hopson	Conseil des ministres de l'Éducation (Canada)
Chili	Mme María Isabel Díaz	Ministère de l'Éducation
	M. Victoria Parra	Ministère de l'Éducation
	M. Ignacio Fernández	Ministère de l'Éducation
	M. Rodrigo Castillo	Ministère de l'Éducation
	M. Felipe Godoy	Ministère de l'Éducation
	Mme Francisca Rodríguez	Ministère de l'Éducation
	Mme Katherine Becker	Ministère de l'Éducation

Pays	Nom	Organisation
Colombie	Mme Ana María Rodriguez Rodriguez	Ministère de l'Éducation
	M. Jonathan Perry	Ministère de l'Éducation
	Mme Luz Angela Caro Yazo	Ministère de l'Éducation
	Mme Angy Mateus Segura	Ministère de l'Éducation
	M. Carlos Andres Aragon Álvarez	Ministère de l'Éducation
	Mme Azucena Vallejo Concha	Ministère de l'Éducation
Corée	Dr Yoon Kyung Choi	Institut coréen de l'éducation et de l'accueil des enfants
Croatie	Prof Tijana Vidovic	Ministère des sciences et de l'Éducation
	Prof Ingrid Jurela Jarak	Ministère des sciences et de l'Éducation
Danemark	Undervisningsministeriet (ministère danois de l'Éducation)	
	Børne- og Socialministeriet (ministère danois de l'enfance et des affaires sociales)	
	Danmarks Lærerforening (union syndicale des enseignants danois)	
	Skole og Forældre (École et parents)	
	Kommunernes Landsforening (autorités locales danoises)	
	Børne- og Kulturchefforeningen (Association des administrateurs publics de l'enfance et de la culture)	
	Børne- og Ungdomspædagogernes Landsforbund (BUPL) og BUPL's Lederforening (Union danoise de la petite enfance et des éducateurs (BUPL) et Section BUPL Leadership)	
Finlande	Mme Kirsi Alila	Ministère de l'Éducation et de la Culture, conseillère d'éducation
	Mme Tarja Kahiluoto	Ministère de l'Éducation et de la Culture, conseillère spéciale du gouvernement
	Mme Petra Packalen	Agence nationale de l'éducation, conseillère d'éducation
	Mme Heli Nederström	Ministère de l'Éducation et de la Culture, conseillère d'éducation
	Mme Najat Ouakrim-Soivio	Ministère de l'Éducation et de la Culture, conseillère d'éducation
	Mme Tuija Turunen	Université de Lapland
	Mme Saara Salmi	Université d'Helsinki
	Mme Kristiina Kumpulainen	Université d'Helsinki
France	M. Gilles Petreault	Ministère de l'Éducation nationale
Grèce	Mme Magdalini Trantallidi	Ministère grec de l'Éducation, de la recherche et des cultes
	Mme Anastasia Protopsalti	Ministère grec de l'Éducation, de la recherche et des cultes
	Mme Dimitra Xynou	Délégation permanente de la Grèce auprès de l'OCDE
	Mme Zoe Karathanasi	Délégation permanente de la Grèce auprès de l'OCDE
Hongrie	M. László Limbacher	Ministère des Ressources humaines
	Mme Tünde Hagymásy	Ministère des Ressources humaines
	Mrs Andrea Paszkoszné Kulcsár	Ministère des Ressources humaines
	Mrs Ildikó Kovácsné Bárány	Ministère des Ressources humaines
Irlande	M. Michael Keenan	Ministère de l'Enfance et de la Jeunesse
	Mme Bevin Doyle	Ministère de l'Enfance et de la Jeunesse
	Mme Roisin O'Loughlin	Ministère de l'Enfance et de la Jeunesse
	Mme Aoife Conduit	Ministère de l'Éducation et des Compétences
	Mme Antoinette Gibbs	Ministère de l'Éducation et des Compétences

Pays	Nom	Organisation
Japon	Dr Kiyomi Akita	Université de Tokyo
	Dr Riyo Kadota-Korogi	Université Seinan Gakuin
	M. Yohei Ito	Délégation permanente du Japon auprès de l'OCDE
	M. Takashi Kiryu	Délégation permanente du Japon auprès de l'OCDE
	M. Takashi Murao	Délégation permanente du Japon auprès de l'OCDE
	Mme Hisayo Nomura	Délégation permanente du Japon auprès de l'OCDE
	Administration en charge de l'enfance et de l'éducation, Bureau du Cabinet	
	Division de l'éducation des jeunes enfants, Bureau de l'enseignement primaire et secondaire Ministère de l'Éducation, de la Culture, des Sports, des Sciences et de la Technologie	
	Day Care Division, Equal Employment, Child and Family Policy Bureau, Ministère de la Santé, du Travail et du Bien-être	
Kazakhstan	M. Yerlan Shulanov	JSC « Information Analytic Center »
	M. Yeldos Nurlanov	JSC « Information Analytic Center »
	Mme Yelizaveta Korotkikh	JSC « Information Analytic Center »
	Mme Lada Baron	JSC « Information Analytic Center »
Luxembourg	M. Manuel Achten	Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse
	Dr Anne Reinstadler	Ministère de l'Education nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse
	Mrs. Claude Sevenig	Ministère de l'Education nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse
Mexique	Mme Elisa Bonilla Rius	Ministère de l'Éducation publique
	Mme María Teresa Sandoval Sevilla	Ministère de l'Éducation publique
	Mme María del Carmen Campillo Pedrón	Ministère de l'Éducation publique
	M. Carlos Tena Razo	Délégation permanente du Mexique auprès de l'OCDE
Norvège	Mme Maria Bakke Orvik	Direction norvégienne de l'éducation et de la formation
	Mme Victoria Elise Olsen	Direction norvégienne de l'éducation et de la formation
	Mme Tove Mogstad Slinde	Ministère de l'Éducation et de la Recherche
	Mme Kristina Kvåle	Ministère de l'Éducation et de la Recherche
	Mme Annette Qvam	Direction norvégienne de l'éducation et de la formation
	Mme Marit Solvoll	Direction norvégienne de l'éducation et de la formation
Nouvelle-Zélande	Mme Siobhan Murray	Ministère de l'Éducation
	Mme Hannah Stanfield	Ministère de l'Éducation
	Mme Chris Harwood	Ministère de l'Éducation
	Mme Nancy Bell	Ministère de l'Éducation
	M. David Scott	Ministère de l'Éducation
Pays-Bas	Mme Inge Bruggers	Ministère des Affaires sociales et de l'Emploi
	Mme Titia Zwarts	Ministère de l'Éducation, de la Culture et des Sciences
Pologne	M. Aleksander Tynelski	Ministère de l'Éducation nationale
	Mme Katarzyna Malec	Ministère de l'Éducation nationale
Portugal	M. Pedro Cunha	Ministère de l'Éducation
	M. Helder Pais	Ministère de l'Éducation
	Mme Liliana Marques	Ministère de l'Éducation
	Mme Conceição Baptista	Ministère de l'Éducation
	Mme Helena Gil	Ministère de l'Éducation
	Mme Ana Xavier	Ministère de l'Éducation
	Mme Olívia Soutenho	Ministère de l'Éducation
	Mme Leonor Venâncio Duarte	Ministère de l'Éducation

Pays	Nom	Organisation
République slovaque	Mme Viera Hajdúková	Ministère de l'Éducation, de la Science, de la Recherche et du Sport de la République slovaque
	Centre national de l'information scientifique et technique	
République tchèque	Dr Irena Borkovcová	Inspection scolaire tchèque
	Mme Hana Novotná	Inspection scolaire tchèque
Royaume-Uni (Pays de Galles)	M. Graham Davies	Foundation Phase, gouvernement gallois
	Mme Rhiannon Davies	Foundation Phase, gouvernement gallois
	Mme Alyson Francis	Children and Families Division, gouvernement gallois
	Mme Claire Rowlands	Curriculum, Assessment and Pedagogy Division
	PACEY Cymru	
Slovénie	Mme Barbara Kresal Sterniša	Bureau de développement de l'éducation, ministère de l'Éducation, des Sciences et des Sports
	Mme Nada Požar Matijaši*c*	Bureau de développement de l'éducation, ministère de l'Éducation, des Sciences et des Sports
	Dr Maša Vidmar	Institut de la recherche en éducation
	Dr Tina Rutar Leban	Institut de la recherche en éducation
	Dr Sonja Rutar	Institut de la recherche en éducation
	En collaboration avec la Direction de l'enseignement préscolaire et primaire au sein du ministère de l'Éducation, des Sciences et des Sports	
Suède	Mme Åsa Källén	Ministère de l'Éducation et de la Recherche
Suisse	M. Alexander Gerlings	Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP)

Glossaire[1]

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

Activités d'initiation : activités conçues pour présenter aux nouveaux personnels ou enseignants le secteur de l'EAJE ou la profession d'enseignant et pour accompagner les personnels ou enseignants expérimentés qui arrivent dans une nouvelle structure. Ces activités peuvent prendre la forme de programmes structurés et formels (par exemple, supervision régulière par le responsable de la structure d'EAJE ou le chef d'établissement primaire, charge de travail réduite, tutorat formel par des collègues expérimentés) ou il peut s'agir d'activités informelles organisées à part pour les nouveaux collègues (par exemple, travail informel avec d'autres nouveaux collègues, guide de bienvenue).

Activités de développement professionnel : activités conçues pour développer les compétences, les connaissances et l'expertise individuelles. Elles s'adressent aux membres du personnel, aux responsables des structures d'EAJE ou aux chefs d'établissement (plus généralement, aux professionnels). Ces activités sont formelles et peuvent inclure des stages et des ateliers, ainsi qu'une collaboration et une participation officielles à des réseaux professionnels. Elles ne font donc pas référence aux expériences et aux pratiques quotidiennes, même si ces dernières peuvent également contribuer au développement du personnel sur le plan professionnel.

Activités en collaboration : activités impliquant un travail en commun du personnel d'EAJE et/ou de l'école primaire à des fins professionnelles.

Agenda et journal : instruments employés par le personnel d'EAJE ou les enseignants de primaire pour illustrer et analyser leur expérience du travail avec les enfants dans le cadre du processus d'apprentissage.

Agrément (dans les structures d'EAJE) **:** processus en vertu duquel les prestataires de services d'EAJE, les formateurs ou le personnel font l'objet d'une évaluation de leurs services, programmes ou pratiques par une institution externe (par exemple, un organisme d'agrément) pour attester qu'ils satisfont à un certain nombre de règles ou de normes.

Apprentissage actif : processus par lequel les enfants participent à leur apprentissage. Lié à l'apprentissage auto-initié, fondé sur la motivation intrinsèque, par opposition à l'apprentissage passif.

Assistant : professionnel qui aide l'enseignant en classe ou avec un groupe d'enfants. Les assistants sont plus nombreux au niveau préprimaire qu'en primaire. Les exigences en matière de niveau de formation sont généralement inférieures à celles applicables aux

enseignants et peuvent aller de l'absence d'exigence officielle en matière de qualifications jusqu'à une formation professionnelle obligatoire.

Association de parents/tuteurs : organisation officielle composée de parents/tuteurs et/ou d'enseignants ou de membres du personnel d'EAJE, qui vise à faciliter la participation des parents et/ou tuteurs aux structures d'EAJE ou aux établissements d'enseignement primaire. Est parfois appelée association ou organisation des parents et des enseignants.

Attention : capacité de concentrer ses facultés mentales sur un objet, un sujet ou une personne ; capacité d'observation ou d'écoute attentive.

Auto-évaluation (ou auto-examen) : processus par lequel une structure d'EAJE évalue ses propres performances quant à la réalisation de certains objectifs ou normes, ou par lequel les membres du personnel évaluent leurs propres compétences et aptitudes, dans le but de suivre les progrès, d'atteindre des objectifs et de favoriser des améliorations.

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

Cadre des programmes d'enseignement : document d'orientation essentiel comprenant des déclarations sur les valeurs et les conceptions qui sous-tendent l'apprentissage et énonçant les principaux buts, objectifs et missions de l'enseignement. Y sont décrits une série d'exigences, de règles et de conseils qui doivent être respectés par toutes les parties prenantes du système éducatif et doivent orienter le travail des établissements scolaires, des enseignants et des responsables de l'élaboration des autres documents pédagogiques (tels que les manuels scolaires et les guides à l'usage des enseignants) (UNESCO BIE, 2016).

Capacités motrices : aptitude à accomplir des actes complexes, mobilisant le système musculaire et nerveux, pour produire des mouvements, et à coordonner les mouvements du corps. Il s'agit à la fois de la motricité fine et de la motricité globale, ainsi que de la conscience de son propre corps. La motricité fine désigne les mouvements précis que l'enfant effectue pour, par exemple, dessiner, écrire, ramper ou mettre ses chaussures. La motricité globale désigne les mouvements amples que l'enfant effectue pour, par exemple, marcher, frapper dans un ballon, courir ou pédaler.

Capacités socio-émotionnelles : développement émotionnel et social de l'enfant. Ces compétences comprennent la capacité de l'enfant à exprimer et à maîtriser ses émotions, les relations de l'enfant avec autrui (y compris ses pairs), la faculté de l'enfant de jouer avec d'autres personnes (y compris ses pairs), la conscience de soi, le développement d'une identité propre, et l'efficacité personnelle, qui détermine ses modes de penser, ses sentiments et ses comportements. Elles font également référence à la capacité de l'enfant à travailler en coopération et à résoudre des problèmes à plusieurs. Un enfant se développe sur le plan socio-émotionnel lorsqu'il est par exemple capable de nouer et d'entretenir des relations positives ; de ressentir, de gérer et d'exprimer des émotions ; d'explorer son environnement et de s'y investir.

Carrière : emploi rémunéré pouvant constituer le parcours professionnel d'un individu.

Centre d'EAJE : voir **Structure d'EAJE**.

Chef d'établissement : voir Directeur(trice).

Classe/groupe : groupe d'enfants participant à un jeu ou à un cours créatif et social supervisé au sein d'une structure d'EAJE ou à l'école primaire (voir aussi **EAJE** et **Structure d'EAJE**).

Classification CITE 2011 : elle a d'abord été développée par l'UNESCO dans les années 70, puis révisée une première fois en 1997. Étant donné l'évolution des systèmes d'enseignement et d'apprentissage au début du XXIe siècle, une nouvelle révision de la CITE a été menée à bien entre 2009 et 2011, sur la base d'une concertation globale avec les pays, des experts régionaux et des organisations internationales. Cette révision a pris en compte des évolutions importantes dans la structure de l'enseignement supérieur telles que le processus de Bologne en Europe, le développement des programmes éducatifs pour la petite enfance et un intérêt accru pour les statistiques relatives aux résultats de l'éducation tels que le niveau d'instruction atteint. La CITE 2011 révisée a été adoptée par la Conférence générale de l'UNESCO à sa 36ème session en novembre 2011 et appliquée dans les statistiques internationales de l'éducation en 2015 (OCDE/Union européenne/ UNESCO-ISU, 2015).

Compétences cognitives : aptitude à traiter les informations verbales et non verbales, permettant l'acquisition de connaissances ainsi que le développement d'un ensemble plus vaste de compétences (par exemple, **Compétences socio-émotionnelles**, **Compétences pratiques** et **Capacités motrices**), de comportements et de valeurs. Voir aussi **Compétences préscolaires**.

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

Compétences pratiques : compétences qui impliquent la participation active de l'enfant et dont l'enfant a besoin au quotidien : par exemple, lacer ses chaussures, se brosser les dents, etc.

Compétences préscolaires : compétences scolaires précoces qui font partie du développement cognitif de l'enfant et dont l'acquisition intervient avant le début de la scolarité, comme le langage, l'écriture, la lecture, le vocabulaire, le calcul, la motricité, et les compétences sociales et émotionnelles. Voir aussi **Compétences cognitives**.

Compétences scientifiques : intérêt pour les différents cycles de la nature, et capacité à les comprendre et à approfondir ses connaissances scientifiques ; capacité de s'interroger sur les phénomènes scientifiques et de tirer des conclusions sur des sujets scientifiques. Il s'agit aussi de la prise de conscience de la façon dont la science et la technologie façonnent et influencent notre environnement matériel, intellectuel et culturel, outre la capacité de comprendre que nous nous inscrivons tous dans des cycles naturels. Ces compétences permettent aussi d'établir de simples prédictions, de demander pourquoi, de comprendre la cause et l'effet, de classer, et de comprendre les caractéristiques communes des êtres vivants.

Conseiller dans les structures d'EAJE et à l'école primaire : professionnel travaillant dans l'ensemble des classes et/ou structures et dont le rôle est d'apporter des conseils et une aide supplémentaires aux enseignants, aux autres membres du personnel ou aux

enfants, de manière générale ou plus spécifiquement sur les périodes de transition. Cette catégorie n'existe que dans quelques pays.

Continuité du développement : principe selon lequel de nouvelles compétences sont assimilées progressivement, à partir des compétences acquises précédemment. Selon Dewey, les connaissances et compétences que l'enfant acquiert dans une situation donnée deviennent un outil de compréhension et d'analyse des situations suivantes (Dewey, 1963, p. 44).

Continuité pédagogique : aspects pédagogiques qui facilitent le passage des enfants de l'EAJE à l'école primaire, notamment les programmes et les approches pédagogiques, les normes d'apprentissage, les objectifs de développement et les aspects structurels qui influencent les expériences quotidiennes des enfants dans les structures d'EAJE et à l'école primaire (OCDE, 2012).

Continuité professionnelle : préparation des membres du personnel d'EAJE et des enseignants du primaire en vue de faciliter le passage des enfants à l'école primaire. Elle exige que les agents et les enseignants suivent une formation initiale et continue appropriée et qu'ils soient soutenus par l'environnement structurel et procédural dans lequel ils évoluent. La continuité professionnelle peut être envisagée comme un élément facilitateur, voire comme une condition préalable indispensable, pour garantir la continuité des pratiques pédagogiques et développementales.

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

Dépenses au titre des établissements d'enseignement en pourcentage du PIB : cet indicateur évalue la part relative de la richesse nationale qui est consacrée aux établissements d'enseignement ainsi que les rôles respectifs des acteurs publics et privés. Les dépenses d'éducation constituent un investissement qui peut contribuer à promouvoir la croissance économique, à accroître la productivité, à favoriser l'épanouissement personnel et le développement social, et à réduire les inégalités sociales. La part de l'ensemble des ressources financières affectée à l'éducation dans un pays est l'une des décisions les plus importantes prises par les pouvoirs publics, les entreprises, les élèves et leur famille.

Dépenses par enfant : cet indicateur présente les dépenses publiques et privées directes des établissements d'enseignement en fonction des effectifs d'élèves rapportés en équivalents temps plein. Les dépenses par enfant à un niveau d'enseignement donné sont calculées en divisant les dépenses totales au titre des établissements d'enseignement à ce niveau par les effectifs correspondants rapportés en équivalents temps plein. Ne sont pris en compte que les établissements et programmes pour lesquels on dispose à la fois de données sur les effectifs et de données sur les dépenses. Les dépenses en monnaie nationale sont converties en équivalents USD en divisant le montant en monnaie nationale par le facteur de conversion en parités de pouvoir d'achat (PPA). Les données sur les effectifs utilisées sont celles dont la couverture est alignée sur celle des données financières.

Dépenses privées : dépenses financées par des sources privées, c'est-à-dire les ménages et d'autres entités privées. Le terme « ménages » signifie les élèves et leur famille. Le terme « autres entités privées » inclut les entreprises privées et les organismes à but non lucratif, y compris les organisations religieuses, les organisations caritatives et les associations professionnelles et syndicales. Les dépenses privées comprennent les frais de scolarité, le matériel tel que les manuels et les supports pédagogiques, le transport scolaire (s'il est organisé par l'école), les repas (s'ils sont fournis par l'école) et les frais d'internat.

Dépenses publiques d'éducation : dépenses engagées par des autorités publiques à tous les niveaux de l'administration. Les dépenses qui ne concernent pas directement l'éducation (par exemple la culture, les sports, les activités de la jeunesse, etc.) ne sont en principe pas incluses, exception faite des services/activités considéré(e)s comme des services auxiliaires des établissements d'enseignement. Les dépenses consacrées à l'éducation par d'autres ministères ou instances équivalentes, tels que les ministères de la Santé et de l'Agriculture, sont incluses. Elles comprennent les aides fournies aux ménages et à d'autres entités privées (souvent sous la forme d'une aide financière aux élèves et aux étudiants), qui peuvent être imputables aux établissements d'enseignement (par exemple les droits de scolarité) ou pas (par exemple les frais de subsistance privés à l'extérieur des établissements). Les dépenses publiques d'éducation incluent les dépenses engagées à tous les niveaux de l'administration, à la fois par les autorités éducatives et par d'autres organismes gouvernementaux. Ainsi, les dépenses du gouvernement central comprennent non seulement les dépenses des ministères nationaux de l'Éducation, mais aussi l'ensemble des dépenses consacrées à l'éducation par d'autres ministères et autorités relevant du gouvernement central. De la même façon, les dépenses d'éducation des administrations régionales et locales comprennent non seulement les dépenses des organismes régionaux ou locaux qui sont responsables au premier chef du fonctionnement des établissements scolaires (par exemple les ministères régionaux de l'Éducation ou les autorités éducatives locales), mais aussi les dépenses d'autres organes régionaux et locaux qui contribuent au financement de l'éducation. Les dépenses publiques sont réparties aux trois niveaux d'administration suivants :

- Gouvernement central (national)
- Autorité régionale (province, état, Land, etc.)
- Autorité locale (municipalité, district, commune, etc.).

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

Développement sur le plan de la santé : état de santé de l'enfant, uniquement sous l'angle du bien-être physique (d'après la définition de l'OMS, 2006). Le développement

psychique, affectif et social ne relève pas du champ de cette définition – ce type de développement entre dans le champ des capacités socio-émotionnelles.

Directeur(trice) (ou Chef d'établissement) : personne, généralement un(e) enseignant(e) qualifié(e), responsable de la gestion quotidienne d'un établissement d'enseignement préscolaire ou primaire (voir aussi **Responsable de structure d'EAJE**).

Direction pédagogique : mission du responsable de la structure d'EAJE ou du directeur de l'école primaire qui consiste à superviser la pratique pédagogique au sein de l'établissement. Il s'agit notamment des mesures qu'un responsable prend, ou des tâches qu'il délègue, pour faciliter ou améliorer la planification, la préparation et l'exécution du travail pédagogique dans l'établissement.

Diplôme : titre décerné par un établissement postsecondaire ou universitaire à un individu ayant suivi avec succès un cursus prescrit ou accompli d'autres travaux prouvant que les exigences associées au diplôme sont remplies. Les diplômes les plus courants aujourd'hui sont la licence, le master et le doctorat. Les diplômes exigés pour les services d'EAJE et l'enseignement primaire comprennent, entre autres, des titres et certificats nationaux.

Droit légal à l'EAJE : on distingue deux types de droit légal à l'EAJE (comme défini dans Eurydice, 2013) :

- **Droit légal universel :** obligation légale pour les prestataires d'offrir des services d'EAJE (financés sur fonds publics) à tous les enfants vivant dans un certain périmètre dès lors que les parents, indépendamment de leur situation professionnelle, socio-économique ou familiale, sollicitent une place.
- **Droit légal ciblé :** obligation légale pour les prestataires d'offrir des services d'EAJE (financés sur fonds publics) aux enfants relevant de certaines catégories qui vivent dans un certain périmètre. Ces catégories peuvent être définies en fonction de divers critères, tels que la situation professionnelle, socio-économique ou familiale des parents.

Échelle de notation : ensemble de catégories permettant de communiquer une information sur un aspect quantitatif ou qualitatif. L'échelle de notation de 1 à 10 est l'exemple classique dans lequel une personne (l'évaluateur, l'examinateur ou le répondant) choisit le chiffre qui, selon elle, reflète la qualité perçue ou la performance évaluée.

Éducation et accueil des jeunes enfants (EAJE) : ensemble des dispositions assurant l'accueil et l'éducation des enfants avant l'âge de la scolarité obligatoire, quels que soient l'agencement, le financement, les heures d'ouverture ou le contenu du programme (voir aussi **Structure d'EAJE**) (OCDE, 2001).

Efficacité, efficace, efficacement : capacité à produire les résultats attendus. Lorsque quelque chose ou quelqu'un est efficace, cela signifie qu'il a produit les résultats escomptés ou attendus.

Enfants ayant des besoins (éducatifs) particuliers (ou enfants ayant des besoins particuliers) : enfants pour lesquels un besoin d'apprentissage spécial a été officiellement identifié en raison d'un handicap mental, physique ou émotionnel. Il s'agira souvent d'enfants pour lesquels des ressources publiques ou privées supplémentaires (humaines, matérielles ou financières) ont été mises à disposition pour favoriser leur éducation.

Enfants issus de milieux défavorisés : enfants d'origine modeste (« défavorisés sur le plan économique ») vivant dans des quartiers ou des régions pauvres et ayant des parents peu instruits et/ou, pour l'un d'entre eux au moins, issu(s) de l'immigration, qui sont susceptibles de rencontrer des difficultés d'apprentissage parce qu'ils parlent une langue différente à la maison (d'après Bennet, 2012).

Enregistrement des structures/services : inscription obligatoire d'une structure ou d'un service dans un registre avant que le prestataire ne puisse mener ses activités et offrir des services d'EAJE. L'enregistrement peut relever des autorités publiques ou d'un organisme professionnel.

Enseignant et professionnel assimilé : les enseignants du préprimaire et du primaire sont responsables au premier chef d'un groupe d'enfants au niveau de la salle de classe ou de la salle de jeux. On les appelle aussi pédagogues, éducateurs, professionnels de la petite enfance ou personnel pédagogique dans l'enseignement préprimaire, tandis que le terme enseignant est presque partout utilisé dans l'enseignement primaire. Les données tirées des rapports *Regards sur l'éducation* de l'OCDE portent exclusivement sur cette catégorie.

Enseignement ou formation : ensemble des niveaux de la CITE désignés ou des étapes de la formation et/ou du développement professionnel du personnel et des responsables des structures d'EAJE correspondant à un programme structuré ou certifié. La formation ne doit pas nécessairement être en lien avec des programmes ou diplômes relatifs au travail avec des enfants.

Enseignement ou formation formel(le) : voir **Enseignement** ou **Formation**.

Enseignement ou formation initial(e) : enseignement ou formation formel(le) ou informel(le) qui intervient avant que les membres du personnel d'EAJE ou les enseignants du primaire ne commencent à travailler avec des enfants.

Enseignement préprimaire (ou enseignement préscolaire) : services d'éducation des jeunes enfants visant à favoriser leur développement précoce en vue de leur scolarisation et de leur participation à la société. Ils peuvent accueillir les enfants à partir de trois ans jusqu'à l'entrée à l'école primaire. Ces services sont souvent qualifiés d'**enseignement préscolaire** et correspondent exactement au **niveau 02 de la CITE** (voir **Classification CITE**). À des fins de comparabilité internationale, l'expression « éducation de la petite enfance » est utilisée pour qualifier le niveau 0 de la CITE (pour plus de détails, se référer à l'indicateur C2 dans Regards sur l'éducation 2015, OCDE, 2015b).

Enseignement préscolaire : voir **Enseignement préprimaire**.

Enseignement primaire (ou école primaire) : voir **Niveau 1 de la CITE**.

Épreuve : procédure formelle d'évaluation, souvent effectuée sur papier ou sur ordinateur, destinée à mesurer les connaissances, compétences et/ou aptitudes des enfants. Les épreuves peuvent ou non être normalisées (voir aussi **Épreuve normalisée**).

Épreuve normalisée : test conçu de telle façon que les questions, conditions d'application, procédures de notation et interprétations sont uniformes et s'appliquent selon des modalités normalisées et prédéterminées (OCDE, 2012 ; Zucker, 2004). Le même test est proposé de la même façon à tous les enfants qui le passent. Les procédures d'évaluation normalisées sont généralement appliquées à des groupes composés de nombreux enfants, principalement dans le but de mesurer les résultats

scolaires et/ou de procéder à des comparaisons au sein d'une cohorte (Rosenkvist, 2010) (voir également **Épreuve**).

Établissement ou centre public et privé : le présent rapport distingue les structures subventionnées par l'État des structures privées non subventionnées par l'État en fonction du degré de dépendance à l'égard des fonds publics. Les structures d'EAJE peuvent être classées en trois catégories : 1) **les structures d'EAJE privées non subventionnées par l'État**, qui sont dirigées par une entité non gouvernementale ou qui relèvent d'un conseil d'administration dont les membres n'ont pas été désignés par une autorité publique et dont moins de 50 % de leur financement de base provient de sources publiques ; 2) **les structures d'EAJE privées subventionnées par l'État**, qui sont dirigées par une entité non gouvernementale ou qui relèvent d'un conseil d'administration dont les membres n'ont pas été désignés par une autorité publique et dont plus de 50 % de leur financement de base provient de sources publiques ; et 3) **les structures d'EAJE publiques**, qui sont dirigées et gérées par une autorité ou une administration publique chargée de l'éducation (d'après OCDE, 2016).

Évaluation : estimation du niveau de qualité des structures ou des systèmes, politiques et programmes d'EAJE ou de l'enseignement primaire (d'après OCDE, 2013).

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

- **Évaluation directe** : évaluation consistant à repérer les résultats concrets de l'apprentissage, en l'occurrence les connaissances et aptitudes mesurables et avérées des enfants/du personnel.
- **Évaluation formative** : évaluation consistant en un suivi fréquent ou continu (et non ponctuel) et interactif du développement et des progrès chez l'enfant dans le but de comprendre et d'identifier les besoins d'apprentissage, et d'adapter les méthodes d'enseignement en conséquence (d'après OCDE, 2005 ; Litjens, 2013).
- **Évaluation indirecte** : évaluation consistant à examiner des indicateurs de l'apprentissage et à recueillir des informations en sollicitant des réactions, par exemple dans le cadre d'enquêtes ou d'entretiens (d'après Middle States Commission on Higher Education, 2007).
- **Évaluation sommative** : évaluation consistant à mesurer les résultats de l'apprentissage au bout d'un certain temps pour obtenir un bilan succinct. Cela peut être un moyen de sensibiliser les agents et les structures à la nécessité d'assurer des services d'EAJE de qualité, ou une méthode permettant de repérer si les enfants sont en situation de désavantage sur le plan de l'apprentissage (d'après OCDE, 2005 ; Litjens, 2013).

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

Formation au processus de transition : préparation du personnel, des enseignants, des responsables et des chefs d'établissement à ce processus. La formation peut être dispensée dans le cadre de la formation initiale ou du développement professionnel. Elle peut porter,

par exemple, sur la coopération avec les parents, dans le cadre de l'EAJE et à l'école primaire ; sur les façons d'envisager les transitions et la réflexion dans ce domaine ; sur le suivi de l'évaluation des transitions ; et sur l'assurance de la qualité (voir aussi Neuss et al., 2014)

Gratuité (des services d'EAJE) : l'utilisation du service concerné en matière d'EAJE est gratuit pour le demandeur, en ce sens qu'il n'y a aucun droit à acquitter du côté des enfants et des parents. Le coût de la gratuité des services est en règle générale couvert par des subventions (publiques).

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

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

Journée d'échange : journée pendant laquelle des enfants scolarisés en primaire rencontrent des enfants inscrits dans des structures d'EAJE et vice-versa.

Journée de découverte : un ou plusieurs jours permettant aux enfants de participer à des activités de l'école primaire avant d'y entrer.

Langue parlée à la maison : langue qu'une personne parle avec les membres de sa famille. Il peut s'agir de sa langue maternelle, il peut aussi s'agir d'une autre langue que la langue d'instruction applicable à l'échelle nationale ou, le cas échéant, à l'échelle d'un territoire ou d'une région.

Liste de vérification : liste d'éléments, d'actions ou de mesures à prendre en compte selon un ordre déterminé dans un but de vérification ou de consultation. En matière d'EAJE, la finalité peut être de mesurer ou d'évaluer le développement de l'enfant, les performances du personnel et la qualité des services fournis en termes de respect des réglementations. Il peut aussi s'agir d'évaluer le développement ou les connaissances des enfants au travers de diverses actions, compétences et aptitudes, par exemple « l'enfant peut compter jusqu'à 5 » ou bien « l'enfant sait jouer tout seul » (OCDE, 2012).

Métiers de la petite enfance : professions en lien avec l'éducation et l'accueil des jeunes enfants, en particulier au contact des enfants. L'intitulé de ces professions peut varier d'un pays à l'autre, par exemple, professionnel de la petite enfance, assistante maternelle, garde d'enfants, enseignant (par exemple, enseignant dans l'enseignement préprimaire, enseignant en primaire, enseignant en maternelle), pédagogue ou autre personnel auxiliaire. Voir aussi **Personnel d'EAJE**.

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

Niveau de la CITE : la Classification internationale type de l'éducation (CITE) est la classification de référence permettant d'organiser les programmes d'enseignement et les diplômes correspondants par niveau d'enseignement et par domaine d'études (OCDE/Union européenne/ UNESCO-ISU, 2015).

Niveau 0 de la CITE : dans la CITE 2011, le niveau 0 couvre l'éducation de la petite enfance pour tous les âges, y compris les très jeunes enfants. Comme les propriétés éducatives des programmes du niveau 0 peuvent être difficiles à évaluer directement, plusieurs critères ont été utilisés pour concevoir une définition technique. Pour qu'un programme soit classé au niveau 0 de la CITE, il doit posséder des propriétés éducatives intentionnelles adaptées, être prodigué par un personnel qualifié, se dérouler dans une structure institutionnalisée, respecter des normes minimales d'amplitude horaire/de durée et être ciblé sur les enfants de 0 à l'âge d'entrée au niveau 1 de la CITE (OCDE, 2016). Il existe de très nombreuses façons de désigner le niveau 0 de la CITE au niveau national, par exemple: éducation et développement des jeunes enfants, garderie, accueil, enseignement préprimaire, enseignement préscolaire, maternelle, *Kita*, *Krippe* ou *educación inicial*. Pour les programmes qui se déroulent en crèche, dans les centres d'accueil de jour, à domicile, en garderie, dans les *Tagespflege* ou les *guarderías*, il faut veiller à ce qu'ils répondent aux critères énoncés pour le niveau 0 de la CITE 2011. Les programmes de niveau 0 se divisent en deux sous-catégories selon l'âge et le niveau de complexité du contenu éducatif : développement éducatif de la petite enfance (niveau 01 de la CITE) et enseignement préprimaire (niveau 02 de la CITE) :

- **Niveau 01 de la CITE – Développement éducatif de la petite enfance :** les programmes de cette catégorie s'adressent généralement aux très jeunes enfants, entre 0 et 2 ans. Ils se caractérisent par un environnement d'apprentissage stimulant sur le plan visuel et riche sur le plan linguistique ; ils encouragent l'expression personnelle, tout en mettant l'accent sur l'acquisition du langage et son utilisation au service d'une communication sensée. Ils proposent des jeux actifs pour que les enfants puissent améliorer leur coordination et leur motricité, sous la supervision d'éducateurs et en interaction avec ceux-ci. Il s'agit d'une nouvelle catégorie qui n'était pas couverte par la CITE 1997.
- **Niveau 02 de la CITE – Enseignement préprimaire :** l'enseignement préprimaire s'adresse aux enfants avant le début de la scolarité obligatoire, généralement entre 3 et 5 ans. Il vise à amener les enfants, au travers des interactions avec leurs pairs et les éducateurs, à améliorer leur utilisation du langage et leurs aptitudes sociales, à développer leurs compétences de raisonnement logique et à s'exprimer au fil de leurs processus de réflexion. Les enfants améliorent leur compréhension et leur utilisation du langage, et sont par ailleurs initiés à des concepts alphabétiques et mathématiques, et encouragés à explorer le monde qui les entoure. Des activités supervisées de motricité (qui consistent à faire de l'exercice physique lors de jeux et autres) et des activités récréatives peuvent être organisées pour promouvoir les interactions avec les pairs et amener les enfants à développer leurs compétences, gagner en autonomie et se préparer à entrer à l'école primaire.

Niveau 1 de la CITE (ou enseignement primaire) : l'enseignement primaire débute généralement à l'âge de 5, 6 ou 7 ans, et dure en général six ans. Les programmes du niveau 1 de la CITE sont théoriquement conçus pour donner aux élèves des aptitudes fondamentales en lecture, en écriture et en mathématiques, et établir une base solide pour la compréhension d'autres matières telles que l'histoire, la géographie, les sciences

naturelles, les sciences sociales, l'art et la musique. Le commencement des activités de lecture n'est pas un critère suffisant à lui seul pour classer un programme éducatif dans le niveau 1 de la CITE. Les programmes classés au niveau 1 de la CITE peuvent être désignés de plusieurs manières, par exemple : enseignement primaire, enseignement élémentaire ou enseignement de base (cycle 1 ou premières années d'études si le système d'éducation est caractérisé par un programme qui couvre les niveaux 1 et 2 de la CITE). À des fins de comparabilité internationale, le terme « enseignement primaire » est utilisé pour qualifier le niveau 1 de la CITE à l'échelle internationale (d'après OCDE, 2016).

Niveau local/autorités locales : niveau de gouvernance décentralisé. Dans la grande majorité des pays, il se situe au niveau des villes. Dans quelques pays, les communes ont la responsabilité première pour ce qui concerne les structures d'EAJE et les établissements d'enseignement primaire.

Niveau national/autorités nationales (ou niveau central/autorités centrales) : autorités responsables de l'EAJE au plus haut niveau de gouvernance d'un pays. Selon la structure de gouvernance du pays, ces autorités peuvent ou non exercer un pouvoir de décision sur les politiques d'EAJE et la mise en œuvre des services.

Niveau régional/autorités régionales : niveau de gouvernance décentralisé. Il s'agit dans la grande majorité des pays d'un État fédéré ou d'une province. On parle alors, selon le cas, de communautés, de *Länder*, de cantons, d'États, etc. Dans les pays à structure fédérale, ce sont souvent les autorités régionales qui ont la responsabilité de l'EAJE.

Nombre d'enfants par membre du personnel : nombre d'enfants par agent employé à temps plein. Il peut s'agir d'un nombre maximum (fixé par la réglementation) ou d'un nombre moyen. Ce nombre peut tenir compte uniquement des principaux intervenants (enseignants ou éducateurs, par exemple), ce qui correspond au taux d'encadrement, mais il peut aussi inclure les personnels auxiliaires, comme les assistants (voir aussi **Taux d'encadrement**).

Normes d'apprentissage et de développement : normes relatives aux résultats ou au développement de l'enfant, définies à l'échelon national ou régional. Elles fixent les objectifs précis que les enfants doivent atteindre dans différents domaines du développement, notamment le calcul, la lecture et les capacités motrices.

Normes minimales de qualité : niveau de référence minimum appliqué aux aspects structurels des structures d'EAJE afin de garantir un niveau de qualité minimum. Il s'agit souvent d'aspects qui peuvent assez aisément être réglementés (par exemple, le nombre d'enfants par membre du personnel, l'espace disponible, la taille du groupe et les qualifications du personnel).

Objectifs de développement, de bien-être et d'apprentissage des enfants : il s'agit théoriquement des grands objectifs de l'EAJE, y compris les notions et les valeurs sur lesquelles repose le concept. On parle également de programme ou de cadre. Malgré les disparités qui existent au niveau des pays, les objectifs d'ensemble du programme pédagogique recouvrent les éléments suivants (OCDE, 2006 ; UNESCO, 1996) :

- apprendre à être (être confiant et heureux)
- apprendre à faire (expérimenter, jouer et échanger avec les autres)
- apprendre à apprendre (objectifs pédagogiques spécifiques)
- apprendre à vivre ensemble (dans le respect des différences et des valeurs démocratiques).

Les objectifs de développement, de bien-être et d'apprentissage peuvent être organisés en éléments au sein des matières ou du contenu, et ils peuvent inclure l'écrit, le calcul, les sciences, les arts, la musique, l'éducation physique, les compétences pratiques, le jeu et les activités en dehors de la structure d'EAJE ou de l'école primaire, comme les sorties.

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

Organisations/institutions collectives : institutions locales situées dans la même zone que la structure d'EAJE ou l'école primaire. Elles peuvent être dirigées par le pouvoir central (centre de soins, par exemple), les autorités locales ou avoir un caractère associatif (association environnementale à but non lucratif, par exemple).

Outil : voir **Instrument**.

Parités de pouvoir d'achat (PPA) : les parités de pouvoir d'achat correspondent aux taux de conversion monétaire qui égalisent les pouvoirs d'achat des différentes monnaies en éliminant les écarts dans les niveaux de prix entre les pays. Sous leur forme la plus simple, les PPA sont des prix relatifs qui illustrent les ratios de prix, dans la monnaie nationale, pour un même bien ou service dans différents pays (OCDE, 2017).

Pédagogie : ensemble de techniques et de stratégies d'instruction au service de l'apprentissage et du développement de l'enfant ainsi que de l'acquisition par l'enfant de compétences, de connaissances, de valeurs et d'attitudes (Anders, 2015). Il s'agit des connaissances pédagogiques du personnel, mais aussi de la façon dont les connaissances sont appliquées et les pratiques mises en œuvre, en interaction avec l'enfant et en tenant compte de ses demandes et de ses centres d'intérêt (Jensen, 2009). Les programmes devraient contenir des directives pédagogiques claires et explicites à l'intention du personnel afin que les domaines essentiels de l'apprentissage ou du développement soient couverts (OCDE, 2012).

Pédagogie hybride : pédagogie qui minimise les différences entre l'EAJE et l'école primaire, en étudiant et en rendant transparentes les traditions et les cultures de chacun des deux systèmes (Lillejord et al., 2017).

Pédagogue : dans quelques pays, ce terme fait référence à un membre qualifié du personnel pédagogique qui, dans une structure d'EAJE ou un établissement scolaire, apporte une assistance spéciale à certains enfants ou a la responsabilité d'une salle de classe ou d'une salle de jeux. Voir aussi **Enseignant**.

Personnel accompagnant certains enfants : ces membres du personnel accompagnent certains enfants uniquement, par exemple ceux qui ont des besoins éducatifs particuliers ou qui ne parlent pas la langue de la structure ou de l'établissement scolaire. Ils peuvent être présents dans la structure ou dans la salle de classe/de jeux tous les jours ou seulement à certains horaires ou pendant certains cours.

Personnel d'EAJE : individus dont l'activité professionnelle suppose la transmission de connaissances, de comportements et de compétences aux enfants inscrits dans une structure d'EAJE. Cette définition ne dépend pas des diplômes que possède le personnel d'EAJE ni du mécanisme de prestation. Le personnel d'EAJE peut comprendre, entre autres, des enseignants, des éducateurs, des assistants ou du personnel travaillant avec certains enfants (voir aussi **Enseignant**, **Assistant**, **Personnel accompagnant certains enfants** et **Conseiller**).

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

Portefeuille de réalisations/agenda/journal : support utilisé par le personnel et les enseignants pour compiler les travaux scolaires et rassembler les autres formes de réalisations. Il s'agit d'un recueil de travaux qui permet de raconter l'histoire des progrès accomplis par l'enfant/le personnel, ou de recenser les acquis dans certains domaines.

Pratiques de transition : Pratiques du personnel et des enseignants visant à accompagner les enfants pendant les périodes de transition entre établissements (LoCasale-Crouch et al., 2008).

Produit intérieur brut (PIB) : mesure agrégée de la production égale à la somme des valeurs ajoutées brutes de toutes les unités productrices résidentes (augmentée de la partie des impôts, moins les subventions, sur les produits, qui n'est pas déjà incluse dans la valeur de la production). Somme des emplois finals de biens et de services (c'est-à-dire de tous les emplois à l'exception de la consommation intermédiaire), mesurée au prix d'acquisition, diminuée de la valeur des importations de biens et de services; ou somme des revenus primaires distribués par les unités productrices résidentes (OCDE, 2017).

Programme d'enseignement : contenu de l'enseignement des jeunes enfants, comprenant par exemple les domaines et les objectifs de l'enseignement. Au sens strict, désigne ce qui est enseigné, et au sens large, on le définit souvent comme la somme de toutes les expériences vécues au sein des structures d'EAJE. Même s'ils sont souvent employés indifféremment l'un pour l'autre, programme et **pédagogie** ne sont pas synonymes.

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

Qualité des processus : expérience concrète des enfants dans le cadre du programme qu'ils suivent – au niveau de la structure, il peut s'agir des interactions entre les éducateurs et les enfants. Il peut également s'agir des relations avec les parents, des matériels disponibles et des compétences professionnelles du personnel.

Qualité des services : niveau de qualité de la structure/de l'offre de services. Tous les aspects que le pays/la région/la collectivité locale juge importants pour la qualité, pour l'environnement de l'enfant et pour les expériences qui sont considérées comme bénéfiques pour son bien-être sont pris en considération. Cela repose, le plus souvent, sur l'application d'un programme d'enseignement, les caractéristiques du personnel, les comportements et pratiques des enseignants ou des assistants, et les interactions entre le personnel et les enfants, lesquelles sont au cœur de l'expérience des enfants dans le secteur de l'EAJE. On parle, dans les études, de qualité des processus. La notion de qualité recouvre, en outre, dans la plupart des pays, des aspects structurels tels que l'espace, la taille du groupe et d'autres normes ou réglementations, par exemple les normes de sécurité (NCES, 1997 ; OCDE, 2006 ; OCDE, 2012).

Qualité des services d'EAJE : concept multidimensionnel englobant les caractéristiques structurelles et la qualité des processus. Couvre des aspects généraux (par exemple, un climat chaleureux ou un comportement adapté vis-à-vis des enfants) et des aspects particuliers de l'apprentissage tels que la compréhension de l'écrit, les notions de mathématiques et de science. Certains chercheurs incluent également dans la qualité des services d'EAJE la qualité de l'orientation, au sens des principes pédagogiques, des

valeurs et des approches des enseignants et des structures d'EAJE (voir Anders, 2015) (voir **Qualité structurelle**, **Qualité des processus**).

Qualité structurelle des services d'EAJE : aspects de la qualité qui consistent en « des éléments partie au processus qui créent le cadre dans lequel se déroule l'expérience des enfants » (Litjens et Taguma, 2010). Sont visées non seulement les caractéristiques de la structure d'EAJE dans laquelle les enfants sont accueillis, mais aussi les caractéristiques de l'environnement dans lequel la structure s'inscrit, le quartier, par exemple. Il s'agit souvent d'aspects pouvant faire l'objet d'une réglementation, encore que certaines variables ne relèvent pas du champ de la réglementation.

Quartier ou voisinage : zone géographique dans laquelle se situe la structure ou l'école.

Regards sur l'éducation : publication de l'OCDE présentant un ensemble d'indicateurs denses, comparables et actualisés que les experts jugent pertinents pour évaluer la situation actuelle de l'éducation à l'échelle internationale. Les indicateurs de Regards sur l'éducation utilisés dans le présent rapport s'appuient sur la collecte de données UNESCO-ISU/OCDE/EUROSTAT (UOE) sur les statistiques de l'éducation gérée par l'OCDE en 2015. Cette collecte de données annuelles conjointe a pour objectif de fournir des données comparables à l'échelle internationale (surtout des données nationales, mais parfois infranationales) sur des aspects essentiels des systèmes éducatifs nationaux. Les pays qui participent à la collecte de données UOE coopèrent pour recueillir des informations, élaborer et appliquer des définitions et des critères communs à des fins de contrôle qualité et de vérification des données.

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

Relations professionnelles/collaboration : relations positives, productives et constructives entre, d'une part, les membres du personnel d'EAJE et les enseignants du primaire et, d'autre part, leurs collègues, les parties prenantes externes (par exemple les parents) et les enfants dont ils s'occupent.

Responsabilité (dans les structures d'EAJE) **:** responsables et personnels d'EAJE chargés du suivi et de l'évaluation de la qualité et de l'efficacité des services, de l'enseignement/la prise en charge ainsi que du développement, du bien-être et de l'apprentissage des enfants (d'après Kilderry, 2012).

Responsable de structure d'EAJE : personne chargée de la direction administrative, managériale et/ou pédagogique d'une structure d'EAJE. À ce titre, les responsables de structure d'EAJE peuvent être chargés du suivi des enfants, de la supervision du personnel, des relations avec les parents et tuteurs et/ou de la planification, de la préparation et de la réalisation des activités pédagogiques de la structure. Ils peuvent également consacrer une partie de leur temps à s'occuper des enfants. Voir aussi **Directeur(trice)**.

Retour d'information au personnel : il s'agit, pour l'essentiel, de tout élément communiqué au personnel et aux enseignants sur leur façon d'enseigner et sur d'autres activités avec les enfants, lors d'échanges liés à leur travail (par exemple, observation du travail du personnel et des enseignants, discussions concernant le programme de cours). Ces commentaires peuvent être faits dans le cadre de discussions informelles avec le personnel ou les enseignants ou selon des modalités plus structurées et plus formelles.

Salaire des enseignants :

- **Salaire effectif des enseignants** : salaire annuel moyen, avant impôt, que perçoivent les enseignants âgés de 25 à 64 ans qui travaillent à temps plein. Il s'agit du salaire brut, car il inclut la part des cotisations de sécurité sociale et de retraite acquittée par les salariés (même si elle est déduite automatiquement par l'employeur du salaire brut du salarié). Les cotisations patronales de sécurité sociale et de retraite ne sont en revanche pas incluses. Sont également inclus dans le salaire effectif les avantages financiers tels que les primes annuelles, les primes au titre des résultats, ainsi que les montants versés pendant les vacances et les congés de maladie. Les revenus d'autres sources, tels que les prestations sociales, les revenus mobiliers et autres, qui sont sans rapport avec la profession d'enseignant, ne sont pas inclus.
- **Revenus d'activité des travailleurs diplômés de l'enseignement supérieur** : revenus moyens des 25-64 ans titulaires d'un diplôme aux niveaux 5, 6, 7 ou 8 de la CITE qui travaillent à temps plein toute l'année. Le salaire relatif est calculé sur la base de la dernière année dont les données sur les revenus d'activité sont disponibles. Dans les pays où les données sur le salaire des enseignants et les revenus d'activité des travailleurs ne sont pas disponibles pour la même année de référence, la valeur de l'indicateur est corrigée en fonction de l'inflation au moyen du déflateur de la consommation privée.
- **Salaire statutaire** : rémunération prévue dans les barèmes officiels. Le salaire indiqué est le salaire brut (soit la rémunération versée par l'employeur), hors cotisations patronales de sécurité sociale et de retraite, conformément aux barèmes salariaux en vigueur. Le salaire mentionné est celui dit « avant impôt », c'est-à-dire avant les déductions au titre de l'impôt sur le revenu. Le salaire des enseignants après 15 ans d'exercice correspond au salaire annuel des enseignants travaillant à temps plein. Le salaire statutaire correspond au salaire des enseignants ayant 15 ans d'exercice à leur actif, dont le niveau de formation est égal ou supérieur au niveau minimal requis pour enseigner, ou qui sont titulaires des qualifications typiques. Le salaire des enseignants en début de carrière correspond au salaire annuel moyen brut des enseignants qui travaillent à temps plein et qui ont le niveau de formation minimal requis lorsqu'ils commencent à enseigner. Le salaire maximal correspond au salaire annuel prévu à l'échelon le plus élevé du barème applicable aux enseignants qui travaillent à temps plein et qui ont les qualifications maximales (reconnues en termes de rémunération).

Secteur d'EAJE : ensemble de multiples entités, telles que les centres d'EAJE (par exemple, crèches, maternelles, établissements préscolaires, établissements préprimaires), les assistantes maternelles, les autorités locales en charge de l'éducation et d'autres institutions/services qui accompagnent le développement de l'enfant. Le secteur d'EAJE englobe également tous les acteurs/agents aux niveaux national, régional et local qui jouent un rôle dans l'élaboration des pratiques et des politiques d'EAJE (voir aussi **Structure d'EAJE**).

Services à domicile : services d'EAJE soumis à une réglementation publique dispensés au domicile du prestataire. La réglementation impose généralement au prestataire de satisfaire à certaines normes minimales en matière de santé, de sécurité et d'alimentation. Les services fournis par des nourrices ou des baby-sitters, logées ou non au domicile des parents, ne relèvent pas de cette catégorie (selon la définition d'Eurydice/Commission européenne/EACEA/Eurostat, 2014).

Services ou structures en centre/établissement scolaire : structures d'EAJE soumises à une réglementation publique dispensant des services en dehors du domicile. Les services peuvent être dispensés à temps plein ou à temps partiel, dans le cadre d'une garderie, d'un centre d'accueil de jour, d'une crèche, d'un établissement préscolaire, d'un jardin d'enfants ou d'une maternelle (d'après Eurydice/Commission européenne/EACEA/Eurostat, 2014 ; OCDE, 2012).

Services subventionnés : structures bénéficiant de dotations/financements de l'État ou d'autres entités publiques (autorités régionales/locales ou communes, par exemple) pour financer le fonctionnement des services d'EAJE et offrir aux parents des services à coût réduit, voire gratuits.

Situation dans la profession : type d'accord contractuel qu'un salarié a avec son employeur. Cet accord établit les conditions de l'emploi et son caractère temporaire ou permanent.

Situation dans la profession, temps plein/temps partiel : le fait d'être employé à temps plein ou à temps partiel pour le personnel d'EAJE, les enseignants du primaire, les enseignants, les responsables de structures d'EAJE ou les chefs d'établissement primaire.

Structure d'EAJE : cadre dans lequel les services d'EAJE sont dispensés. On parle aussi de centres de services d'EAJE. La plupart de ces structures relèvent de l'une des catégories suivantes :

1. **Centre d'EAJE ordinaire** : les centres d'EAJE institutionnalisés appartiennent généralement à l'une des trois sous-catégories suivantes :
    - Centre d'EAJE pour les enfants de moins de 3 ans : souvent dénommées « crèches », ces structures peuvent avoir une fonction éducative, mais elles sont généralement rattachées au secteur de la protection sociale et centrées sur les soins et l'éveil des jeunes enfants.
    - Centre d'EAJE pour les enfants de 3 ans et plus : souvent dénommées maternelles ou établissements préscolaires, ces structures sont, en général, plus institutionnalisées et souvent rattachées au système éducatif. L'accueil se fait souvent à temps partiel et au sein d'établissements scolaires, mais il peut aussi se faire dans des centres d'EAJE spécifiques.
    - Centre d'EAJE pour les enfants de 0 ou 1 an jusqu'à l'entrée en primaire : structures pouvant être dénommées maternelles, établissements préscolaires ou établissements préprimaires. Elles proposent une démarche holistique d'enseignement et d'accueil (généralement en journée complète) et sont de plus en plus souvent rattachées au système éducatif.
2. **Accueil familial de jour** : services agréés d'EAJE à domicile, structures très répandues pour les enfants de moins de 3 ans. Ces structures peuvent ou non avoir une visée éducative et faire partie du système d'EAJE ordinaire. Les exigences minimums applicables aux services agréés d'EAJE à domicile sont très variables

selon les pays. Cela peut aller d'un simple enregistrement suivi d'une inspection initiale (et unique) des conditions sanitaires et de sécurité, jusqu'à un enregistrement assorti d'inspections annuelles de ces conditions (ce qui est la forme d'agrément la plus courante imposée aux prestataires) ou bien – dans le meilleur des cas – à un agrément subordonné à certaines exigences concernant le personnel et les normes des programmes, une inspection pédagogique annuelle, l'obligation d'assurer régulièrement une formation et une supervision pédagogique par un organisme d'inspection homologué. Les services d'accueil familial enregistrés font référence à des prestataires qui sont embauchés, financés et, dans certains cas, salariés, par une autorité publique ou une organisation privée à fonds publics.

3. **Centres d'EAJE en libre-service agréés ou structurés :** centres accueillant souvent des enfants qui appartiennent à tout le groupe d'âge couvert par l'EAJE et même au-delà. Ils complètent la garde à domicile ou les services des autres centres d'EAJE et permettent aux parents de compléter la garde au domicile de l'enfant par un membre de la famille ou l'accueil familial de jour par des services plus institutionnalisés. Ils peuvent également accueillir les enfants en dehors des heures d'ouverture d'autres centres d'EAJE, comme les écoles maternelles. Ce type de structure d'EAJE permet aux enfants et aux enfants accompagnés d'une personne qui s'occupe d'eux (parent ou autre membre de la famille, tuteur ou assistante maternelle) de fréquenter une garderie dirigée par des prestataires d'EAJE en libre-service (sans avoir à demander une place attitrée).

Structure d'EAJE intégrée : structure d'EAJE qui, dans les mêmes locaux, fournit des services harmonisés d'accueil et d'éducation des enfants.

Structure privée : structure gérée/détenue, directement ou indirectement, par un organisme non gouvernemental ou une personne/organisation privée (église, syndicat, entreprise ou autre entité). Les structures privées peuvent ou non bénéficier de subventions publiques :

- **Structure privée ne bénéficiant d'aucune subvention publique** : une telle structure est indépendante du point de vue de son financement et de sa gestion ; ne dépend d'aucune autorité, nationale ou locale, pour financer ses activités ; et est entièrement financée grâce à des sources privées – frais de scolarité/droits d'inscription, dons, mécénat, etc.
- **Structure privée bénéficiant de subventions publiques** : structure entièrement privée dans son fonctionnement, mais qui bénéficie, au moins pour une partie de son financement, de ressources publiques.

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

Système décentralisé : mode d'organisation dans lequel l'autorité décisionnelle en matière d'EAJE ne relève pas d'une institution centrale. Le pouvoir décisionnel en matière d'EAJE se situe, dans une logique décentralisée, au niveau des régions, des provinces ou des communes. L'autorité centrale n'a guère, voire pas, d'influence sur les décisions en matière d'EAJE.

Système intégré : situation dans laquelle la responsabilité des services d'EAJE relève d'une autorité unique (principale) (à l'échelon national et/ou régional), ministère de l'Éducation, ministère des Affaires sociales ou autre entité, par exemple. Ces responsabilités peuvent aller de l'élaboration des programmes d'enseignement jusqu'à la définition des normes, au suivi ou au financement.

Système fractionné : système dans lequel les services d'EAJE relèvent de différents ministères ou de différentes autorités au niveau national/régional. Dans de nombreux pays où le système est fractionné, les politiques d'accueil et d'éducation préscolaire ont été élaborées séparément et relèvent d'autorités distinctes. L'accueil des jeunes enfants et l'éducation préscolaire relèvent en effet de deux services qui s'adressent à des groupes d'âge différents. Par exemple, l'accueil des jeunes enfants concerne généralement les enfants de moins de 3 ans, tandis que l'éducation préscolaire concerne généralement les enfants de 3 ans ou plus.

Systèmes, politiques et programmes d'EAJE : systèmes, politiques et programmes nationaux, régionaux ou locaux consacrés à l'EAJE. Les systèmes renvoient ici aux entités institutionnelles et fonctionnelles créées par l'État. Les politiques renvoient aux plans d'action élaborés par les structures d'EAJE ou aux trains de mesures rationnels adoptés par l'État. Les programmes renvoient aux projets ou services conçus pour les structures d'EAJE.

Taille du groupe/de la classe : nombre maximum d'enfants par membre du personnel travaillant directement avec eux (donc, à l'exclusion des auxiliaires, des dirigeants et des autres personnels d'EAJE et du primaire qui ne travaillent pas directement au contact des enfants dans la structure ou dans la classe).

Taux d'encadrement : nombre d'enfants par enseignant, obtenu en divisant le nombre d'enfants rapporté en équivalents temps plein à un niveau d'enseignement donné par le nombre d'**enseignants** (voir ce terme) rapporté en équivalents temps plein au même niveau d'enseignement et dans des types de structures analogues (voir aussi **Nombre d'enfants par membre du personnel**). Le taux d'encadrement est l'une des principales variables qu'utilisent les responsables de l'action publique pour maîtriser les dépenses d'éducation. C'est un indicateur important des ressources investies dans l'EAJE mais aussi de la qualité de ces services. Comme il est difficile de construire des indicateurs de la qualité de l'enseignement, le taux d'encadrement est souvent employé comme variable indicatrice de la qualité, l'hypothèse étant qu'un taux d'encadrement élevé suppose un meilleur accès des enfants aux ressources pédagogiques. Cependant, cela ne signifie pas nécessairement un meilleur accès à l'enseignement et à un soutien pédagogique individuel, à moins que les pratiques pédagogiques ne soient conçues dans ce sens. En revanche, un taux d'encadrement très faible laisse effectivement supposer un soutien pédagogique insuffisant, notamment pour les enfants issus de milieux défavorisés.

Taux d'inscription par âge : taux d'inscription exprimé en taux d'inscription net, calculé en divisant le nombre d'enfants d'un groupe d'âge donné inscrits à un niveau d'enseignement donné par la taille de la population de ce groupe d'âge. En règle générale, le taux d'inscription est basé sur les effectifs et ne fait pas la distinction entre inscription à temps plein et à temps partiel, mais il peut être ventilé par sexe.

Technologies de l'information et de la communication (TIC) : enseignement et apprentissage des compétences technologiques et numériques. Il s'agit de créer et de développer la capacité d'utiliser un environnement numérique et technologique pour susciter le développement et la communication et créer du savoir. Par environnement

numérique, on entend les ordinateurs (ordinateurs portables, tablettes, iPads, liseuses, tableaux interactifs) et les jeux vidéo, Internet, la télévision, la radio, etc. Le principal objectif des TIC dans le domaine éducatif est d'utiliser les supports numériques comme outils d'apprentissage afin d'améliorer les processus d'acquisition de connaissances. Un autre objectif important consiste à leur apprendre à utiliser les supports numériques de manière réfléchie à des fins d'apprentissage, d'enseignement, de développement et d'amélioration de la qualité de la vie.

Temps d'enseignement/temps de travail :

- **Temps réel d'enseignement** : nombre moyen d'heures de cours qu'un enseignant travaillant à temps plein donne, sur une base annuelle, à un groupe ou à une classe, heures supplémentaires comprises. Les données peuvent provenir de registres administratifs, de bases de données statistiques, d'enquêtes par échantillonnage représentatif ou d'autres sources de données représentatives.
- **Temps statutaire d'enseignement** : nombre prévu d'heures de cours qu'un enseignant travaillant à temps plein donne par an à un groupe ou à une classe, conformément à la réglementation, aux contrats de travail des enseignants ou à d'autres documents officiels.
- **Temps d'enseignement** : peut être défini sur une base hebdomadaire ou annuelle. En règle générale, le temps annuel d'enseignement est calculé comme suit : le nombre de jours d'enseignement par an est multiplié par le nombre d'heures d'enseignement par jour (abstraction faite du temps consacré à la préparation des cours et du temps officiellement réservé aux pauses entre les cours ou séries de cours). Dans l'enseignement primaire, les courtes pauses entre les leçons sont incluses si l'enseignant est responsable de sa classe pendant la récréation. Par nombre de jours d'enseignement, on entend le nombre de semaines de cours multiplié par le nombre de jours de cours par semaine, déduction faite des jours de fermeture de l'établissement. Par nombre de semaines d'enseignement, on entend le nombre de semaines de cours, déduction faite des semaines de vacances, qu'un enseignant donne à un groupe ou à une classe, conformément à la réglementation, aux contrats de travail des enseignants ou à d'autres documents officiels.
- **Temps de travail statutaire total** : nombre réglementaire d'heures de travail d'un enseignant à temps plein. Il peut être défini sur une base hebdomadaire ou annuelle. Il ne comprend pas les heures supplémentaires rémunérées. Selon la réglementation en vigueur dans chaque pays, le temps de travail comprend : soit uniquement les heures directement consacrées à l'enseignement ainsi qu'à d'autres activités scolaires avec les élèves, notamment les devoirs et les contrôles, soit le temps directement consacré à l'enseignement et les heures consacrées à d'autres activités liées à l'enseignement, telles que la préparation des cours, l'orientation des élèves, la correction des devoirs et des copies, les activités de développement professionnel, les rencontres avec les parents, les réunions de personnel et des tâches générales à caractère scolaire.
- **Temps de travail obligatoire dans l'établissement** : temps durant lequel les enseignants sont censés travailler dans l'établissement, que ce soit pour enseigner ou pour effectuer d'autres tâches.

Transition : « Processus de changement » que connaissent les enfants lorsqu'ils passent d'un niveau d'enseignement à un autre (Fabian et Dunlop, 2002). La transition peut être horizontale ou verticale. La transition horizontale est celle que connaissent les enfants au quotidien en passant, par exemple, de leur structure d'EAJE ou de leur école primaire à un centre d'activités périscolaires. La transition verticale correspond au passage d'un établissement d'enseignement à un autre, par exemple de la structure d'EAJE à l'école (Kagan, 1991 ; Ackesjö, 2013).

Note

[1] De nombreux termes de ce glossaire ont été adaptés d'OCDE (2015), Petite enfance, grands défis IV : Le suivi de la qualité dans les services d'éducation et d'accueil des jeunes enfants ; d'OCDE (2016), Regards sur l'éducation 2016 : Les indicateurs de l'OCDE ; et des travaux menés avec le Consortium et le Groupe d'experts en charge des questionnaires de l'Enquête TALIS Petite enfance en vue de l'essai pratique réalisé pour cette enquête.

Références

Ackesjö, H. (2013), « Children crossing borders: School visits as initial incorporation rites in transition to preschool class », *International Journal of Early Childhood*, vol. 45, pp. 387 410.

Anders, Y. (2015), « Literature review on pedagogy in OECD countries », document de référence pour l'enquête du Royaume-Uni sur la pédagogie, OCDE, Paris, www.oecd.org/officialdocuments/publicdisplaydocumentpdf/?cote=EDU/EDPC/ECEC%282015%297&docLanguage=En.

Bennett, J. (2012), *Early Childhood Education and Care (ECEC) for Children from Disadvantaged Backgrounds: Findings from a European literature review and two case studies*, rapport commandé par la Commission européenne, Bruxelles, http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/education/policy/school/doc/ecec-report_en.pdf.

Dewey, J. (1938 et 1963), *Experience and Education*, Collier Books, New York.

Dilger, R.J. et E. Boyd (2014), *Block Grants: Perspectives and Controversies*, Congressional Research Service, Washington, DC.

Eurydice (2013), « Reference Document 2, Key Data ECEC 2014 – Questionnaire for Eurydice Figures », document de travail interne, Agence exécutive Éducation, Audiovisuel et Culture, Bruxelles.

Eurydice/Commission européenne/EACEA/Eurostat (2014), *Chiffres clés de l'éducation et de l'accueil des jeunes enfants, Édition 2014*, Rapport Eurydice et Eurostat, Éducation et formation en Europe, Office des publications de l'Union européenne, Luxembourg.

Fabian, H. et A.-W. Dunlop (2007), « Outcomes of good practice in transition processes for children entering primary school », *Working Papers in Early Childhood Development*, n° 42, Bernard van Leer, La Haye.

Fabian, H. et A.-W. Dunlop (dir. pub.) (2002), *Transitions in the Early Years: Debating Continuity and Progression for Children in Early Education*, Routledge Falmer, Londres et New York.

Jensen, B. (2009), « A Nordic approach to early childhood education (ECE) and socially endangered children », *European Early Childhood Education Research Journal*, vol. 17, n° 1, pp. 7-21.

Kagan, S.L. (1991), « The strategic importance of linkages and the transition between early childhood programs and early elementary school », in US Department of Education (1991) *Sticking Together: Strengthening linkages and the transition between early childhood education and early elementary school*, Summary of a National Policy Forum, US Department of Education, Washington, DC.

Kilderry, A.D. (2012), « Teacher decision making in early childhood education », thèse de doctorat, Queensland University of Technology, Australie.

Lillejord, S., et al. (2017), *Transition from Kindergarten to School - A Systematic Review*, Knowledge Center for Education, Oslo.

Litjens, I. (2013), *Literature Review on Monitoring Quality in Early Childhood Education and Care (ECEC)*, OCDE, Paris.

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

LoCasale-Crouch, J. et al. (2008), « Pre-kindergarten teachers' use of transition practices and children's adjustment to kindergarten », *Early Childhood Research Quarterly*, vol. 23, n° 1, pp. 124-139.

Macmillan (2014), *Macmillan Dictionary*, Macmillan Publishers Ltd., Londres.

Middle States Commission on Higher Education (2007), *Student Learning Assessment: Options and Resources*, Middle States Commission on Higher Education, Philadelphie, PA.

NCES (1997), « Measuring the quality of program environments in Head Start and other early childhood programs: a review and recommendations for future research », Document de travail n° 97–36, National Center for Education Statistics, Washington, DC.

Neuss, N., et al. (2014), *Übergang Kita-Grundschule auf dem Prüfstand - Bestandsaufnahme der Qualifikation pädagogischer Fachkräfte in Deutschland* [le passage de l'EAJE à l'école primaire à l'épreuve - Inventaire des qualifications du personnel pédagogique en Allemagne], Springer Fachmedien, Wiesbaden.

OCDE (2017), OECD Glossary of Statistical Terms, Éditions OCDE, Paris, http://stats.oecd.org/glossary/about.asp.

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

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

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

OCDE (2013), *Synergies for Better Learning: An International Perspective on Evaluation and Assessment*, Éditions OCDE, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/9789264190658-en.

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

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

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

OCDE (2004), *Guide de l'OCDE pour l'établissement de statistiques internationalement comparables dans le domaine de l'éducation : Concepts, normes, définitions et classifications*, Éditions OCDE, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/9789264030459-fr.

OCDE (2001), *Petite enfance, grands défis : Éducation et structures d'accueil*, Éditions OCDE, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/9789264292826-fr.

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

OMS (Organisation mondiale de la santé) (2006), Constitution de l'organisation mondiale de la santé, Organisation mondiale de la santé, Genève, http://www.who.int/governance/eb/who_constitution_fr.pdf.

Rosenkvist, M.A. (2010), « Using Student Test Results for Accountability and Improvement: A Literature Review », *Documents de travail de l'OCDE sur l'éducation*, n° 54, Éditions OCDE, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/5km4htwzbv30-en.

UNESCO BIE (2016), « Qu'est-ce qui fait un curriculum de qualité? », Principaux enjeux actuels en matière de curriculum et d'apprentissage, *Réflexions en cours*, n° 2, Bureau international d'éducation de l'UNESCO, Suisse, http://www.ibe.unesco.org/fr/document/quest-ce-qui-fait-un-curriculum-de-qualit%C3%A9.

Zucker, S. (2004), *Administration Practices for Standardized Assessments*, Pearson Assessment Report, Pearson Education, San Antonio, États-Unis.

ORGANISATION DE COOPÉRATION ET DE DÉVELOPPEMENT ÉCONOMIQUES

L'OCDE est un forum unique en son genre où les gouvernements oeuvrent ensemble pour relever les défis économiques, sociaux et environnementaux que pose la mondialisation. L'OCDE est aussi à l'avant-garde des efforts entrepris pour comprendre les évolutions du monde actuel et les préoccupations qu'elles font naître. Elle aide les gouvernements à faire face à des situations nouvelles en examinant des thèmes tels que le gouvernement d'entreprise, l'économie de l'information et les défis posés par le vieillissement de la population. L'Organisation offre aux gouvernements un cadre leur permettant de comparer leurs expériences en matière de politiques, de chercher des réponses à des problèmes communs, d'identifier les bonnes pratiques et de travailler à la coordination des politiques nationales et internationales.

Les pays membres de l'OCDE sont : l'Allemagne, l'Australie, l'Autriche, la Belgique, le Canada, le Chili, la Corée, le Danemark, l'Espagne, l'Estonie, les États-Unis, la Finlande, la France, la Grèce, la Hongrie, l'Irlande, l'Islande, Israël, l'Italie, le Japon, la Lettonie, le Luxembourg, le Mexique, la Norvège, la Nouvelle-Zélande, les Pays-Bas, la Pologne, le Portugal, la République slovaque, la République tchèque, le Royaume-Uni, la Slovénie, la Suède, la Suisse et la Turquie. La Commission européenne participe aux travaux de l'OCDE.

Les Éditions OCDE assurent une large diffusion aux travaux de l'Organisation. Ces derniers comprennent les résultats de l'activité de collecte de statistiques, les travaux de recherche menés sur des questions économiques, sociales et environnementales, ainsi que les conventions, les principes directeurs et les modèles développés par les pays membres.

ÉDITIONS OCDE, 2, rue André-Pascal, 75775 PARIS CEDEX 16
(91 2017 07 2 P) ISBN 978-92-64-30061-3 – 2018

Petite enfance, grands défis V

CAP SUR L'ÉCOLE PRIMAIRE

Le passage de l'éducation de la petite enfance à l'enseignement primaire est une étape majeure pour tous les enfants, et une étape par laquelle de plus en plus d'enfants doivent passer. Pour en assurer la qualité, ce processus doit être bien préparé, axé sur l'enfant, géré par du personnel formé travaillant de façon collaborative, et se fonder sur un programme adapté et harmonisé. Avec des transitions de qualité, les effets positifs de la préscolarisation sont davantage susceptibles de se prolonger tout au long de l'enseignement primaire, et au-delà. Si les politiques de transition font partie des préoccupations de nombreux pays depuis une dizaine d'années, peu de travaux ont été menés sur la façon dont les pays de l'OCDE conçoivent, mettent en oeuvre, gèrent et suivent le passage des structures d'éducation des jeunes enfants à l'école primaire. Il importe de combler ces lacunes pour élaborer des stratégies de la petite enfance qui soient cohérentes, équitables et durables.

Le présent rapport fait le point de la situation dans 30 pays membres et pays partenaires de l'OCDE et établit des comparaisons en s'appuyant des rapports nationaux approfondis et sur un questionnaire relatifs aux politiques et aux pratiques de transition. Il s'intéresse essentiellement à l'organisation et à la gestion des transitions, ainsi qu'aux politiques et aux stratégies qui visent à assurer la continuité professionnelle, pédagogique et développementale entre les structures d'éducation et d'accueil des jeunes enfants et les établissements scolaires. Le rapport expose les principaux enjeux de l'action publique qui sont mis en avant par les pays participants, ainsi qu'un grand nombre de stratégies pratiques pour y faire face. Dans sa conclusion, il énonce six orientations à caractère transversal censées orienter l'élaboration future des politiques publiques.

Veuillez consulter cet ouvrage en ligne : ***http://dx.doi.org/10.1787/9789264300620-fr***.

Cet ouvrage est publié sur OECD iLibrary, la bibliothèque en ligne de l'OCDE, qui regroupe tous les livres, périodiques et bases de données statistiques de l'Organisation.
Rendez-vous sur le site ***www.oecd-ilibrary.org*** pour plus d'informations.

éditionsOCDE
www.oecd.org/editions

THE LONDON BOOK FAIR WINNER INTERNATIONAL EXCELLENCE Awards 2017 IN PARTNERSHIP WITH THE PUBLISHERS ASSOCIATION

ISBN 978-92-64-30061-3
91 2017 07 2 P