Petite enfance, grands défis

Petite enfance, grands défis VI

SOUTENIR DES INTERACTIONS CONSTRUCTIVES DANS L'ÉDUCATION ET L'ACCUEIL DES JEUNES ENFANTS

OCDE

Petite enfance, grands défis VI

SOUTENIR DES INTERACTIONS CONSTRUCTIVES DANS L'ÉDUCATION ET L'ACCUEIL DES JEUNES ENFANTS

OCDE
DES POLITIQUES MEILLEURES
POUR UNE VIE MEILLEURE

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

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.

Merci de citer cet ouvrage comme suit :
OCDE (2021), *Petite enfance, grands défis VI : Soutenir des interactions constructives dans l'éducation et l'accueil des jeunes enfants*, Petite enfance, grands défis, Éditions OCDE, Paris, *https://doi.org/10.1787/71b52184-fr*.

ISBN 978-92-64-16327-0 (imprimé)
ISBN 978-92-64-52495-8 (pdf)

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

Crédits photo : Couverture © Shutterstock/Oksana Kuzmina; © Shutterstock/bbernard.

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

© OCDE 2021

L'utilisation de ce contenu, qu'il soit numérique ou imprimé, est régie par les conditions d'utilisation suivantes : *http://www.oecd.org/fr/conditionsdutilisation*.

Avant-propos

C'est dans les premières années de la vie que certaines des compétences professionnelles les plus recherchées, qu'il s'agisse de la curiosité, de la créativité ou de la capacité à penser par soi-même tout en travaillant avec les autres, se développent le plus facilement. Les services d'éducation et l'accueil des jeunes enfants (EAJE), première expérience des enfants en dehors du cercle familial, offrent d'immenses perspectives pour placer les enfants sur un parcours d'apprentissage et de développement positif et riche tout au long de la vie. Cette mission impose cependant de grandes responsabilités, consistant non seulement à assurer l'accès aux services d'EAJE, mais aussi à en garantir la qualité.

Depuis toujours, les politiques d'EAJE se concentrent sur l'établissement de normes visant à garantir la sécurité des jeunes enfants, par exemple des normes sur les bâtiments, le matériel ou le taux d'encadrement. Pourtant, c'est la richesse des interactions que les enfants vivent, caractérisée par la *qualité des processus*, qui importe le plus pour leur développement, leur apprentissage et leur bien-être. Dès lors, deux questions essentielles se posent :

1. Quelles politiques offrent aux enfants les conditions les plus propices à des interactions de qualité au sein des structures d'EAJE ?
2. Dans quelle mesure les politiques en vigueur dans les pays de l'OCDE favorisent-elles des interactions de qualité au sein des structures d'EAJE ?

Pour favoriser la qualité des processus, il faut élaborer des politiques qui facilitent des échanges enrichissants au sein des structures d'EAJE, en allant au-delà de la seule exigence réglementaire. C'est l'objet principal de l'Examen de la qualité au-delà de la réglementation, que l'OCDE a élaboré pour aider les pays et les territoires à mieux prendre en compte les différentes dimensions de la qualité dans les services d'EAJE. Le présent rapport résume les principales conclusions de l'examen et s'accompagne d'un site web présentant des indicateurs stratégiques dans les pays et territoires participants, en précisant leurs liens avec la qualité des processus.

Cinq instruments d'action contribuant à la qualité des interactions quotidiennes des enfants, sont définis : 1) normes de qualité, gouvernance et financement ; 2) programmes d'enseignement et pédagogie ; 3) développement professionnel du personnel ; 4) suivi et données ; et 5) participation des familles et de la collectivité. On accordera une attention particulière à deux d'entre eux, les programmes d'enseignement et la pédagogie, ainsi que le développement professionnel du personnel.

Les programmes d'enseignement et la pédagogie constituent des outils puissants pour façonner les interactions au sein des structures d'EAJE. Les premiers définissent les principes et objectifs que le personnel de l'EAJE utilise pour favoriser le développement, l'apprentissage et le bien-être des enfants, tandis que le second renvoie aux stratégies et techniques mises en œuvre par le personnel pour offrir ces possibilités. L'une des observations les plus importantes de ce rapport est peut-être la très grande diversité des approches adoptées par les pays et les territoires en matière de programme d'enseignement et de pédagogie, et la nature parfois complexe des modèles d'EAJE à l'intérieur des pays et territoires. Ainsi, plusieurs programmes peuvent être appliqués pour un même groupe d'âge ou contexte, tandis que les tout-petits (de 0 à 2 ans) ne font pas toujours l'objet d'un programme d'enseignement. Certains pays

adoptent une approche très complète du développement de l'enfant et intègrent les activités extrascolaires dans les programmes, tandis que d'autres considèrent qu'elles n'entrent pas dans le champ des politiques visant à favoriser le développement de l'enfant.

Le personnel d'EAJE comprend des professionnels qui interagissent avec les enfants et les familles au sein des structures d'EAJE, conciliant ainsi les objectifs officiels avec les attentes de la société. Les pays précisent souvent les niveaux de qualification requis pour établir les normes de qualité du personnel. Toutefois, un indicateur unilatéral de ce type n'est pas toujours suffisant, dans la mesure où des aspects tels qu'un stage obligatoire ou des formations préalables à l'emploi sur la petite enfance et l'application des programmes sont essentiels pour préparer le personnel à des échanges riches et éclairés avec les enfants. Les politiques relatives à la formation initiale du personnel varient considérablement d'un pays/territoire à l'autre, et nombre d'entre elles sont évaluées selon leur capacité à mieux réglementer la qualité de ces programmes de formation initiale pour différentes catégories de personnel. La participation aux activités de développement professionnel est essentielle pour que tous les membres du personnel puissent affiner et approfondir leurs connaissances et leurs compétences, ainsi que pour mettre en pratique auprès des enfants de nouvelles méthodes issues de la recherche. Cependant, faciliter la participation de toutes les catégories de salariés reste un défi pour beaucoup de pays et territoires, qui sont nombreux à imposer des obligations sur le nombre d'heures de formation annuelles, mais qui sont rares à en vérifier la qualité.

La réalisation de ce rapport et de son site web a été possible grâce à une collaboration continue avec les pays et territoires participant au Réseau EAJE de l'OCDE, lesquels ont pu exprimer leur point de vue et donner un aperçu de leurs systèmes et politiques. Le projet a mis en lumière la complexité du secteur et la difficulté de comparer les systèmes d'EAJE d'un pays à l'autre, même si cela est souvent fait avec succès pour l'enseignement primaire et secondaire. Il offre une base solide pour mieux comprendre comment les politiques systémiques, lorsqu'elles sont conçues avec soin, favorisent la qualité des processus, et propose de multiples exemples de mesures efficaces, tout en mettant en évidence les domaines à améliorer. Dans l'ensemble, il montre que des politiques bien pensées peuvent favoriser des interactions constructives pour tous les enfants au sein des structures d'EAJE - c'est là que l'accent doit être mis.

Andreas Schleicher,

Directeur de l'éducation et des compétences

Conseiller spécial du Secrétaire général sur les politiques de l'éducation

Remerciements

Le présent rapport, *Petite enfance, grands défis VI - Soutenir des interactions constructives dans l'éducation et l'accueil des jeunes enfants*, constitue l'aboutissement de l'Examen de la qualité au-delà de la réglementation entrepris entre 2018 et 2021. L'élaboration de ce rapport et de l'Examen, pilotée par le Réseau de l'OCDE sur l'éducation et l'accueil des jeunes enfants, a bénéficié des contributions de ses membres tout au long du projet. L'annexe D du présent rapport énumère les différentes personnes et entités qui ont contribué à l'élaboration du rapport, dont la supervision a été assurée par Andreas Schleicher et Yuri Belfali, et la direction par Stéphanie Jamet. Elizabeth Shuey a rédigé le chapitre 1, Victoria Liberatore est l'autrice principale du chapitre 2, et le chapitre 3 a été préparé par Joana Cadima, Vera Coelho, Carolina Guedes et Gil Nata (consultants externes), ainsi que par Stéphanie Jamet et Thomas Radinger. Les auteurs du rapport ont également préparé les notes par pays, avec l'aide d'Alix Got. Andrea Konstantinidi a apporté son soutien à la préparation et à la production du rapport, à la coordination du projet et à la communication, avec le concours de Mernie Graziotin, au cours de la première phase du projet. Ce rapport s'appuie sur les travaux préparatoires menés par Clara Barata, Arno Engel, Victoria Liberatore, Elizabeth Shuey et Miho Taguma. Cassandra Davis, Henri Pearson et Taline Shahinian ont également apporté leur soutien à la production du rapport et à la communication. Julie Harris a assuré la mise en forme du rapport.

Les analyses et les résultats statistiques ont été coordonnés par Elisa Duarte et Thomas Radinger, avec la contribution de Vanessa Denis et de Victoria Liberatore. Thomas Radinger a dirigé le développement de la plateforme en ligne allant de pair avec le rapport, *Starting Strong: Mapping quality in early childhood education and care*, avec Andrea Konstantinidi. Bruno Pérez, Sébastien Conejo et Ismaël Guerrib (consultants externes) ont développé la plateforme en ligne. Simon Normandeau a quant à lui contribué à l'élaboration du questionnaire.

Table des matières

Avant-propos 3

Remerciements 5

Guide du lecteur 10

Abréviations et acronymes 15

Résumé 16

1 Les tendances qui façonnent l'éducation et l'accueil des jeunes enfants 19

Introduction 21
La valeur de l'éducation et de l'accueil des jeunes enfants est largement reconnue 21
Les interactions déterminent la qualité des services d'éducation et accueil des jeunes enfants 28
Satisfaire la demande croissante de services d'éducation et accueil des jeunes enfants et combler les besoins d'une population de plus en plus diverse 30
La résorption des inégalités demeure un objectif central des services d'éducation et accueil des jeunes enfants de qualité 33
La pandémie de COVID-19 rend d'autant plus impératif d'assurer un accès équitable à l'éducation et l'accueil des jeunes enfants 35
Le programme d'enseignement et la pédagogie influent sur les interactions du personnel d'EAJE avec les enfants et les familles 37
Les cadres pédagogiques situent l'éducation et accueil des jeunes enfants en tant que premier stade d'un continuum éducatif 38
Le personnel du secteur de l'éducation et de l'accueil des jeunes enfants gagne en reconnaissance professionnelle 41
Une direction forte dans les structures d'éducation et accueil des jeunes enfants contribue à la qualité des services pour les enfants 42
Le COVID-19 impose des contraintes supplémentaires au personnel des structures d'éducation et accueil des jeunes enfants et demande des approches innovantes du programme d'enseignement et de la pédagogie 43
Les pays adoptent des approches diverses de la gouvernance et du contrôle de l'éducation et de l'accueil des jeunes enfants 46
Références 47

2 Les cadres pédagogiques, la pédagogie et la qualité des processus dans l'éducation et l'accueil des jeunes enfants 53

Introduction 55
Définition des concepts 55

Caractéristiques des cadres pédagogiques favorables à la qualité des processus 57
Les approches pédagogiques au service de la qualité des processus 71
Conception et mise en œuvre des cadres pédagogiques 78
Mobiliser les familles et la collectivité à travers les cadres pédagogiques 85
Suivi et évaluation de la mise en œuvre des cadres pédagogiques 88
Orientations pour l'action publique 96
Références 98
Notes 102

3 Main-d'œuvre et qualité des processus dans l'éducation et l'accueil des jeunes enfants 103
Introduction 105
Caractéristiques de la formation initiale qui contribuent à la qualité des processus 107
Caractéristiques du développement professionnel qui contribuent à la qualité des processus 121
Caractéristiques de la direction qui contribuent à la qualité des processus 144
Orientations pour l'action publique 150
Références 152
Note 158

Annexe A. Tableaux de référence 159

Annexe B. Annexe technique 166

Annexe C. Liste des tableaux disponibles en ligne 179

Annexe D. Contributeurs membres du Réseau 180

GRAPHIQUES

Graphique 1.1. Évolution du taux d'inscription dans des structures d'éducation et accueil des jeunes enfants et dans l'enseignement primaire, enfants de 3 à 5 ans 22
Graphique 1.2. Proportion des inscriptions par type d'établissement et niveau d'enseignement 26
Graphique 1.3. Dépenses totales au titre de l'enseignement préprimaire 27
Graphique 1.4. Cinq domaines d'action des pouvoirs publics au service de la qualité de l'éducation et de l'accueil des jeunes enfants 29
Graphique 1.5. Évolution des taux d'inscription des enfants de moins de 3 ans dans des structures d'éducation et accueil des jeunes enfants remplissant les critères du niveau 0 de la CITE 31
Graphique 1.6. Différences de scolarisation préprimaire en fonction du milieu socioéconomique des élèves 34
Graphique 1.7. Corrélation entre le taux d'activité des mères de famille et le taux d'inscription dans les structures d'éducation et accueil des jeunes enfants 37
Graphique 1.8. Stratégies pour accompagner les transitions scolaires des enfants 40
Graphique 2.1. Définition des objectifs de développement et d'apprentissage dans les cadres pédagogiques applicables aux enfants de 0 à 5 ans 61
Graphique 2.2. Définition des objectifs de développement et d'apprentissage dans les cadres pédagogiques applicables aux enfants de 3 à 5 ans 63
Graphique 2.3. Objectifs définis dans les cadres pédagogiques 64
Graphique 2.4. Domaines de développement/d'apprentissage précisés dans les cadres pédagogiques 69
Graphique 2.5. Spécification des approches pédagogiques dans les cadres pédagogiques 73
Graphique 2.6. Approches pédagogiques spécifiées dans les cadres pédagogiques 74
Graphique 2.7. Orientations pédagogiques à destination du personnel dans les cadres pédagogiques 76
Graphique 2.8. Participation des parties prenantes à la conception du cadre pédagogique 79
Graphique 2.9. Degré de participation des parties prenantes à l'élaboration des cadres pédagogiques pour enfants de 0 à 5 ans 80

Graphique 2.10. Guides de mise en œuvre ou documents accompagnant les cadres pédagogiques 82
Graphique 2.11. Publics ciblés par les guides de mise en œuvre ou documents accompagnant les cadres pédagogiques 84
Graphique 2.12. Inclusion des familles et de la collectivité dans les cadres pédagogiques 86
Graphique 2.13. Suivi externe obligatoire de la mise en œuvre du programme d'enseignement 90
Graphique 2.14. Responsabilité du suivi de la mise en œuvre des cadres pédagogiques 91
Graphique 2.15. Fréquence du suivi externe de la mise en œuvre du cadre pédagogique 92
Graphique 2.16. Méthodes de suivi externe de la mise en œuvre des cadres pédagogiques 93
Graphique 2.17. Interactions observées dans le cadre du suivi externe de la mise en œuvre des programmes d'enseignement 95
Graphique 3.1. Niveau d'études du personnel et contenu de la formation initiale 109
Graphique 3.2. Stage pratique requis dans le cadre de la formation initiale des professionnels de l'EAJE 113
Graphique 3.3. Diversité des contenus requis dans le cadre de la formation initiale des professionnels de l'EAJE pour obtenir un niveau minimal de qualification 115
Graphique 3.4. Contenus requis de la formation initiale des professionnels de l'EAJE 117
Graphique 3.5. Inclusion de la mise en œuvre du cadre pédagogique dans la formation initiale des enseignants 120
Graphique 3.6. Processus officiel de reconnaissance et de validation des activités de développement professionnel des enseignants 125
Graphique 3.7. Évaluation de la qualité du développement professionnel des enseignants 127
Graphique 3.8. Mesures incitatives dégageant du temps aux enseignants pour participer à des activités de développement professionnel 130
Graphique 3.9. Évaluation des besoins des enseignants en termes de développement professionnel 133
Graphique 3.10. Évaluation des obstacles à la participation des enseignants au développement professionnel 135
Graphique 3.11. Salaire statutaire des enseignants du préprimaire à différents stades de leur parcours professionnel 137
Graphique 3.12. Mesures en vigueur visant à encourager les promotions ou les hausses de salaire associées aux résultats des enseignants 140
Graphique 3.13. Activités pour lesquelles le personnel d'EAJE bénéficie de plages horaires réservées 142
Graphique 3.14. Temps réservé aux activités en dehors de la présence des enfants 143
Graphique 3.15. Formation minimale requise pour les responsables des structures d'EAJE 145
Graphique 3.16. Contenus requis de la formation initiale des responsables de structure 147
Graphique 3.17. La direction pédagogique en tant que contenu requis de la formation initiale des responsables de structure 148

TABLEAUX

Tableau 2.1. Champ d'application du cadre pédagogique de l'EAJE 59
Tableau 3.1. Formation requise la plus courante pour entrer dans la profession 109

Tableau A A.1. Vue d'ensemble des cadres pédagogiques dans l'EAJE et numéros de référence pour les tableaux et graphiques, 2019 159
Tableau A A.2. Vue d'ensemble des groupes d'âge couverts par les structures d'EAJE et types de structures d'EAJE, 2019 161
Tableau A B.1. Pays et territoires ayant répondu au questionnaire 167

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 : *https://doi.org*, ou de cliquer sur le lien depuis la version PDF de l'ouvrage.

Guide du lecteur

La série *Petite enfance, grands défis* de l'OCDE propose des informations internationales comparables sur l'éducation et l'accueil des jeunes enfants (EAJE) afin d'aider les pays et les territoires à revoir et repenser leurs politiques en vue de renforcer la qualité de leurs services.

Ce volume, *Petite enfance, grands défis VI - Soutenir des interactions constructives dans l'éducation et l'accueil des jeunes enfants*, représente l'aboutissement de l'Examen de la qualité au-delà de la réglementation entrepris entre 2018 et 2021 afin de mieux appréhender les différentes dimensions de la qualité dans le secteur de l'EAJE, notamment en mettant l'accent sur la qualité des processus, dans le cadre de la stratégie à long terme de l'OCDE sur le développement de l'EAJE. La qualité des processus recouvre les interactions quotidiennes des enfants au sein des structures d'EAJE - notamment avec d'autres enfants, le personnel et les enseignants, l'espace et les éléments matériels, leurs familles et la collectivité au sens large - qui sont directement liées à leur développement, leur apprentissage et leur bien-être. L'un des objectifs clés de l'Examen était de recenser et d'examiner les principaux instruments susceptibles d'améliorer la qualité des processus et le développement des enfants, et de proposer aux pays et territoires des exemples concrets de politiques. S'appuyant sur une approche multidimensionnelle de la qualité des services d'EAJE, l'Examen portait sur les instruments suivants, les deux premiers constituant les sujets principaux du présent rapport :

1. programmes d'enseignement et pédagogie
2. développement professionnel du personnel
3. participation des familles et de la collectivité
4. normes de qualité, gouvernance et financement
5. suivi et données.

Une plateforme en ligne, *Starting Strong: Mapping quality in early childhood education and care*, complète ce rapport. Elle permet de visualiser les instruments que les pays peuvent mobiliser pour améliorer la qualité (des processus) dans le secteur de l'EAJE. Sa carte multidimensionnelle permet aux utilisateurs d'étudier les liens entre la qualité des processus et les instruments d'action, et d'accéder aux indicateurs et visuels connexes, ainsi qu'aux données sous-jacentes. La plateforme est consultable (en anglais) à l'adresse :

https://quality-ecec.oecd.org

Une série de brèves fiches par pays résume les principales conclusions relatives aux politiques et aux pratiques liées à la qualité des processus dans les pays ayant choisi d'approfondir leur participation à l'Examen, à savoir l'Australie, le Canada, l'Irlande, le Japon, le Luxembourg et la Suisse. Les profils par pays sont disponibles à l'adresse : **https://oe.cd/3N6.**

Toutes les informations concernant le projet sur la qualité au-delà de la réglementation sont accessibles à l'adresse : **www.oecd.org/edu/earlychildhood.**

Méthodologie, données et contenu du rapport

La première phase de l'Examen de la qualité au-delà de la réglementation a abouti à une étude des travaux publiés et à une méta-analyse des liens entre les différentes dimensions de la qualité et l'apprentissage, le développement et le bien-être des enfants, publié sous le titre *Engaging Young Children: Lessons from Research about Quality in Early Childhood Education and Care* (OCDE, 2018).

Au cours de la deuxième phase du projet, les membres du Réseau de l'OCDE sur l'éducation et l'accueil des jeunes enfants ont été invités à échanger des informations à propos de politiques sur lesquelles des travaux de recherche (à partir d'un questionnaire à remplir) ont démontré qu'elles favorisaient la qualité. En outre, six pays ont participé au projet en rédigeant des rapports nationaux de base approfondis.

Ces deux sources d'information, élaborées spécifiquement pour l'Examen de la qualité au-delà de la réglementation, fournissent les données des principales analyses décrites dans le présent ouvrage. Les données comparatives et les rapports nationaux de base ont été recueillis avant la pandémie de coronavirus (COVID-19).

Les conclusions tirées des sources de données susmentionnées ont été complétées par des données provenant d'autres projets de l'OCDE, tels que l'Enquête TALIS Petite enfance, le Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA) et *Regards sur l'éducation*, lesquels ont permis d'étudier les synergies susceptibles de donner une image plus complète du secteur de l'EAJE.

Le présent rapport comporte trois chapitres. Le premier examine les principales tendances et les principaux enjeux qui caractérisent le secteur de l'EAJE. Les chapitres 2 et 3 sont consacrés à des thématiques particulières : **programmes d'enseignement et pédagogie** et **développement professionnel du personnel**. Ces chapitres thématiques portent sur les politiques qui favorisent la qualité des processus dans ces deux domaines, tout en abordant les liens qui les caractérisent et d'autres instruments d'action, à savoir la participation des familles et de la collectivité, le suivi et les données. Chaque chapitre s'appuie sur des travaux de recherche afin d'identifier les instruments d'action qui contribuent à la qualité des processus et examine la façon dont ces politiques sont élaborées dans les pays et territoires participants, à partir des informations fournies dans le questionnaire sur la qualité au-delà de la réglementation et dans les rapports nationaux de base.

Questionnaire

Entre avril et octobre 2019, le Secrétariat de l'OCDE a diffusé un questionnaire aux membres du Réseau de l'OCDE sur l'éducation et l'accueil des jeunes enfants, enceinte unique de partage des connaissances au service des responsables publics nationaux, régionaux et locaux qui œuvrent à l'élaboration des politiques d'EAJE.

Au total, 26 pays ont répondu au questionnaire, permettant ainsi de constituer une solide base de données sur les systèmes d'EAJE dans le monde et sur les efforts déployés pour favoriser des services d'EAJE de qualité jusqu'en 2019. Étant donné la complexité de l'architecture des systèmes d'EAJE, on a recueilli, dans le cadre de l'Examen, des informations sur chacun des cadres pédagogiques (56 au total) et structures d'EAJE (121 au total) en place dans les pays et territoires participants.

S'appuyant sur le cadre de collecte de données du projet, le questionnaire comportait des questions organisées autour des principaux instruments d'action employés pour les programmes d'enseignement, la pédagogie et le développement professionnel du personnel. La dernière section visait à recueillir des informations contextuelles clés sur les deux domaines d'action étudiés.

Globalement, les informations portaient sur les aspects suivants :

- informations générales sur les structures et les programmes d'enseignement
- programmes d'enseignement et pédagogie

- formation initiale, développement professionnel et conditions de travail du personnel d'EAJE
- informations contextuelles (par exemple, gouvernance, normes et financement).

L'annexe B fournit des informations plus détaillées sur la collecte et le traitement des données tirées du questionnaire.

Rapports nationaux de base

Le projet a bénéficié de l'appui supplémentaire de six pays qui ont rédigé des rapports nationaux de base (RNB) : l'Australie, le Canada, l'Irlande, le Japon, le Luxembourg et la Suisse. Ces rapports portent sur un même ensemble de problématiques et de questions, et suivent un cadre commun pour faciliter l'analyse comparative et optimiser les possibilités de partage des connaissances. Ils ont été réalisés par les autorités nationales des pays concernés et par les autorités provinciales au Canada. Les RNB sont disponibles à l'adresse **https://oe.cd/3N6**.

Champ d'application

Pays concernés

Les systèmes d'EAJE sont souvent décentralisés, l'autorité de différents types de structures ou de certains aspects des services d'EAJE relevant de différents niveaux de gouvernance. Dans les pays fédéraux, la combinaison des responsabilités entre les administrations nationales et les entités infranationales (provinces, États, cantons, par exemple) peut rendre la compréhension des systèmes d'EAJE encore plus complexe du point de vue des comparaisons internationales.

L'objectif étant de fournir des données comparatives internationales, on s'est attaché, dans l'Examen de la qualité au-delà de la réglementation, à recueillir des données nationales auprès de tous les pays. Toutefois, dans les systèmes fédéraux où les données infranationales ont été jugées indispensables compte tenu d'une gestion différente des indicateurs selon les territoires, ces derniers sont clairement mentionnés dans l'analyse du rapport *Petite enfance, grands défis VI*.

Paramètres, programmes d'enseignement et groupes d'âge

Conformément aux travaux précédents de l'OCDE sur l'EAJE, la collecte de données menée pour l'Examen de la qualité au-delà de la réglementation portait sur toutes les structures relevant des systèmes d'EAJE réglementés des pays : accueil des jeunes enfants, crèches, jardins d'enfants, garderies ou établissements préscolaires, services d'EAJE intégrés en centre et accueil à domicile. Les pays ont été invités à communiquer des informations sur toutes les structures, quels que soient leur type, leur financement, leurs horaires d'ouverture ou leur contenu pédagogique, à condition qu'ils soient soumis à certaines règles, normes minimales ou autre réglementation.

Des groupes d'âge normalisés ont été assignés aux différentes structures et programmes d'enseignement afin de faciliter l'analyse et les comparaisons entre les groupes d'âge au sein des pays et territoires et entre eux. En fonction de leur périmètre, les structures et les programmes d'enseignement ont été classés comme appartenant aux groupes d'âge suivants : 1) de 0 à 2 ans ; 2) de 3 à 5 ans/l'entrée en primaire ; 3) intégré pour les enfants de 0 à 5 ans/l'entrée en primaire. Les informations ont ensuite été agrégées eu égard aux indicateurs pour lesquels elles étaient identiques ou très similaires au sein de ces groupes d'âge normalisés (par ex., dans les pays où plusieurs programmes existent pour un même groupe d'âge).

Pour connaître les groupes d'âge réellement accueillis au sein des structures étudiées dans les pays et territoires participants, par rapport aux groupes d'âge normalisés, le lecteur pourra consulter le tableau

de référence spécifique à l'annexe A. Pour de plus amples informations sur la collecte et le traitement des données issues du questionnaire, le lecteur est prié de se reporter à l'annexe B.

Fonctions et développement professionnel du personnel

Les professionnels qui travaillent dans les services d'EAJE ont de nombreux rôles et titres différents, y compris enseignants de maternelle, pédagogues, gardes d'enfants, éducateurs et conseillers. Pour examiner l'instrument de l'Examen de la qualité au-delà de la réglementation relatif au développement professionnel du personnel, il a été jugé nécessaire de tenir compte de ces différentes fonctions du personnel et des différents types de structures d'EAJE dans lesquelles il travaille.

Afin de recueillir des données pertinentes pour tous les pays et de tenir compte des différentes fonctions du personnel selon le contexte, il était demandé aux pays dans le questionnaire de rendre compte des politiques de développement professionnel du personnel en fonction des caractéristiques de leurs systèmes d'EAJE. En d'autres termes, les pays dotés d'un système intégré (accueillant les enfants de 0 à 5 ans/l'entrée en primaire) ont été invités à rendre compte des politiques de développement professionnel du personnel au sein de ce système intégré, alors que les pays dotés d'un système fragmenté ont décrit séparément les politiques pertinentes pour les structures d'EAJE en centre, d'abord pour les enfants de moins de 3 ans et ensuite pour ceux qui accueillent des enfants de 3 à 5 ans ou jusqu'à l'entrée à l'école primaire. Tous les pays ont été invités à rendre compte des politiques de développement professionnel de la main-d'œuvre en vigueur pour les structures d'accueil à domicile ou familial.

En outre, les pays devaient décrire les politiques de développement professionnel de trois catégories de personnel : enseignants, assistants et responsables. Bien que non exhaustives, ces catégories représentent la majorité du personnel des centres d'EAJE dans les différents pays et territoires participants, et correspondent aux catégories principales utilisées dans l'enquête TALIS Petite enfance.

Lorsqu'une ventilation détaillée des informations n'était pas possible, que ce soit par type de structure d'EAJE ou par catégorie de personnel, les pays avaient la possibilité de communiquer des informations sur les politiques à un niveau agrégé.

Graphiques

Symboles

Certains symboles sont utilisés pour indiquer des informations non déclarées :

- **a** : « non, non réglementé ou non requis », « sans objet ». Par exemple, dans les pays et territoires pour lesquels il n'existe pas de processus externe de suivi de l'application des programmes, la mention « sans objet » est indiquée pour les informations relatives à des questions connexes, comme la fréquence des inspections ou les méthodes utilisées.
- **m** : « manquante ».

Interprétation des données

S'agissant de l'utilisation et de la présentation des données dans les graphiques et tableaux comparatifs, tant dans le présent rapport que sur le site interactif *Starting Strong: Mapping quality in early childhood education and care*, les informations ont été agrégées par groupes d'âge, indépendamment des structures et programmes, lesquels ont tous été considérés d'importance égale. Pour plus de détails sur la méthode d'agrégation, le lecteur pourra se reporter à l'annexe B.

Tout au long du rapport, dans les graphiques montrant la répartition d'une réponse entre les pays et territoires, la part des structures et des programmes d'enseignement est fondée sur l'ensemble

des programmes ou structures pour un même groupe d'âge ou sur l'ensemble des structures/programmes pour tous les groupes d'âge, y compris ceux pour lesquels l'information est « sans objet » ou « manquante ». Toutefois, les graphiques ne font apparaître que les noms des pays et territoires pour lesquels on dispose de données sur au moins une structure ou un programme (pour un même groupe d'âge ou pour tous les groupes d'âge). C'est donc avec prudence qu'il conviendra d'interpréter les graphiques et d'en tirer des conclusions quant au niveau des pays et territoires participants. Une catégorie qui apparaît sur un graphique pour un pays ou territoire peut, par exemple, ne pas s'appliquer à l'ensemble des structures ou programmes existants de ce pays. Parallèlement, pays et territoires peuvent figurer sur le même graphique dans différentes catégories pour un même groupe d'âge, représentant différentes structures au sein du pays/territoire en question.

Lorsqu'un graphique montre le pourcentage de catégories de réponses qui s'appliquent à un pays/territoire, ce pourcentage représente la valeur simple lorsque les données sont identiques quelle que soit la structure/le programme pour un même groupe d'âge dans ce pays. Lorsque les données diffèrent, le graphique montre la moyenne de ce pays calculée pour l'ensemble des structures/programmes, là encore pour un même groupe d'âge. Dans certains graphiques indiquant les pourcentages des catégories de réponses, la valeur associée à un pays pour lequel des données infranationales sont disponibles correspond à la moyenne de tous ses territoires. Là encore, l'interprétation de ces moyennes et des conclusions qui pourraient en être tirées sur le niveau des pays ou territoires appelle une certaine prudence. Des tableaux de données complets peuvent être téléchargés à partir du site web *Starting Strong: Mapping quality in early childhood education and care,* à l'adresse : **https://quality-ecec.oecd.org**.

StatLinks

En bas des tableaux et graphiques de cet ouvrage figurent des *StatLinks* de l'OCDE. Pour télécharger le fichier Excel® correspondant, il suffit de retranscrire le lien dans son navigateur ou de cliquer sur le lien depuis la version électronique du rapport.

Les résultats mentionnés dans le présent volume sont repris à l'annexe C et dans les *StatLinks* de l'OCDE, au bas des tableaux et des graphiques du rapport.

Abréviations et acronymes

CITE	Classification internationale type de l'éducation
COVID-19	Maladie à coronavirus 2019
EAJE	Éducation et accueil des jeunes enfants
EPPSE	Enseignement préscolaire, primaire et secondaire effectif
OCDE	Organisation de coopération et de développement économiques
PIAAC	Programme pour l'évaluation internationale des compétences des adultes
PISA	Programme international pour le suivi des acquis des élèves
PPA	Parité de pouvoir d'achat
RNB	Rapport national de base
SRAS	Syndrome respiratoire aigu sévère
TALIS	Enquête internationale sur l'enseignement et l'apprentissage
TIC	Technologies de l'information et de la communication

Résumé

Des services d'éducation et d'accueil des jeunes enfants (EAJE) de qualité offrent de formidables possibilités pour les enfants, les familles et la société, et jettent les bases de la réussite des générations futures. Plus précisément, les interactions quotidiennes des enfants dans les structures d'EAJE - avec les autres enfants, le personnel et les enseignants, l'espace et les éléments matériels, leur famille et la collectivité dans son ensemble - reflètent la qualité des services dont ils bénéficient. Globalement, ces interactions, souvent désignées par la « qualité des processus », constituent les moteurs les plus immédiats du développement, de l'apprentissage et du bien-être des enfants. Le présent rapport étudie la façon dont les politiques mises en place créent des conditions propres à favoriser, pour tous les enfants, des interactions enrichissantes dans le cadre de l'EAJE, et examine tout le potentiel de ces politiques, au-delà de leur aspect réglementaire. Il fait valoir que la qualité, de par ses multiples facettes, exige des interventions pluridimensionnelles.

Un nombre croissant de responsables publics jugent important de garantir aux enfants des possibilités et des expériences équitables afin qu'ils puissent prendre un bon départ dans leur scolarité. Dans ce contexte, le taux de fréquentation des structures d'EAJE est en hausse et atteint quasiment 100 % dans plusieurs pays de l'OCDE parmi les enfants de 3 à 5 ans. Pour autant, les investissements dans ce secteur restent inférieurs aux dépenses publiques consacrées aux niveaux d'enseignement suivants, un facteur important qui pourrait nuire à l'accès aux services et à l'amélioration de leur qualité. En outre, bien que le taux de préscolarisation des enfants de moins de 3 ans soit en augmentation, il reste plus contrasté que celui des enfants plus âgés. La pandémie de coronavirus (COVID-19) pourrait encore aggraver les inégalités d'accès, notamment parmi les enfants les plus jeunes, le risque étant que davantage d'enfants soient privés des avantages procurés par les structures d'EAJE.

Les comparaisons internationales des systèmes d'EAJE présentées dans *Petite enfance, grands défis VI* fournissent des données concrètes pour éclairer l'élaboration des politiques et répondre à la demande et aux attentes croissantes en matière de services d'EAJE. Les observations et les conséquences pour l'action publique présentées dans ce rapport proviennent de données recueillies dans 26 pays et 41 territoires ayant transmis des informations sur 56 programmes d'enseignement différents et 120 types de structures d'EAJE, mettant ainsi en lumière toute la complexité du secteur et la diversité des approches au sein des pays et entre eux.

Cinq instruments d'action sont jugés déterminants pour la mise en place de systèmes d'EAJE à même de favoriser la qualité des interactions quotidiennes des enfants. Il s'agit des instruments suivants : 1) normes de qualité, gouvernance et financement ; 2) programmes d'enseignement et pédagogie ; 3) développement professionnel du personnel ; 4) suivi et données ; et 5) participation des familles et de la collectivité.

Le présent rapport conceptualise les liens entre ces instruments d'action et la qualité des processus, en mettant particulièrement l'accent sur les programmes d'enseignement et la pédagogie ainsi que sur le développement professionnel du personnel, tout en notant le caractère transversal des instruments restants, principalement la participation des familles et de la collectivité.

Programmes d'enseignement et pédagogie

Les programmes d'enseignement définissent les principes, normes, lignes directrices et approches que le personnel peut utiliser pour favoriser le développement, l'apprentissage et le bien-être des enfants. Ils sont plus susceptibles d'être obligatoires pour les enfants de 3 à 5 ans que pour les 0 à 2 ans. Dans près de 25 % des pays et territoires participants, il existe plusieurs programmes d'enseignement par groupe d'âge ; en revanche, dans 14 % d'entre eux, il n'existe pas de programme spécifique pour les tout-petits, de 0 à 2 ans. Un programme d'enseignement constitue un outil puissant d'harmonisation et de coordination entre les différentes étapes de l'enseignement. Par conséquent, l'absence de programme concret ou la multiplication des programmes pour un même groupe d'âge peut entraîner des écarts de qualité des services d'EAJE selon les âges et les contextes, et risque de compliquer le passage à l'école maternelle et primaire.

L'application des programmes d'enseignement est étroitement liée à la pédagogie adoptée, laquelle constitue le fondement de toute approche en la matière. Elle témoigne également des stratégies et techniques mises en œuvre par le personnel pour offrir des possibilités de développement aux jeunes enfants dans un contexte social et matériel particulier. La plupart des programmes d'enseignement étudiés, quel que soit le groupe d'âge, donnent à penser que de multiples approches pédagogiques sont utilisées. Ils s'accompagnent de lignes directrices sur leur application, illustrées d'exemples pratiques et soulignant l'importance fondamentale de la coopération avec les familles à l'appui du développement global des enfants en dehors du cadre de l'EAJE, au sein de la collectivité.

Le suivi de l'application des programmes d'enseignement est obligatoire dans la plupart des pays et territoires, les inspections constituant la méthode la plus courante de suivi externe, conjuguée aux auto-évaluations du personnel. Plus d'un tiers des pays et territoires participants procèdent à un suivi externe de l'application des programmes au moins une fois par an pour tous les groupes d'âge, et 23 % d'entre eux décident de suivre les programmes en fonction des résultats de l'année précédente. Les pays et territoires suivent la qualité des processus, mais ils se concentrent souvent sur certains types particuliers d'interactions. Ainsi, moins de 40 % d'entre eux étudient les échanges entre le personnel d'EAJE et les parents.

Les programmes et la pédagogie constituent des moteurs importants de la qualité des processus et doivent être intégrés dans la formation initiale et continue du personnel, ainsi que dans le développement professionnel.

Développement professionnel du personnel

Les personnels de l'EAJE doivent pouvoir bénéficier de programmes complets de formation initiale et continue en cours d'emploi, mais aussi de conditions de travail propices à des interactions de qualité et à la confiance nécessaire pour innover dans leur secteur. Les responsables de structures d'EAJE jouent un rôle important dans l'élaboration des conditions et des stratégies organisationnelles permettant d'assurer la qualité, et ils ont eux-mêmes besoin de structures de formation et de soutien adaptées pour être le plus efficace possible.

Les titres et diplômes exigés des enseignants varient considérablement d'un pays participant à l'autre, même si un diplôme de licence ou équivalent (niveau 6 de la CITE [classification internationale type de l'éducation]) constitue l'exigence la plus courante. En revanche, les obligations applicables aux assistants sont plus homogènes, généralement un diplôme du deuxième cycle du secondaire (niveau 3 de la CITE). Des activités de formation en milieu professionnel pendant la formation initiale sont exigées pour les enseignants de la plupart des structures de 3 à 5 ans, mais c'est moins vrai pour les structures accueillant des tout-petits de 0 à 2 ans et pour les assistants. Le contenu de la formation initiale des personnels d'EAJE est extrêmement variable d'un pays et d'un territoire à l'autre,

mais la plupart des structures attendent des enseignants qu'ils aient une connaissance du développement de l'enfant, des méthodes d'apprentissage par le jeu, ainsi que des programmes et de la pédagogie. La question des liens entre l'EAJE et l'apprentissage à la maison est l'une des plus rarement abordées.

Pour améliorer la qualité des processus, les activités de formation doivent être de haute qualité et adaptées aux besoins et intérêts du personnel, qui varient en fonction de leur formation initiale, de leur expérience et de leur fonction. Si plusieurs pays prévoient des obligations ou des objectifs en matière de participation aux activités de développement professionnel, la plupart ne réglementent ni l'évaluation des besoins professionnels du personnel, ni les obstacles à la participation, ni le suivi de la qualité des activités de développement professionnel.

Outre le salaire et la progression de carrière, les horaires et l'emploi du temps constituent des éléments importants des conditions de travail et du bien-être du personnel et influent sur la qualité de son travail quotidien auprès des enfants. Les réglementations des pays et territoires diffèrent quant au temps réservé aux activités exercées sans enfants, comme les possibilités de développement professionnel, même si des similitudes existent, au sens où ce temps réservé est généralement plus fréquent pour les enseignants que pour les assistants dans toutes les structures et pour tous les groupes d'âge.

1 Les tendances qui façonnent l'éducation et l'accueil des jeunes enfants

Le présent rapport repose sur les conclusions de l'Examen de la qualité au-delà de la réglementation mené pour aider les pays et les territoires à comprendre et à améliorer la qualité dans les structures d'éducation et accueil des jeunes enfants (EAJE). Ce premier chapitre présente les conclusions en question et pose le contexte des résultats abordés aux chapitres suivants en résumant les grands enjeux et tendances dans le domaine de l'EAJE. Axé principalement sur le programme d'enseignement, la pédagogie et le développement professionnel du personnel en tant que principaux instruments d'amélioration de la qualité, il s'intéresse par ailleurs à trois autres leviers d'action : normes de qualité, gouvernance et financement ; suivi et données ; participation des familles et de la collectivité.

Messages clés

- Les services d'éducation et accueil des jeunes enfants (EAJE) ont la capacité de donner à chacun et chacune un bon départ dans la vie en offrant des chances et des expériences équitables, qui favorisent leur développement. Dans plusieurs pays de l'OCDE, tous (ou presque tous) les enfants de 3 à 5 ans fréquentent une structure d'EAJE.
- La pandémie de coronavirus (COVID-19) risque de creuser les inégalités dans ce domaine et de nier ainsi à un plus grand nombre d'enfants la possibilité de participer à l'EAJE. Ceux issus d'un milieu défavorisé continuent d'avoir moins de chances que leurs pairs mieux lotis de fréquenter une structure d'EAJE. En outre, bien que le taux de préscolarisation des enfants de moins de 3 ans soit en augmentation, il reste plus contrasté que celui des enfants plus âgés.
- On observe une plus grande variabilité des méthodes de gouvernance, de surveillance et de financement adoptées pour l'EAJE que pour la majorité des autres niveaux d'éducation. Les 26 pays et 41 territoires ayant participé au questionnaire de l'Examen de la qualité au-delà de la réglementation ont rendu compte de 56 cadres pédagogiques différents. Ils ont fourni des informations sur la formation exigée du personnel et les conditions de travail dans plus de 120 types différents de structures d'EAJE.
- Malgré des taux d'inscription qui augmentent et une reconnaissance accrue de la valeur de services d'EAJE de qualité, les investissements dans ce secteur demeurent en deçà des dépenses publiques consacrées aux stades ultérieurs du parcours éducatif.
- Environ un tiers des enfants fréquentant une structure d'EAJE dans les pays de l'OCDE sont inscrits dans des établissements privés, tandis que les établissements publics sont plus courants aux autres niveaux d'enseignement.
- Le concept de qualité, s'agissant de l'EAJE, est multidimensionnel. Les interactions quotidiennes des enfants dans les structures d'EAJE – avec les autres enfants, le personnel et les enseignants, l'espace et les matériels, leur famille et la collectivité dans son ensemble – reflètent la qualité des services dont ils bénéficient. Globalement, ces interactions, souvent désignées par la notion de « qualité des processus », sont cruciales pour soutenir le développement, l'apprentissage et le bien-être des enfants.
- Les cadres pédagogiques concourent à la qualité des processus de plusieurs façons : contenu, routines, activités, ressources, encouragement des interactions. L'élaboration d'un cadre pédagogique et l'articulation des liens avec la pédagogie sont des stratégies importantes pour améliorer la qualité des processus de l'EAJE.
- Le programme d'enseignement constitue un outil puissant d'harmonisation et de coordination entre les différentes étapes de l'enseignement. La majorité des programmes d'enseignement dont il est question dans l'Examen de la qualité au-delà de la réglementation comportent un objectif de facilitation de la continuité et d'accompagnement des transitions scolaires. Cependant, à l'exception des informations fournies aux parents sur les transitions, moins de la moitié des structures d'EAJE couvertes par les données ont systématiquement recours à des stratégies d'accompagnement des transitions.
- Le personnel d'EAJE a besoin d'une formation initiale solide, de possibilités de formation continue et de conditions de travail propices à des interactions de qualité avec de jeunes enfants. Les responsables de structures d'EAJE jouent un rôle important dans la mise en place des conditions et des stratégies organisationnelles permettant d'assurer la qualité ; ils ont par ailleurs eux-mêmes besoin de structures de formation et de soutien adaptées pour être le plus efficaces possible.

Introduction

Les services d'éducation et d'accueil des jeunes enfants (EAJE) offrent de formidables possibilités pour les enfants, les familles et la société lorsqu'ils sont de qualité. Dans le contexte de l'élargissement de l'accès à l'EAJE, les responsables de l'action publique, praticiens et chercheurs ne cherchent plus tant à accroître la taille du secteur qu'à faire en sorte que tous les enfants fréquentent des établissements qui favorisent leur développement, leur apprentissage et leur bien-être. Les bénéfices de services d'EAJE de qualité sont très divers, à l'instar des stratégies nécessaires pour assurer l'encadrement équitable d'un secteur situé à la croisée des chemins entre l'éducation, l'emploi, la santé et la protection sociale.

La pandémie de COVID-19 fait ressortir d'une multitude de façons l'importance des services d'EAJE pour les individus et pour la société. Même pendant la fermeture des écoles imposée dans de nombreux pays pour limiter la propagation du virus, les établissements d'EAJE ont continué d'accueillir au moins les enfants des travailleurs essentiels (OCDE, 2021[1]). Les décisions concernant la réouverture de l'économie dépendent de la capacité des systèmes d'EAJE à s'occuper des enfants pour permettre aux parents de travailler. Dans ce contexte, il est impératif que les pouvoirs publics maintiennent leur engagement envers la qualité pour créer des conditions propices au développement, au bien-être et à l'apprentissage des enfants tout au long de la crise et au-delà, en plus de permettre aux parents de poursuivre leur activité professionnelle.

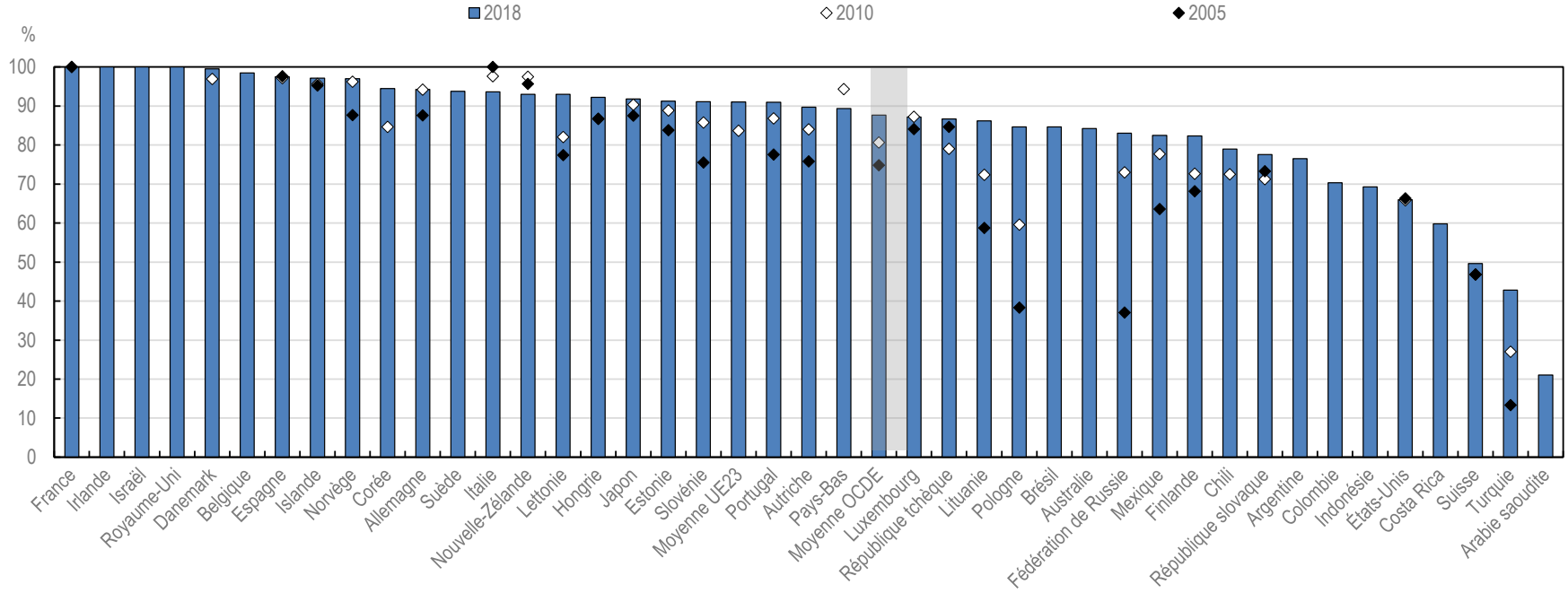
Les comparaisons internationales des systèmes d'EAJE fournissent des données riches pour éclairer l'élaboration des politiques et répondre à la demande et aux attentes croissantes en matière de services d'EAJE. Le projet consacré à la qualité au-delà de la réglementation a pour visée d'aider les pays et les territoires à mieux comprendre les différentes facettes de la qualité en EAJE ainsi que les politiques susceptibles d'améliorer cette qualité, au-delà des normes et des critères minimaux. Tout comme cette publication, il est axé sur deux domaines d'action des pouvoirs publics en matière d'EAJE – le programme d'enseignement et la pédagogie d'une part, et le développement professionnel du personnel de l'autre – porteurs de possibilités réelles pour les pays d'apprendre les uns des autres, et ce en dépit de la grande hétérogénéité des systèmes d'EAJE. Ces deux domaines d'action représentent par ailleurs des aspects fondamentaux du quotidien des enfants dans les structures d'EAJE, d'où leur importance pour comprendre la qualité au-delà des systèmes complexes de gouvernance et de réglementation qui encadrent ce secteur.

La valeur de l'éducation et de l'accueil des jeunes enfants est largement reconnue

Sous l'effet combiné des innovations dans la recherche et des mutations sociales des quelques dernières décennies, l'attention accordée par les pouvoirs publics à l'EAJE s'est généralisée. Elle est motivée, entre autres, par la reconnaissance du rôle de l'EAJE au service des droits et du bien-être des enfants, par les engagements pris envers l'égalité des chances pour les femmes sur le marché du travail et par des données scientifiques issues de domaines aussi divers que la neuroscience et l'économie démontrant les bienfaits d'expériences de qualité pendant la petite enfance. Les responsables de l'action publique dans le monde entier reconnaissent la multitude de bénéfices de l'EAJE, contexte dans lequel les taux d'inscription augmentent. Tous ou presque tous les enfants de 3 à 5 ans fréquentent une structure d'EAJE dans plusieurs pays de l'OCDE (Graphique 1.1).

Graphique 1.1. Évolution du taux d'inscription dans des structures d'éducation et accueil des jeunes enfants et dans l'enseignement primaire, enfants de 3 à 5 ans

Pourcentage d'enfants inscrits dans une structure d'éducation et accueil des jeunes enfants (niveau 0 de la CITE) ou dans l'enseignement primaire (niveau 1 de la CITE), enfants de 3 à 5 ans, 2005 18



Les pays sont classés par ordre décroissant des taux d'inscription des enfants de 3 à 5 ans en 2018.
Source : OCDE (2020[2]), *Regards sur l'éducation 2020 – Les indicateurs de l'OCDE*, Tableau B2.2, http://dx.doi.org/10.1787/eag-2016-fr.

StatLink https://stat.link/1t7pze

Les jeunes enfants se développent et apprennent rapidement ; c'est ainsi que s'établissent les bases de leur compréhension du monde. L'EAJE a la capacité de donner à chacun et chacune un bon départ dans la vie en offrant des chances et des expériences équitables, qui favorisent leur développement et leur bien-être, mais aussi qui rapprochent les familles à la fois les unes des autres et des ressources locales. La fréquentation d'une structure d'EAJE est porteuse des bénéfices à court et à long terme dans plusieurs domaines. À court terme, elle offre aux enfants des possibilités de découverte de leurs propres centres d'intérêt et de leurs capacités grandissantes tout en développant chez eux un sentiment d'appartenance. L'EAJE aide par ailleurs à veiller à ce que les enfants possèdent les compétences et l'assurance nécessaires à une transition en douceur vers le primaire. Les familles et la société bénéficient elles aussi de l'EAJE dans le court terme, notamment en renforçant les possibilités d'activité professionnelle des parents.

L'apprentissage et le développement dans la petite enfance sont étroitement liés entre divers domaines. Les compétences cognitives, socioémotionnelles et d'autorégulation se développent en même temps pendant la petite enfance ; les gains dans un domaine contribuent à des progrès simultanés et futurs dans d'autres (OCDE, 2020[3]). Des services d'EAJE de qualité favorisent le développement des enfants dans tous ces domaines et les bénéfices s'en font ressentir sur leur apprentissage ultérieur. Au Danemark, par exemple, les enfants ayant fréquenté une structure d'EAJE de qualité obtiennent de meilleurs résultats à l'examen écrit de fin du secondaire (dix ans après l'EAJE) que leurs pairs dont l'expérience de l'EAJE n'atteint pas le même degré de qualité (Bauchmüller, Gørtz et Rasmussen, 2014[4]). De même, les conclusions provenant du Royaume-Uni dégagent une corrélation entre la fréquentation de structures d'EAJE de qualité et des performances supérieures à la fin de la scolarité obligatoire, dont on peut déduire une hausse de 4.3 % des revenus bruts sur le cycle de vie par individu (Cattan, Crawford et Dearden, 2014[5]). Outre les bénéfices éducatifs et économiques, des services d'EAJE de qualité peuvent favoriser le bien-être social et émotionnel : un échantillon des États-Unis révèle que, à 15 ans, les adolescents signalent moins de problèmes comportementaux et émotionnels lorsqu'ils ont fréquenté une structure d'EAJE de qualité supérieure (Vandell et al., 2010[6]).

À plus long terme, la participation à l'EAJE permet une prédiction positive du bien-être sur un large éventail d'indicateurs à l'âge adulte, dont la santé physique et mentale, le niveau d'études et l'emploi (Belfield et al., 2006[7] ; Campbell et al., 2012[8] ; García et al., 2020[9] ; Heckman et Karapakula, 2019[10] ; Heckman et al., 2010[11] ; Karoly, 2016[12] ; Reynolds et Ou, 2011[13]). Les sociétés y gagnent elles aussi dans la durée, par un taux d'activité et des revenus plus élevés, une meilleure santé physique entraînant une diminution des coûts de soins de santé, et un plus faible taux d'activité criminelle tout au long de la vie des individus qui fréquentent des structures d'EAJE de qualité (Encadré 1.1).

Encadré 1.1. Les études font ressortir les bénéfices de la fréquentation de structures d'EAJE

Des décennies d'études démontrent les bénéfices à court et long terme de la fréquentation de structures d'éducation et d'accueil des jeunes enfants (EAJE) de qualité. Même si aucune ne peut à elle seule répondre à toutes les questions pertinentes concernant l'EAJE et le développement, le bien être et l'apprentissage de l'enfant, les données issues de différents types d'études brossent un tableau fiable des retombées de l'EAJE. Les recherches résumées ici donnent des exemples des différentes méthodologies d'étude de l'EAJE et des résultats des enfants ; celles qui ont guidé les politiques sont mises en relief.

Études longitudinales : le projet Enseignement préscolaire, primaire et secondaire effectif (*Effective Pre school, Primary and Secondary Education* - EPPSE)

Plus de 3 000 enfants, leurs familles et leurs écoles ont participé à cette étude longitudinale au **Royaume-Uni** (Angleterre) démarrée en 1997. Les enfants de l'échantillon fréquentaient divers

types de structures d'EAJE auprès desquelles des informations ont été recueillies par le biais d'observations. Un groupe de référence constitué d'enfants n'ayant pas fréquenté de structure d'EAJE a été recruté au début de leur première année de scolarité. Les chercheurs ont suivi tout l'échantillon d'enfants jusqu'à l'âge de 16 ans. Les conclusions montrent l'importance pérenne de l'EAJE tout au long de l'enfance et de l'adolescence : une participation quelconque à l'EAJE, une plus longue fréquentation d'une structure d'EAJE et une meilleure qualité des structures d'EAJE sont autant de facteurs qui renforcent l'apprentissage, le développement et le bien-être des enfants dans leur ensemble, au-delà des caractéristiques de l'individu et de son milieu familial (Sylva et al., 2004[14]). Par exemple, la fréquentation d'une structure d'EAJE pendant plus longtemps a été corrélée avec des chances quatre fois plus élevées de faire des études supérieures plutôt que de s'engager dans une filière d'enseignement professionnel à la fin de la scolarité obligatoire (Taggart et al., 2015[15]). Il importe de noter que les conclusions de l'étude EPPSE montrent que, malgré un léger affaiblissement de l'avantage procuré par la participation à l'EAJE dans les résultats des examens aux niveaux de scolarité intermédiaires, les individus ayant suivi des programmes d'EAJE de qualité supérieure obtiennent de meilleurs résultats scolaires et possèdent de meilleures compétences sociales et émotionnelles à 16 ans (Cattan, Crawford et Dearden, 2014[5]). Bien que les résultats soient strictement corrélationnels, ce type d'étude longitudinale est important pour comprendre le rapport à l'EAJE de familles aux caractéristiques différentes et les trajectoires développementales ultérieures des enfants.

Études avec assignation aléatoire : Perry preschool

Lancée aux **États-Unis** dans les années 1960, l'étude Perry preschool concernait 123 enfants issus de milieux afro-américains défavorisés. Un groupe de 58 de ces enfants a été sélectionné au hasard pour suivre un programme d'enseignement préscolaire de grande qualité et recevoir des visites à domicile. Malgré la petite taille de l'échantillon, cette étude est notable pour plusieurs raisons. Premièrement, le fait que les participants sont encore suivis permet d'observer les effets de l'EAJE dans la durée. Deuxièmement, il s'agit d'un programme expérimental, avec sélection aléatoire des enfants du groupe test et du groupe témoin. Cette méthodologie permet de tirer des conclusions fiables sur les rapports de causalité entre l'EAJE et les résultats plus tard dans la vie. Bien que les participants à l'étude aient vécu de nombreuses expériences entre la petite enfance et les évaluations à l'âge adulte, le seul et unique facteur qui les distingue systématiquement est leur appartenance au groupe test ou au groupe témoin. L'analyse des résultats des participants à 40 ans révèle un rendement du programme de 7 à 12 USD pour chaque dollar investi à 4 ans. Il fait apparaître que les enfants ayant suivi un programme préscolaire de qualité ont par la suite moins participé à des programmes éducatifs spéciaux, ont atteint un plus haut niveau d'études, ont décroché des emplois mieux rémunérés ; ils dépendent moins des prestations sociales et se livrent moins à des activités criminelles (Heckman et al., 2010[11]). On note en particulier que les bénéfices de l'EAJE semblent se transmettre également à la deuxième génération et que les enfants des participants au programme bénéficient eux aussi de ses retombées (Heckman et Karapakula, 2019[16]).

Expériences naturelles : une méta-analyse

Des chercheurs aux **Pays-Bas** ont effectué une méta-analyse des évaluations des retombées de l'EAJE universelle sur les résultats des enfants menées entre 2005 et 2017 en **Allemagne**, en **Australie**, au **Canada**, en **Espagne**, aux **États-Unis**, en **France** et au **Royaume-Uni** (Angleterre) (Van Huizen et Plantenga, 2018[17]). Les études incluses dans l'analyse tiraient toutes parti d'expériences naturelles. Elles s'intéressaient, par exemple, aux différences régionales quant au moment choisi pour l'expansion de l'EAJE ou comparaient les enfants ayant fréquenté une structure une année plus tôt que leurs pairs du même âge à cause de critères stricts d'âge d'admissibilité. Cette méthodologie rend mieux compte de la sélection familiale (toutes les familles n'ont pas les mêmes chances d'inscrire leurs enfants dans une structure d'EAJE) que les études corrélationnelles, comme

l'EPPSE. Elle livre en outre une évaluation de la valeur de l'EAJE universelle, plutôt que de programmes ciblés (les programmes intentionnellement destinés à des segments précis de la population), comme le projet Perry Preschool. Les résultats de cette analyse font ressortir l'hétérogénéité des conclusions des études de l'EAJE universelle, et plus particulièrement des conclusions contrastées quant à l'importance de l'âge de démarrage de l'EAJE. Or, les résultats montrent également que l'EAJE de qualité (la qualité étant définie par le nombre d'enfants par membre du personnel et les critères de formation des agents) et l'offre publique de services d'EAJE (par opposition à l'offre privée) aboutissent invariablement à de meilleurs résultats pour les enfants. Par ailleurs, les enfants issus d'un milieu défavorisé tirent davantage de bénéfices de l'EAJE universelle que leurs pairs mieux lotis.

Source : Cattan, S., C. Crawford et L. Dearden (2014[5]), « The economic effects of pre-school education and quality », http://dx.doi.org/10.1920/re.ifs.2014.0099 ; Heckman, J. et G. Karapakula (2019[16]), « Intergenerational and intragenerational externalities of the Perry Preschool Project », hceconomics.org ; Heckman, J. et al. (2010[11]), « The rate of return to the HighScope Perry Preschool Program », https://doi.org/10.1016/j.jpubeco.2009.11.001 ; Sylva, K. et al. (2004[14]), « The Effective Provision of Pre-school Education (EPPE) Project: Findings from Pre school to end of Key Stage 1 », https://dera.ioe.ac.uk/18189/2/SSU-SF-2004-01.pdf ; Taggart, B. et al. (2015[15]), Effective Pre-school, Primary and Secondary Education Project (EPPSE 3-16+): How Pre-school Influences Children and Young People's Attainment and Developmental Outcomes Over Time, https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/455670/RB455_Effective_pre-school_primary_and_secondary_education_project.pdf.pdf ; Van Huizen, T. et J. Plantenga (2018[17]), « Do children benefit from universal early childhood education and care? A meta-analysis of evidence from natural experiments », https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2018.08.001.

Malgré des taux d'inscription qui augmentent et une reconnaissance accrue de la valeur de l'EAJE de qualité, les investissements dans ce secteur demeurent en deçà de ceux consacrés aux stades ultérieurs du parcours éducatif. En moyenne, en 2017, les pays de l'OCDE ont consacré 0.86 % de leur produit intérieur brut (PIB) à l'EAJE, contre 1.46 % et 1.95 % à l'enseignement primaire et secondaire respectivement (OCDE, 2020[2]). Dans certains d'entre eux, cette différence pourrait être justifiée par le fait que l'enseignement préprimaire est de plus courte durée que l'enseignement primaire. Or, les dépenses privées occupent une plus forte proportion des dépenses totales au titre de l'enseignement préprimaire par rapport à l'enseignement primaire, constat qui fait ressortir le décalage entre les financements nécessaires dans le secteur et les investissements publics. Par ailleurs, à la suite d'une augmentation des investissements dans l'EAJE aux alentours du début du XXIe siècle, les dépenses au titre de ce secteur se sont stabilisées, voire ont diminué, dans de nombreux pays entre 2013 et 2017, même dans le contexte de la croissance économique générale pendant cette période (OCDE, 2006[18] ; 2020[2]). Alors qu'ils s'engagent en faveur de la qualité de l'EAJE par la mise en place de systèmes allant au-delà de la réglementation des éléments fondamentaux, les responsables de l'action publique doivent accorder une attention constante à ces questions liées aux dépenses.

La prédominance des établissements privés dans le secteur de l'EAJE vient elle aussi souligner les différences entre l'EAJE et les stades ultérieurs du parcours éducatif. Environ un tiers des enfants qui fréquentent une structure d'EAJE dans les pays de l'OCDE sont inscrits dans des établissements privés, tandis que les établissements publics dominent tous les autres niveaux d'éducation (à l'exception de l'enseignement postsecondaire non supérieur (Graphique 1.2). Le recours aux établissements privés peut permettre une expansion de l'offre de structures d'EAJE plus rapide qu'il ne serait possible si seul le secteur public fournissait ce type de services. Dans le même temps, le suivi et la gouvernance des structures privées peuvent présenter certaines difficultés lorsqu'il s'agit d'assurer un accès équitable à des services d'EAJE à portée de budget pour tous les enfants, même lorsque les établissements privés sont subventionnés.

Le pourcentage moyen d'enfants inscrits dans des structures d'EAJE dans les pays de l'OCDE masque d'importantes différences tant entre les niveaux d'EAJE qu'entre les pays. S'agissant des niveaux d'EAJE, les établissements d'EAJE destinés aux enfants de moins de 3 ans sont beaucoup moins souvent

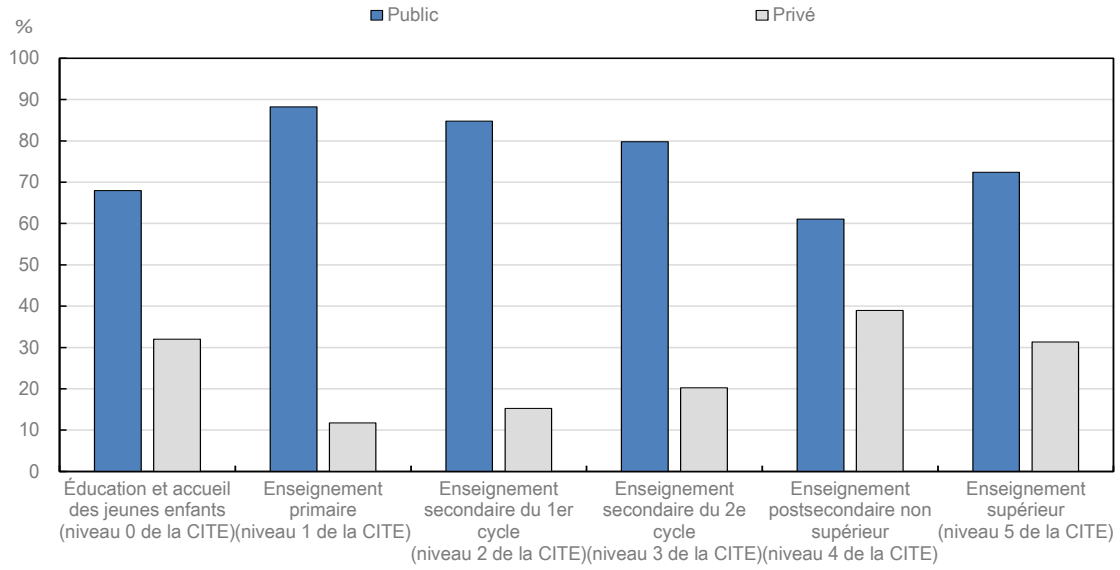
des établissements publics que ceux destinés à l'enseignement préprimaire. Cependant, dans les pays qui ont fortement recours à l'offre privée d'EAJE, la plupart des établissements d'enseignement primaire sont également des établissements privés. Par exemple, plus de trois quarts des enfants inscrits dans l'enseignement préprimaire fréquentent des structures privées en **Australie**, en **Corée**, en **Irlande**, au **Japon** et en **Nouvelle-Zélande** (OCDE, 2020[2]).

Les dépenses au titre de l'enseignement préprimaire par enfant sont proches des dépenses par élève au titre de l'enseignement primaire, mais inférieures aux dépenses par élève aux niveaux d'enseignement plus avancés dans tous les pays de l'OCDE (OCDE, 2020[2]). Des investissements plus importants par enfant créent des conditions favorables à la qualité, mais doivent être mis en balance avec le nombre d'enfants desservis dans le système d'EAJE (Bowne et al., 2017[19]). Par exemple, des classes de taille réduite et un taux d'encadrement plus favorable peuvent être propices à une meilleure qualité d'interaction entre le personnel et chaque enfant. Or, le coût de l'augmentation des effectifs de personnel doit être mis en regard d'autres stratégies d'amélioration de la qualité, comme l'investissement dans la formation et le développement professionnel du personnel.

Les dépenses par enfant dans l'enseignement préprimaire varient considérablement d'un pays de l'OCDE à l'autre (Graphique 1.3). Plusieurs pays, notamment les pays nordiques, conjuguent des investissements conséquents par enfant et un accès large à l'EAJE (OCDE, 2020[20]). Cependant, les différences de dépenses par enfant au titre de l'EAJE entre les pays ne traduisent pas forcément un niveau inférieur de priorité de ce secteur dans l'ensemble. Par exemple, les dépenses par enfant au titre de l'EAJE en **Israël** n'atteignent pas la moyenne de l'OCDE, mais les dépenses au titre de l'enseignement préprimaire représentaient 0.96 % du PIB en 2017, soit nettement plus que la moyenne de l'OCDE de 0.63 % (OCDE, 2020[2]). Le niveau inférieur de dépenses consacrées à l'EAJE en Israël traduit le fait que beaucoup d'enfants fréquentent une structure d'EAJE, en particulier les enfants de moins de 3 ans. Les pays ont besoin de repenser leurs politiques et leurs investissements, pour assurer des services d'EAJE de qualité, mais aussi de tenir compte de certains contextes et de politiques connexes, comme le taux d'activité des femmes et l'accès au congé parental.

Graphique 1.2. Proportion des inscriptions par type d'établissement et niveau d'enseignement

Taux d'inscription moyen dans des établissements d'enseignement publics et privés dans les pays de l'OCDE, 2018

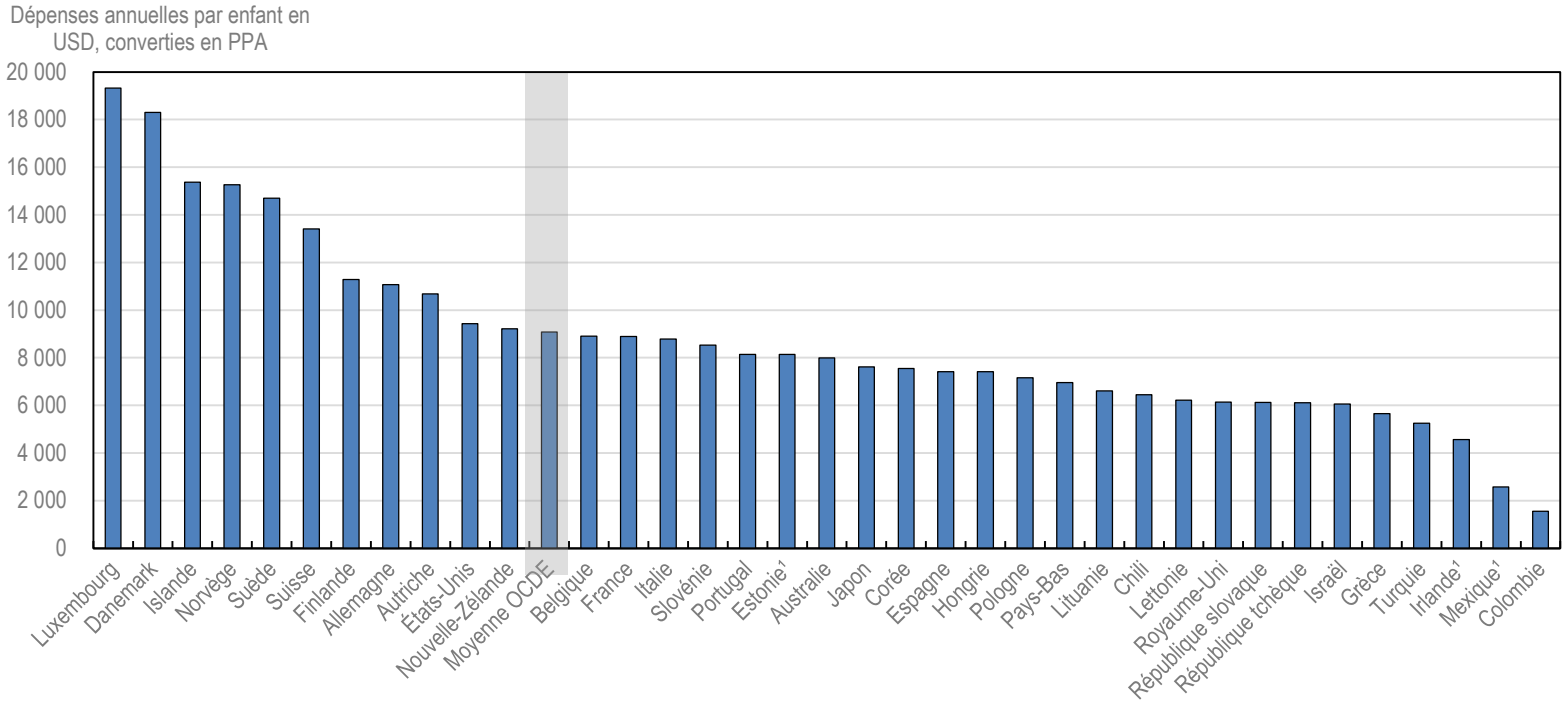


Source : OCDE (OCDE, 2020[2]), *Regards sur l'éducation 2020 – Les indicateurs de l'OCDE*, https://dx.doi.org/10.1787/69096873-en.

StatLink https://stat.link/cihnta

Graphique 1.3. Dépenses totales au titre de l'enseignement préprimaire

Dépenses totales au titre de l'enseignement préprimaire pour les enfants de 3 à 5 ans, 2017



1. Sont incluses dans les données les dépenses au titre à la fois du développement éducatif de la petite enfance (niveau 01 de la CITE) et de l'enseignement préprimaire (niveau 02 de la CITE) pour les enfants de 3 à 5 ans.
Note : les établissements publics et privés sont pris en compte.
Les pays sont classés par ordre décroissant des dépenses annuelles par enfant en USD, convertis sur la base des parités de pouvoir d'achat (PPA).
Source: OCDE (2020[2]), *Regards sur l'éducation 2020 – Les indicateurs de l'OCDE*, https://dx.doi.org/10.1787/69096873-en.

StatLink https://stat.link/iyfsbq

Les interactions déterminent la qualité des services d'éducation et accueil des jeunes enfants

Les responsables de l'action publique ont à cœur de mieux comprendre les investissements publics porteurs dans le domaine de la petite enfance et de repérer les domaines d'améliorations possibles. Les recherches soulignent invariablement l'importance de veiller à la qualité de l'EAJE pour favoriser le bien-être des enfants et concrétiser les nombreux bénéfices de l'action centrée sur cette période du cycle de vie. Bien que la qualité de l'EAJE soit un concept multidimensionnel, la convergence des conclusions des études menées dans plusieurs pays en fait ressortir quelques aspects fondamentaux (Edwards, 2021[21] ; OCDE, 2018[22] ; Melhuish et al., 2015[23]). Plus précisément, les interactions quotidiennes des enfants à travers leurs structures d'EAJE – avec les autres enfants, le personnel et les enseignants, l'espace et les ressources matérielles, leur famille et la collectivité dans son ensemble – sont le reflet de la qualité des services dont ils bénéficient. Ensemble, ces interactions sont désignées par la notion de « qualité des processus ».

Dans les structures d'EAJE, la qualité des processus est en lien direct avec le développement, le bien-être et l'apprentissage des enfants (OCDE, 2018[22]). Cependant, la qualité des processus dépend toutefois de facteurs multiples, ce qui pose des difficultés pour la réglementation et les solutions d'action publique. Les aspects de la qualité de l'EAJE jusqu'ici généralement ciblés par les politiques publiques, à savoir le nombre d'enfants par membre du personnel, la taille des groupes, la taille des établissements, les cadres pédagogiques et les critères minimaux de qualification du personnel, créent des conditions favorables à une bonne qualité des processus (Burchinal, 2018[24] ; OCDE, 2018[22] ; Pianta, Downer et Hamre, 2016[25]). Souvent désignés par la notion de qualité structurelle, ces aspects de la qualité de l'EAJE ne sont pas, à eux seuls, suffisants pour assurer un haut degré de qualité des processus et promouvoir le développement, le bien-être et l'apprentissage des enfants. Outre les aspects structurels de la qualité de l'EAJE, les facteurs qui déterminent les interactions des enfants dans leurs structures d'EAJE sont la capacité du personnel à s'adapter aux besoins et centres d'intérêt individuels des enfants, la participation à différents types d'activités tout au long de la journée, la continuité du personnel sur la journée et sur l'année, et les caractéristiques des enfants eux-mêmes, par exemple leur tempérament, qui entrent en jeu dans le ressenti de chaque enfant d'une même classe ou d'un même groupe. Parce que tous ces facteurs contribuent au vécu quotidien des enfants, l'évaluation et la quantification de la qualité des processus peuvent être des tâches ardues, surtout à grande échelle, et trouver les meilleurs moyens de favoriser la qualité des processus n'en est que plus difficile.

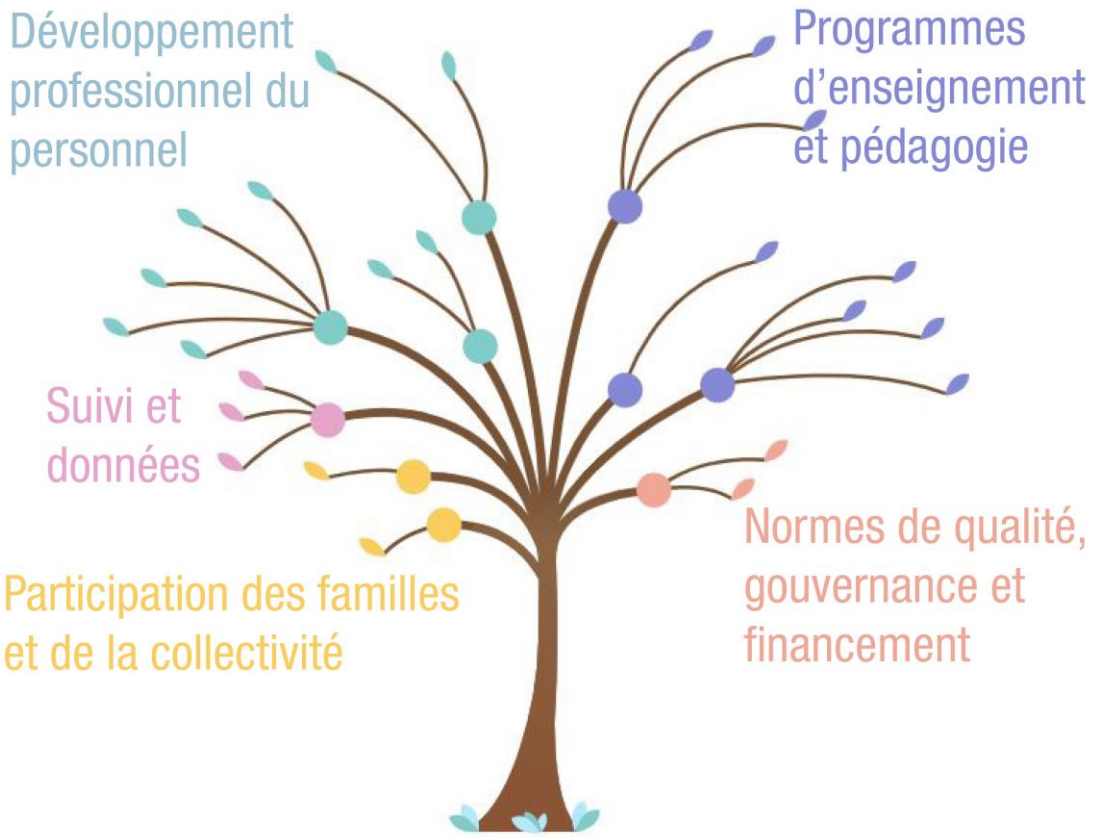
La nature complexe de la qualité dans le domaine de l'EAJE suppose des solutions à multiples facettes. Le présent rapport s'appuie sur un cadre conceptuel pour analyser les principaux moteurs de la qualité des processus, résumés dans le Graphique 1.4. Les politiques publiques qui contribuent à la mise en place de systèmes d'EAJE susceptibles de favoriser la qualité des processus sont groupées en cinq grands domaines : normes de qualité, gouvernance et financement ; programmes d'enseignement et pédagogie ; développement professionnel du personnel ; suivi et données ; participation des familles et de la collectivité (OCDE, 2012[26]). Le projet consacré à la qualité au-delà de la réglementation est axé sur les aspects fondamentaux du programme d'enseignement et de la pédagogie (cadres et objectifs des programmes d'enseignement ; conception et mise en œuvre des programmes d'enseignement ; approches pédagogiques) et sur le développement professionnel du personnel (formation du personnel ; conditions de travail ; contenu de la formation du personnel) qui influent grandement sur la qualité des interactions dans les structures d'EAJE. L'importance qu'ont en commun d'une part les relations avec les familles et la collectivité et de l'autre le suivi et les données est prise en compte dans un grand nombre des politiques spécifiques étudiées dans le cadre du projet.

Bien que la gouvernance, les normes de qualité et le financement ne constituent pas un axe explicite du projet d'Examen de la qualité au-delà de la réglementation, ils sont considérés comme étant

le fondement de toutes les autres politiques en faveur de la qualité des services d'EAJE. Faute de base solide, le large éventail de politiques nécessaires pour améliorer la qualité des processus et favoriser le bien-être des enfants a peu de chances d'être durable et efficace. Par exemple, le financement stable des services d'EAJE stimule la croissance dans d'autres domaines, dont la formation du personnel. Il est essentiel de comprendre la base des politiques en matière d'EAJE par le prisme des normes de qualité, de la gouvernance et du financement pour veiller à ce que les autres moyens mis en œuvre favorisent la qualité des processus. Cet aspect des politiques d'EAJE est également crucial lorsque l'on compare d'autres approches entre les pays et territoires, compte tenu des vastes différences de systèmes d'EAJE.

Graphique 1.4. Cinq domaines d'action des pouvoirs publics au service de la qualité de l'éducation et de l'accueil des jeunes enfants

Cadre de l'Examen de la qualité au-delà de la réglementation



Source : *Starting Strong: Mapping Quality in Early Childhood Education and Care*, https://quality-ecec.oecd.org.

Encadré 1.2. Le projet d'Examen de la qualité au-delà de la réglementation

L'Examen de la qualité au-delà de la réglementation, engagé pour aider les pays et les territoires à mieux comprendre les différentes dimensions de la qualité dans l'éducation et l'accueil des jeunes enfants (EAJE), s'intéresse plus particulièrement à la qualité des processus. La première phase du projet s'est conclue par un examen des publications et une méta-analyse des liens entre les différents aspects de la qualité et du développement, du bien-être et de l'apprentissage de l'enfant, publiés sous le titre *Engaging Young Children* (OCDE, 2018[22]).

La deuxième phase s'appuie sur ces recherches pour répondre à la question suivante : comment les politiques publiques peuvent-elles améliorer la qualité des processus et le développement des enfants et quels en sont les bons exemples ? À cette fin, les pays du réseau Éducation et accueil des jeunes enfants de l'OCDE ont été invités à participer à un échange d'informations sur les politiques d'intérêt par le biais d'un questionnaire. Vingt-six pays ont répondu à cette invitation, créant ainsi une base de données bien fournie sur les systèmes d'EAJE dans le monde et sur les actions de promotion de la qualité de l'EAJE depuis 2019.

Par ailleurs, six pays (Australie, Canada, Irlande, Japon, Luxembourg et Suisse) ont participé au projet d'Examen de la qualité au-delà de la réglementation en rédigeant des rapports individuels approfondis. Entrepris par les administrations nationales, ainsi que par les administrations provinciales au Canada, ces rapports par pays reposent sur un cadre commun élaboré par l'OCDE pour faciliter l'analyse comparative et maximiser les possibilités d'apprendre les uns des autres pour les pays et les territoires. Ils s'inscrivent en complément des informations recueillies sur les politiques par le biais du questionnaire. Ensemble, ces deux sources constituent l'assise factuelle des principales analyses présentées dans cette publication.

Satisfaire la demande croissante de services d'éducation et accueil des jeunes enfants et combler les besoins d'une population de plus en plus diverse

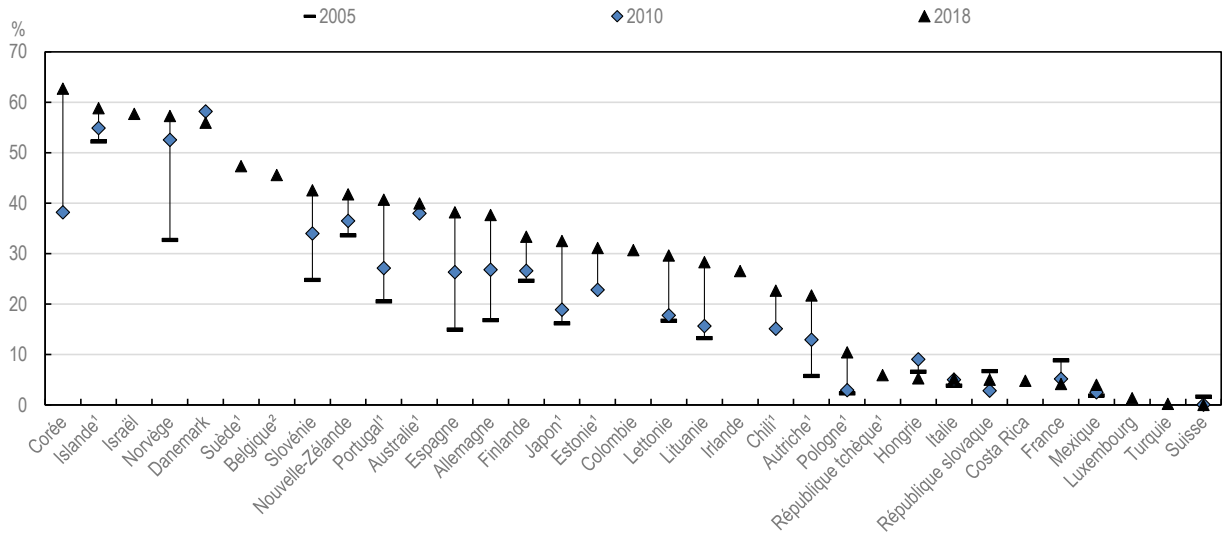
Pour les pouvoirs publics, assurer la qualité des systèmes d'EAJE pour satisfaire la demande croissante et combler les besoins de différents segments de la population est un pari difficile. Les besoins de familles diverses, dont les familles de très jeunes enfants, d'enfants ayant des besoins éducatifs particuliers ou des besoins supplémentaires, les familles immigrées, réfugiées et appartenant à des minorités linguistiques, et les familles de milieux socioéconomiques différents, concernent plus d'un secteur d'action des pouvoirs publics. Des stratégies innovantes sont de rigueur pour assurer la cohérence et lacoordination entre les politiques et les services. L'offre de services d'EAJE, en plus d'être suffisante pour satisfaire la demande, doit prendre en compte les besoins des enfants et des familles dans leur globalité et dans toute leur diversité.

Il est essentiel de nouer des liens de coopération avec les familles et les communautés pour cerner les besoins et les obstacles à la participation à l'EAJE et surmonter ainsi les difficultés posées par la diversité croissante des enfants. Les parents sont les premiers enseignants des enfants, et des liens de coopération solides entre les familles et les structures d'EAJE favorisent le développement social et cognitif des tout-petits (Cadima et al., 2020[27]). La capacité des structures éducatives à entretenir des relations avec les familles est elle aussi étroitement liée à l'apprentissage et au bien-être des enfants (Ma et al., 2016[28]). Bien qu'elle soit essentielle tout au long du parcours éducatif des enfants, la coopération entre les familles et les structures d'EAJE est particulièrement importante pendant la petite enfance.

Le secteur de l'EAJE pour les enfants de moins de 3 ans fait ressortir, en particulier, le croisement des politiques portant sur la participation des parents à la vie active et sur les bénéfices de l'éducation et de l'accueil en dehors du cadre familial pour les très jeunes enfants. Le taux d'inscription des enfants de moins de 3 ans dans une structure d'EAJE augmente dans toute la zone OCDE (Graphique 1.5). Bien qu'il continue d'être plus variable que le taux d'inscription des enfants de 4 à 5 ans, sa croissance peut mettre à rude épreuve des systèmes financés et conçus principalement pour les enfants d'âge préprimaire. Les enfants de moins de 3 ans grandissent et apprennent plus vite qu'à tout autre moment de leur vie, y compris en ce qui concerne l'acquisition du langage et le développement de leur mobilité indépendante. Les structures d'EAJE doivent donc être spécifiquement adaptées à l'évolution rapide de leurs besoins. À cet âge, il est indispensable d'intégrer l'accueil et l'éducation, car si les repas, la toilette et autres activités de soin routinières demandent beaucoup de temps, elles sont aussi des occasions importantes de favoriser le bien-être, le développement et l'apprentissage des tout-petits (Cadima et al., 2020[27]). Un personnel d'EAJE bien formé, disposant d'un espace approprié et de ressources adéquates, peut apporter aux très jeunes enfants un environnement et des interactions propices à leur développement sensori-moteur, langagier et social.

Graphique 1.5. Évolution des taux d'inscription des enfants de moins de 3 ans dans des structures d'éducation et accueil des jeunes enfants remplissant les critères du niveau 0 de la CITE

Pourcentage d'enfants de moins de 3 ans inscrits dans une structure d'EAJE (niveau 0 de la CITE), 2005 18



1. Sont inclus dans le taux d'inscription les services de niveau 0 de la CITE et les services d'EAJE en dehors du niveau 0 de la CITE parce qu'ils ne sont pas conformes aux critères de la CITE.
2. Les taux d'inscription dans des services de niveau 0 de la CITE sont sous-estimés étant donné que seule la Communauté flamande de Belgique a communiqué des données sur le niveau 1 de la CITE.
Note : pour être classés au niveau 0 de la CITE, les services d'EAJE doivent en principe : 1) avoir des propriétés éducatives intentionnelles adéquates ; 2) être institutionnalisés (organisés dans le cadre scolaire, ou autre cadre institutionnel, à l'intention d'un groupe d'enfants) ; 3) être d'une intensité et d'une durée représentant au moins l'équivalent de 2 heures par jour d'activités éducatives pendant 100 jours par an ; 4) s'inscrire dans un cadre réglementaire reconnu par les autorités nationales compétentes (par exemple, un programme) ; 5) employer un personnel formé ou agréé (les éducateurs doivent par exemple avoir des qualifications pédagogiques). Dans plusieurs pays, les structures d'EAJE pour enfants de moins de 3 ans ne sont pas classées au niveau 0 de la CITE (France, Luxembourg, Suisse). De ce fait, les taux d'inscription des enfants de moins de 3 ans indiqués pour ces pays pourraient sous-représenter le nombre d'enfants de ce groupe d'âge fréquentant une structure d'EAJE faute également de données sur les inscriptions dans des structures en dehors du niveau 0 de la CITE.
Les pays sont classés par ordre décroissant des taux d'inscription dans les structures d'éducation et accueil des jeunes enfants en 2018.
Source : OCDE (2020[2]), *Regards sur l'éducation 2020 – Les indicateurs de l'OCDE*, https://dx.doi.org/10.1787/69096873-en.

StatLink https://stat.link/4siytr

Même si les taux d'inscription augmentent, la demande de services d'EAJE pour ce groupe d'âge peut dépasser l'offre et faire ainsi apparaître des listes d'attente (OCDE, 2020[29]). Les familles doivent alors choisir entre renoncer à travailler ou placer les enfants dans une structure de qualité incertaine, y compris une structure informelle ou non réglementée (OCDE, 2020[20]). Pourtant, les investissements publics dans l'enseignement préprimaire sont beaucoup plus élevés que ceux dans l'EAJE pour les enfants de moins de 3 ans (OCDE, 2020[2]). Pour assurer l'accès équitable de tous les enfants de moins de 3 ans à des services d'EAJE de qualité, les pouvoirs publics ont de plus en plus besoin de stratégies et d'investissements adaptés permettant de développer des services destinés aux enfants de tous les âges avant l'entrée dans l'enseignement primaire. Le secteur de l'EAJE englobe de nombreux types de services différents, dont les programmes en centre, les services au domicile d'un aidant/éducateur, les services payants au domicile de l'enfant, ainsi que les arrangements informels avec des membres de la famille, des amis ou voisins. Si ce choix de services peut permettre aux familles de trouver la solution la mieux adaptée à leurs préférences et à leurs besoins, la diversité des financements publics et des réglementations signifie que la qualité est elle aussi variable. Les pays et territoires doivent exploiter les structures et les forces de ce système mixte pour améliorer la qualité tout en cherchant à développer l'offre de services d'EAJE pour les enfants de moins de 3 ans.

Les services d'EAJE de qualité sont bien placés à la fois pour repérer les enfants en situation ou à risque de handicap physique, mental, émotionnel, social ou d'apprentissage et pour aider les familles à accéder à des services d'intervention précoce. L'intervention précoce peut éliminer ou atténuer les difficultés auxquelles se heurtent les enfants ayant des besoins éducatifs particuliers ou des besoins supplémentaires à mesure de leur progression dans les systèmes d'éducation ; elle peut aussi les aider à trouver leur place dans la société. Dans le même temps, garantir une place dans les services d'EAJE aux enfants ayant des besoins éducatifs particuliers ou des besoins supplémentaires n'a pas toujours été au premier plan des politiques en la matière. L'importance de systèmes d'éducation inclusifs plus généralement est toutefois de plus en plus mise en avant (Brussino, 2020[30]). Compte tenu de l'attention grandissante suscitée, il n'y a rien de surprenant à ce que, dans de nombreux pays, les personnes qui travaillent avec les enfants ayant des besoins éducatifs particuliers et des besoins supplémentaires soient les plus nombreuses à signaler un grand besoin de formation professionnelle continue (OCDE, 2019[31]).

L'EAJE est aussi un moyen puissant d'aider les familles immigrées, réfugiées et appartenant à une minorité linguistique à entrer dans la vie active, à se familiariser avec les systèmes et la culture du pays récepteur et à accompagner l'apprentissage, le développement et le bien-être des enfants. L'immigration dans les pays de l'OCDE augmente et témoigne d'une population hétérogène venant du monde entier avec des niveaux variés de capital humain (OCDE, 2019[32] ; 2019[33]). En moyenne, entre 2003 et 2015, la population d'élèves de 15 ans issus de l'immigration a augmenté de plus de 6 % dans la zone OCDE (OCDE, 2019[32]). Qui plus est, le nombre d'enfants réfugiés a plus que doublé dans le monde entre 2005 et 2015 (UNICEF, 2016[34]).

Les données du Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA) font apparaître une corrélation entre la fréquentation d'une structure d'EAJE pendant au moins un an et une meilleure performance en sciences à 15 ans parmi les élèves de familles immigrées. Elles montrent en outre que les bénéfices de la fréquentation d'une structure d'EAJE sont particulièrement forts pour les immigrés par rapport aux élèves natifs du pays (OCDE, 2017[35] ; Shuey et Kankaras, 2018[36]). De même pour l'atout précieux que peut être le plurilinguisme. En ce qui concerne les jeunes enfants, le fait de parler à la maison une autre langue que celle parlée à l'école et dans les structures d'EAJE a aussi une forte incidence sur leur capacité d'interaction avec leurs pairs et leurs enseignants, ainsi que sur leur maîtrise de compétences naissantes. L'étude internationale de l'OCDE sur l'apprentissage et le bien-être des jeunes enfants, qui a recueilli des données en **Estonie**, aux **États-Unis** et au **Royaume-Uni**, a constaté que les enfants qui apprennent à la maison une autre langue que celle parlée à l'école ou dans leur structure d'EAJE obtiennent de moins bons scores pour les compétences de base en calcul, compréhension de l'écrit et autorégulation à 5 ans par rapport à leurs pairs dont la langue parlée

à la maison est la même que celle parlée à l'école ou dans leur structure d'EAJE (OCDE, 2020[3]). Le nombre croissant d'enfants issus de divers milieux immigrés et parlant différentes langues, conjugué avec l'importance de l'EAJE pour ces enfants en particulier, souligne le rôle crucial de systèmes d'EAJE préparés à intégrer efficacement la diversité linguistique et culturelle.

Les familles de milieux socioéconomiques différents sont encore un autre type de diversité dans les structures d'EAJE. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, un enfant sur sept vit dans la pauvreté et est, de ce fait, exposé à un plus grand risque de privation matérielle, y compris de mauvaise nutrition et de précarité de logement (OCDE, 2019[37]). Par ailleurs, les enfants issus d'un milieu défavorisé entendent en moyenne moins de mots dans leur environnement familial que leurs pairs mieux lotis (Rowe, 2017[38]). Ces différences dans la petite enfance entrent en jeu dans la manière dont les enfants s'adaptent et participent à l'EAJE. Le personnel d'EAJE doit être à l'écoute des différents types de vécu des enfants d'une classe ou d'un groupe, et reconnaître en quoi ces différences peuvent dicter les besoins, les comportements et le bien-être de chaque enfant. À ce jour, les données en provenance de la **France** démontrent qu'au sein d'un système d'EAJE rigoureusement réglementé les enfants qui fréquentent un centre gagnent très tôt un avantage en compétences langagières sur leurs pairs qui ne participent pas à ce type d'EAJE. Il importe également de noter que l'impact positif de l'EAJE en centre sur les compétences langagières est particulièrement concentré parmi les enfants issus d'un milieu défavorisé (Berger, Panico et Solaz, 2020[39]).

Un grand nombre d'enfants et de familles représentent des domaines multiples de diversité et peuvent appartenir à plusieurs des catégories décrites dans cette section et à d'autres encore (composition de la famille en termes de genre, appartenance ethnique, etc.). Cette intersectionnalité nécessite la= formation continue du personnel et des responsables d'EAJE pour apprendre à travailler avec des familles qui ne ressemblent peut-être pas à la leur ou qui appartiennent à des minorités dans le contexte local ou national.

La résorption des inégalités demeure un objectif central des services d'éducation et accueil des jeunes enfants de qualité

L'EAJE est un moyen d'action publique puissant pour résorber les inégalités et aider tous les enfants à construire des bases solides pour l'apprentissage et le bien-être. Une grande partie de l'attention accordée à l'EAJE dans les politiques publiques au cours des quelques dernières années participe d'une volonté de rompre les cycles intergénérationnels de pauvreté en permettant à un plus grand nombre de parents de travailler et en aidant tous les jeunes enfants à développer un sentiment d'affinité et d'appartenance, le goût d'apprendre et des aptitudes qui leur permettront de s'investir dans leur propre éducation. Face à la diversité grandissante des enfants et des familles, les pays et les territoires savent qu'ils ne doivent pas perdre de vue le besoin de veiller à ce que tous les enfants puissent bénéficier de services d'EAJE de qualité.

En général, les enfants issus d'un milieu défavorisé ont moins de chances que leurs pairs mieux lotis de fréquenter une structure d'EAJE (OCDE, 2017[35]). Cette différence d'accès vient s'ajouter à d'autres sources de désavantage pour la famille, le quartier et la collectivité, créant ainsi des inégalités entre les enfants issus de différents milieux qui ne font que se creuser à mesure qu'ils progressent dans leur parcours scolaire (OCDE, 2017[40]). La grande majorité des élèves ayant participé au PISA en 2018 indiquent avoir fréquenté une structure d'EAJE et le nombre typique d'années de fréquentation a augmenté dans la plupart des pays entre le PISA 2015 et le PISA 2018 (OCDE, 2020[41]). Cependant, les différences de taux de participation à l'EAJE selon le milieu socioéconomique des élèves persistent. Les données du PISA 2018 montrent que, en moyenne dans les pays de l'OCDE, 86 % des élèves issus d'un milieu avantagé ont fréquenté une structure d'EAJE pendant au moins deux ans, ce qui n'est le cas que pour 74 % de leurs pairs issus d'un milieu défavorisé. Cet écart varie considérablement d'un pays à l'autre, mais le problème des inégalités face à l'EAJE est commun à tous (Graphique 1.6). Il importe de noter que

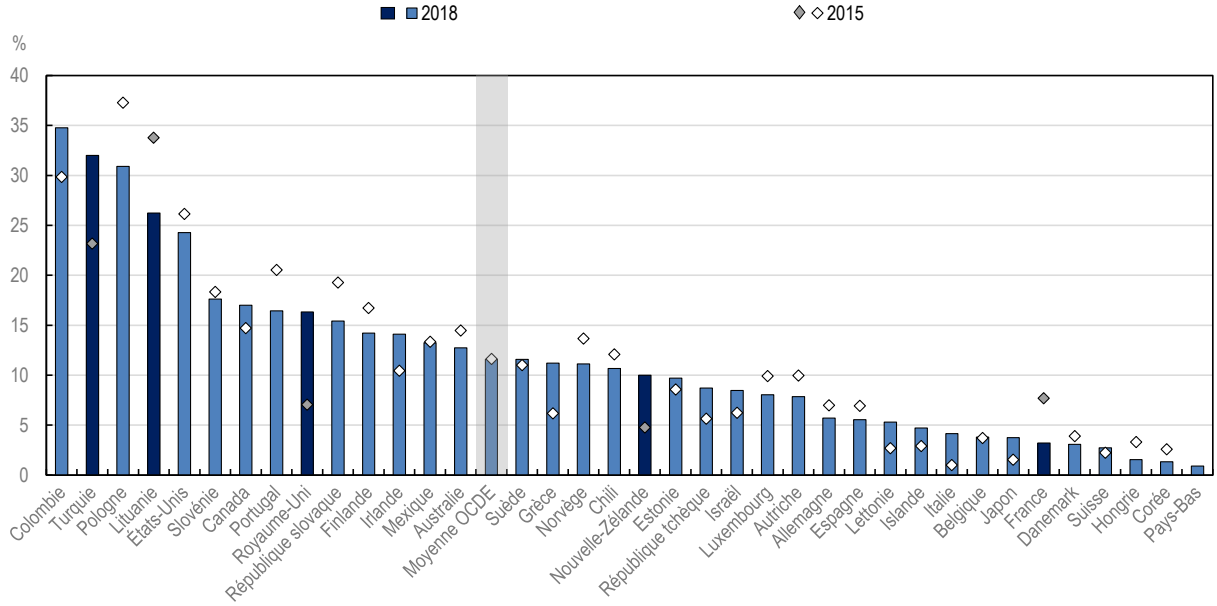
la différence de taux de participation à l'EAJE entre les élèves issus de différents milieux socioéconomiques n'a pas beaucoup évolué en moyenne dans les pays de l'OCDE entre le PISA 2015 et le PISA 2018, constat qui donne à penser que malgré des tendances globales d'augmentation de la participation à l'EAJE, l'équité d'accès demeure un problème.

Les conclusions du PISA sont fort révélatrices sur les liens entre le milieu socioéconomique des élèves et la fréquentation de structures d'EAJE tout en permettant des comparaisons entre les pays. Cependant, les élèves qui ont participé au PISA 2018 ont fréquenté une structure d'EAJE il y a plus d'une décennie et le paysage des services d'EAJE a évolué dans l'intervalle, à divers degrés, dans l'ensemble des pays participants. Qui plus est, les conclusions du PISA s'appuient sur les souvenirs qu'ont les élèves de leurs années d'EAJE. Aussi, bien que les données du PISA constituent un indicateur important sur la corrélation entre l'EAJE et les stades ultérieurs du parcours éducatif à l'échelle internationale, les conclusions doivent être interprétées avec prudence.

Des données européennes plus récentes confirment que, dans de nombreux pays, les jeunes enfants issus d'un milieu défavorisé et ceux dont la mère a un faible niveau d'éducation ont moins de chances de fréquenter une structure d'EAJE formelle que leurs pairs issus d'un milieu plus avantagé ou dont la famille a un niveau d'éducation plus élevé (Adema, Clarke et Thévenon, 2016[42]). Ces disparités d'accès à l'EAJE fondées sur le milieu familial donnent lieu à une situation dans laquelle les familles perdent des possibilités d'améliorer leur situation socioéconomique par la formation continue ou le travail, et dans laquelle également, en même temps, les enfants sont privés des bénéfices de la fréquentation d'une structure d'EAJE de qualité.

Graphique 1.6. Différences de scolarisation préprimaire en fonction du milieu socioéconomique des élèves

Différence de pourcentage d'élèves de 15 ans ayant eu une scolarisation préprimaire pendant au moins deux années, entre les quarts supérieur et inférieur de l'indice de statut socioéconomique, 2015 18



Note : les différences statistiquement significatives entre 2015 et 2018 sont d'une couleur plus foncée. Le profil socioéconomique est mesuré par l'indice PISA du statut économique, social et culturel. Un élève issu d'un milieu défavorisé (favorisé) est un élève qui appartient au quart inférieur (supérieur) de l'indice de statut économique, social et culturel dans le pays concerné.

Les pays sont classés par ordre descendant de la différence de proportion d'élèves (en pourcentage) ayant eu une scolarisation préprimaire pendant au moins deux ans entre le quart supérieur d'élèves issus d'un milieu favorisé et le quart inférieur d'élèves issus d'un milieu défavorisé.

Source : (OCDE, 2020[41]) (OCDE, 2016[43])

StatLink https://stat.link/gbn6i4

Le fait que les enfants issus d'un milieu défavorisé ont une plus faible probabilité de participation à l'EAJE s'explique par des raisons de coût, entre autres. Même si les parents ont accès à des aides à la garde des enfants dans tous les pays de l'OCDE, ces prestations sont de montants et de nature très variables. Il en résulte que renoncer au travail et garder les enfants à la maison peut être plus viable financièrement pour un grand nombre de bas salaires (OCDE, 2020[20]). La qualité des places en structure d'EAJE entre peut-être aussi en jeu dans le choix des familles. En effet, la qualité est parfois moindre dans les quartiers défavorisés, surtout lorsque le secteur est dominé par une offre privée plutôt que publique. La ségrégation socioéconomique est toutefois possible même en présence d'investissements publics importants (Drange et Telle, 2021[44] ; Hatfield et al., 2015[45] ; Vandenbroeck, 2015[46]). Dans la mesure où les familles se soucient de la qualité des services d'EAJE proposés, elles peuvent choisir, ou se sentir contraintes, de garder les enfants à la maison ou de recourir à une solution informelle.

L'une des stratégies envisageables dans le but d'accroître de manière équitable le taux de participation à l'EAJE consiste à augmenter l'offre de places gratuites pour au moins quelques heures, pour certains âges ou pour des groupes de population ciblés. La gratuité universelle pour au moins une année d'EAJE est désormais chose courante dans les pays de l'OCDE et la présence de structures d'EAJE à la fois de haute qualité et facilement accessibles peut encourager la participation générale de familles diverses. Or,la gratuité universelle de l'EAJE concerne généralement l'enseignement préprimaire, ce qui risque de limiter les ressources publiques disponibles en soutien de l'apprentissage, du développement et du bien-être des enfants de moins de 3 ans (OCDE, 2017[35]). Les pays et territoires doivent prendre soin d'équilibrer leurs investissements pour accroître l'accès à des services d'EAJE de qualité à tous les âges de la petite enfance. La gratuité universelle contribue à l'objectif de résorption des inégalités face à l'EAJE en améliorant l'accessibilité des structures aux familles les plus défavorisées. Elle fait partie des outils que les pouvoirs publics peuvent conjuguer avec d'autres, comme les cadres réglementaires, pour favoriser des services d'EAJE de qualité dans tous les types de structures, privées et publiques, ou les mécanismes d'adaptation des structures d'EAJE aux besoins et aux préférences des familles les plus défavorisées pour encourager leur participation en particulier (OCDE, 2020[20] ; Blanden et al., 2016[47]).

La pandémie de COVID-19 rend d'autant plus impératif d'assurer un accès équitable à l'éducation et l'accueil des jeunes enfants

La pandémie de COVID-19 risque d'exacerber les inégalités d'inscription dans les structures d'EAJE et de priver un plus grand nombre d'enfants de possibilités de participation. En plus de creuser les inégalités économiques existantes, elle rend encore plus difficile d'assurer la continuité d'accompagnement de l'éducation et du développement de ce groupe d'âge par rapport aux niveaux d'enseignement ultérieurs. Les jeunes enfants ont besoin d'un contact humain étroit pour satisfaire leurs besoins fondamentaux, assurer leur sécurité et promouvoir leur apprentissage et leur bien-être : ces fonctions de l'EAJE sont irremplaçables, même par les meilleures plateformes d'enseignement à distance.

Les inégalités de participation à l'EAJE selon le milieu socioéconomique des enfants seront probablement creusées par la montée du chômage causée par la pandémie, et ce sont les femmes qui accuseront les plus lourdes pertes d'emploi (OCDE, 2020[48]). Entre le chômage, la disponibilité réduite de places dans les structures d'EAJE et les risques sanitaires auxquels sont exposés les bas salaires travaillant à l'extérieur du domicile, les familles plus défavorisées ont davantage tendance à faire le choix de garder les enfants à la maison, plus avantageux pour leurs finances et leur santé.

Avant la pandémie, le taux d'activité des mères de famille et le taux d'inscription en structure d'EAJE étaient étroitement corrélés (Graphique 1.7). Des aides publiques sont nécessaires pour veiller à ce que les enfants puissent continuer à fréquenter une structure d'EAJE malgré la montée actuelle du chômage, par exemple en élargissant l'offre de places gratuites à un plus grand nombre d'enfants, y compris

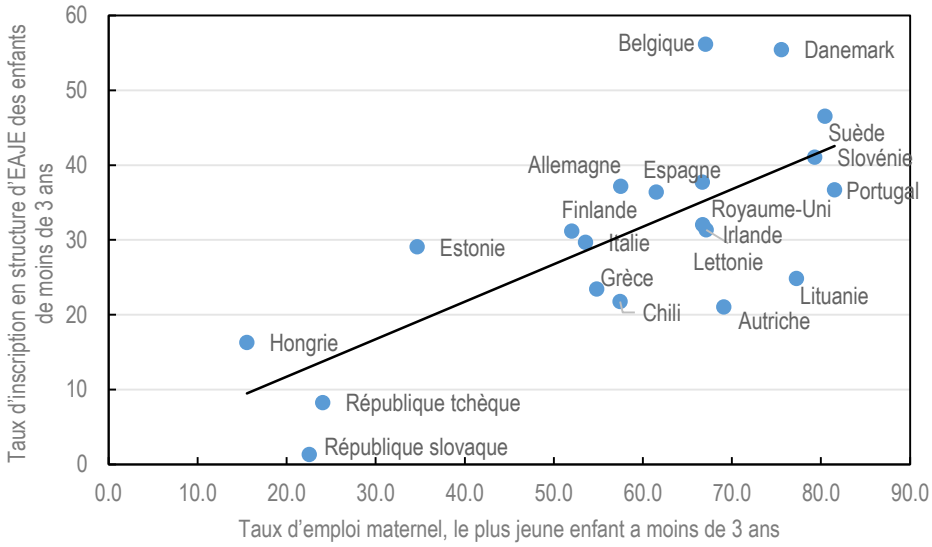
en ciblant les familles dont les revenus ont été diminués par le chômage technique ou une perte d'emploi. Les aides financières fournies aux familles et destinées à l'EAJE doivent aussi répondre aux besoins des destinataires en temps utile, c'est-à-dire au moment où elles sont requises pour payer les services d'EAJE plutôt que sous forme de mesures fiscales qui n'aident qu'une fois par an (OCDE, 2020[20]).

Les femmes qui ont atteint un plus haut niveau d'études et celles qui sont employées avant la naissance de leurs enfants ont déjà plus tendance à inscrire leurs enfants dans des structures d'EAJE que celles qui sont moins instruites ou sans emploi (Adema, Clarke et Thévenon, 2016[42]). Ce sont ici aussi deux déterminants cruciaux des ressources économiques des ménages. Dans les familles à revenus plus élevés, l'environnement d'apprentissage est généralement nourri d'interactions plus stimulantes et adaptées aux besoins de l'enfant (Burchinal et al., 2015[49]). Elles favorisent le développement de ses compétences cognitives, mais aussi de ses compétences socioémotionnelles (OCDE, 2020[3]). De nouvelles données font apparaître une corrélation entre les pertes d'emploi et de revenus pendant la pandémie et des interactions parents-enfants négatives dans les familles défavorisées. Cependant, dans le cas des parents qui ont perdu un emploi sans perdre de revenus, les interactions parent-enfant sont plus positives (Kalil, Mayer et Shah, 2020[50]). Trouver des moyens d'aider les parents moins aisés dans leur rôle de premiers enseignants est une direction stratégique importante, amplifiée par les pertes d'emploi et les fermetures de structures d'EAJE causées par la pandémie de COVID-19.

Il faut également considérer que le temps dont disposent les parents et leurs capacités à accompagner l'apprentissage des enfants à la maison sont probablement mis à rude épreuve par la pandémie. Les estimations basées sur l'Enquête de l'OCDE sur les compétences des adultes, un produit du Programme pour l'évaluation internationale des compétences des adultes (PIAAC), indiquent qu'environ 31 % des travailleurs en moyenne dans les pays de l'OCDE pourraient télétravailler. On observe toutefois d'importantes disparités en fonction du niveau d'éducation et de compétences (Espinoza et Reznikova, 2020[51]). S'agissant des travailleurs ayant un niveau d'éducation et de compétences inférieur, cette différence se traduit par une plus forte probabilité de chômage dans les secteurs où le travail en présence est limité pendant la pandémie (hôtellerie, etc.) ou par un besoin constant de services d'EAJE de qualité pour assurer le développement, l'apprentissage et le bien-être des enfants lorsque les parents doivent continuer à travailler à l'extérieur du domicile. La poursuite de l'activité professionnelle en dehors du domicile pendant la pandémie pourrait nuire au bien-être des enfants dans la mesure où les parents risquent d'être exposés au COVID-19, constat qui vient renforcer le besoin de services d'EAJE de grande qualité pour le bien à la fois des enfants et de leurs parents (Kalil, Mayer et Shah, 2020[50]). Dans le cas des parents dans l'incapacité de télétravailler, devoir garder et instruire les enfants à la maison crée de nouvelles exigences et de nouveaux moyens de concilier travail et responsabilités familiales. Dans tous ces cas de figure, l'accès à des services d'EAJE de qualité demeure une nécessité.

Graphique 1.7. Corrélation entre le taux d'activité des mères de famille et le taux d'inscription dans les structures d'éducation et accueil des jeunes enfants

Taux d'activité des femmes dont les plus jeunes enfants ont moins de 3 ans et taux d'inscription dans des structures formelles d'accueil des enfants de moins de 3 ans, 2017



Note : sont généralement inclus dans les données les enfants inscrits dans des structures de niveau 0 de la CITE et d'autres structures d'EAJE agréées (des services d'EAJE en dehors du niveau 0 de la CITE parce qu'ils ne sont pas conformes aux critères de la CITE). Les données du Danemark, de l'Espagne et de la Finlande comprennent le niveau 0 de la CITE uniquement. Le taux d'emploi concerne les femmes de 25 à 54 ans dont le plus jeune enfant est âgé de 0 à 2 ans.
Source : OCDE (2021[52]), base de données de l'OCDE sur la famille, OCDE, Paris, http://www.oecd.org/fr/els/famille/basededonnees.htm.

StatLink https://stat.link/5l17by

Le programme d'enseignement et la pédagogie influent sur les interactions du personnel d'EAJE avec les enfants et les familles

Les cadres pédagogiques favorisent la qualité des processus de plusieurs façons, dont le contenu, les routines, les activités, les ressources et les interactions encouragées (Edwards, 2021[21]). Ils peuvent varier considérablement, en particulier dans le secteur de l'EAJE comparé aux autres niveaux d'enseignement. Le besoin d'une approche structurée de l'apprentissage et de l'enseignement dans ce secteur est largement accepté (Nesbitt et Farran, 2021[53]). Pourtant, les cadres pédagogiques adaptés aux structures dans lesquelles ils sont employés, y compris à l'âge des enfants, sont indispensables pour orienter le personnel dans ses pratiques. Ils sont aussi un moyen de construire des objectifs communs entre différents types de services au sein du système d'EAJE.

La pédagogie peut être un ensemble de principes de base sous-tendant un programme d'enseignement ou de pratiques spécifiques qui se dégagent de la mise en œuvre du programme d'enseignement (Edwards, 2021[21]). L'élaboration d'un cadre pédagogique et l'articulation des liens avec la pédagogie sont des stratégies importantes pour améliorer la qualité des processus de l'EAJE, car ils rendent explicites les valeurs et les principes ancrés dans le système, par exemple en lien avec les droits des enfants, l'enrichissement des expériences ou les attentes vis-à-vis des résultats de l'apprentissage au court ou au long terme. Un cadre pédagogique constitue ainsi un outil important pour favoriser la qualité pour tous les âges couverts par l'EAJE, y compris les enfants de moins de 3 ans (Chazan-Cohen et al., 2017[54]).

Or, les données de l'Examen de la qualité au-delà de la réglementation montrent que plusieurs pays ne se sont pas dotés de cadre pédagogique couvrant la toute petite enfance. Dans d'autres pays, les cadres pédagogiques pour ce groupe d'âge ne sont pas obligatoires (chapitre 2). Face à ces constats, les responsables de l'action publique ont besoin de mieux comprendre la signification et l'importance du programme d'enseignement et de la pédagogie pour les enfants de ce groupe d'âge.

À l'autre extrémité, de nombreux pays et territoires participant au projet consacré à la qualité au-delà de la réglementation sont dotés de plusieurs cadres pédagogiques différents pour le même groupe d'âge ou des groupes d'âge qui se chevauchent. Si cette situation témoigne de la complexité des services et des structures au sein du secteur de l'EAJE, elle crée aussi des difficultés pour le personnel qui doit trouver son chemin et harmoniser les ressources dans la pratique. Par ailleurs, différents cadres pédagogiques pour différentes structures d'EAJE peuvent aboutir à une qualité inégale dans le secteur et potentiellement renforcer l'accès à des services d'EAJE de qualité pour certains enfants.

Outre leur utilité pour le personnel d'EAJE dans son travail avec les enfants, les cadres pédagogiques peuvent faciliter la construction de relations avec les familles, mais aussi aider les familles à créer un cadre familial propice à l'apprentissage, au développement et au bien-être des enfants. La fréquentation d'une structure d'EAJE de qualité est associée à une plus grande chaleur parentale, à une plus grande stimulation du développement par les parents, à une participation accrue de ces derniers à la vie scolaire et à un moindre usage de la discipline physique, ce qui souligne le potentiel de contribution positive du personnel d'EAJE aux interactions entre les enfants et leurs familles (Love et al., 2005[55] ; Mersky, Topitzes et Reynolds, 2011[56] ; Zhai, Waldfogel et Brooks-Gunn, 2013[57]). Les cadres pédagogiques peuvent aider le personnel d'EAJE à favoriser les interactions avec les familles en définissant les attentes relativement à cette relation et en fournissant des exemples de stratégies pour l'encourager. Il importe de noter que les cadres pédagogiques peuvent aussi être ciblés sur les familles et, de cette manière, encourager les liens et la continuité entre la maison et les structures d'EAJE, ce qui contribue aux compétences socioémotionnelles des enfants et aux retombées de l'apprentissage pendant la petite enfance (OCDE, 2020[3]).

Les cadres pédagogiques situent l'éducation et accueil des jeunes enfants en tant que premier stade d'un continuum éducatif

L'EAJE ne fonctionne pas isolément pour les enfants et les familles et ne devrait pas non plus être considérée comme entièrement détachée des stades ultérieurs du parcours éducatif. Le programme d'enseignement est un outil puissant d'harmonisation et de coordination entre les différents stades, que ce soit au sein même de l'EAJE (entre les structures pour les enfants de moins de 3 ans et l'enseignement préprimaire) ou entre tous les niveaux d'enseignement. Ces transitions offrent la possibilité de veiller à ce que les bénéfices de services d'EAJE de qualité perdurent au-delà de la petite enfance et d'améliorer l'équité à l'égard des retombées de l'enseignement (OCDE, 2017[58]).

Le fait que les jeunes enfants se développent rapidement et apprennent des choses nouvelles chaque jour et tout au long de la journée pose des difficultés spécifiques lorsqu'il s'agit de définir des objectifs dans les cadres pédagogiques destinés à ce groupe d'âge et d'assurer l'harmonisation avec les niveaux d'enseignement ultérieurs. Pourtant, les cadres pédagogiques offrent la possibilité de cerner les valeurs culturelles et idéologiques autour de l'apprentissage et de l'enseignement applicables à plusieurs phases du continuum éducatif (Edwards, 2021[21]). Ce processus d'identification des valeurs clés peut positionner l'EAJE en tant qu'élément fondamental des systèmes éducatifs, par exemple en définissant les objectifs primordiaux valables dans l'ensemble du système : respect de la diversité, promotion du bien-être et de l'appartenance, etc.

Des objectifs et principes généraux sont utiles pour développer des cadres pédagogiques qui soient pertinents et adaptables à tous les âges et tous les stades de développement couverts par l'EAJE.

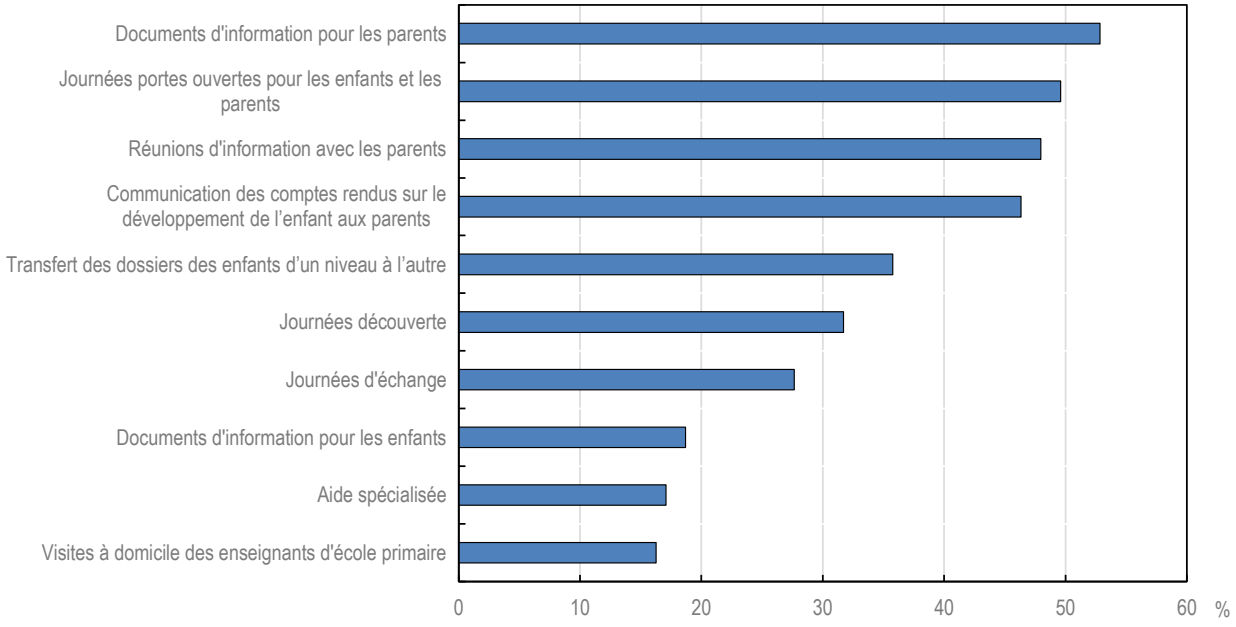
Cependant, l'impact de cadres d'un tel niveau peut être difficile à évaluer, surtout s'il est comparé à celui de programmes d'enseignement davantage axés sur certaines compétences dont le lien avec des résultats individuels est manifeste (Jenkins et Duncan, 2017[59]). Sous l'effet des pressions exercées par la rhétorique autour de la « maturité scolaire », les autorités peuvent être contraintes à adopter des cadres pédagogiques pour l'EAJE qui mettent l'accent sur des domaines d'apprentissage semblables à ceux des niveaux d'enseignement ultérieurs. Cela fait à son tour craindre une « scolarisation » de l'EAJE si le développement et le bien-être des enfants dans leur globalité, y compris le rôle fondamental du jeu, ne sont pas eux aussi manifestement favorisés dans le cadre pédagogique (Needham et Ülküer, 2020[60]). Il n'en demeure pas moins que la présence de matériels et objectifs spécifiques au contenu dans les cadres pédagogiques peut faire en sorte que le personnel ait d'amples possibilités d'interactions riches avec les enfants et créer ainsi des environnements de plus grande qualité (Denny, Hallam et Homer, 2012[61] ; Wysłowska et Slot, 2020[62]). Aussi, les pays et les territoires doivent trouver un juste milieu dans leurs cadres pédagogiques entre d'une part encadrer des domaines d'apprentissage spécifiques et soutenir les relations enfants-personnel et, d'autre part, aborder le développement des enfants dans sa globalité et être adaptables aux âges et aux stades de développement des jeunes enfants.

Parmi les pays et territoires participant au projet consacré à la qualité au-delà de la réglementation, l'alignement des programmes d'enseignement de l'EAJE sur les domaines d'apprentissage traditionnels est particulièrement évident dans les programmes d'enseignement préprimaire, par comparaison avec les programmes couvrant une plus large fourchette d'âges ou ceux destinés aux enfants de 0 à 2 ans. Les objectifs de développement et d'apprentissage des cadres pédagogiques préprimaire sont le plus souvent axés sur les domaines d'apprentissage traditionnels, tandis que les objectifs des cadres pour les plus jeunes enfants ou une plus large fourchette d'âges sont plus souvent établis autour de concepts et compétences généraux, de principes et valeurs (chapitre 2). Une plus grande utilisation d'objectifs communs entre les niveaux d'EAJE et aux stades plus avancés de l'éducation peut assurer une meilleure continuité et faciliter les transitions des enfants à mesure de leur développement. Il ne faut cependant pas pour cela que les programmes d'enseignement de l'EAJE reproduisent l'enseignement primaire ou en deviennent un prolongement vers le bas. Au contraire, l'attention portée aux transitions souligne la place de l'EAJE dans le continuum éducatif avec des objectifs communs à tous les niveaux tout en reconnaissant les caractéristiques importantes et uniques de la petite enfance.

La majorité des programmes d'enseignement dont il est question dans l'Examen de la qualité au-delà de la réglementation comportent un objectif de facilitation de la continuité et des transitions (voir le tableau C.2.2). Néanmoins, les stratégies spécifiques requises ou courantes dans les pays et les territoires pour accompagner les transitions scolaires des enfants sont quelque peu limitées (Graphique 1.8). À l'exception des informations fournies aux parents sur les transitions, moins de la moitié des structures couvertes par les données ont systématiquement recours à des stratégies d'accompagnement des transitions. Dans ce domaine, les pays et les territoires peuvent prendre des mesures d'amélioration de la qualité, par exemple en développant des systèmes qui permettent aux structures d'EAJE de partager les dossiers des enfants entre elles, avec les familles et avec les écoles primaires.

Graphique 1.8. Stratégies pour accompagner les transitions scolaires des enfants

Pourcentage de structures d'éducation et accueil des jeunes enfants dans lesquelles les stratégies suivantes sont requises ou pratique courante, 2019



Source : base de données de l'Examen de la qualité au-delà de la réglementation de l'OCDE.

StatLink https://stat.link/t0ky8b

La continuité dans les cadres pédagogiques, de l'EAJE à l'école primaire et au-delà ne fait pas que favoriser des transitions en douceur. Elle permet aussi de faire en sorte que les approches de l'apprentissage soient adaptées au stade de développement des enfants et que le contenu évolue, au lieu de se répéter, d'un stade à l'autre. Ce type de progression, de l'EAJE à l'école primaire, pourrait apporter une réponse à la critique voulant que les gains d'apprentissage en structure d'EAJE s'évanouissent à mesure que les enfants grandissent, si l'on évite les chevauchements dans ce qui leur est présenté à ces deux niveaux d'enseignement (Jenkins et Duncan, 2017[59]). Alors que l'enseignement obligatoire coïncidait autrefois généralement avec le début de l'école primaire, de plus en plus de pays rendent obligatoire au moins une scolarisation préprimaire au moins partielle (OCDE, 2020[2]). Ces changements visent souvent à améliorer l'équité en veillant à ce que les enfants issus d'un milieu défavorisé aient accès à l'EAJE. Ils risquent cependant de ne pas avoir d'effet sur les objectifs à long terme faute de progression et d'harmonisation suffisantes dans les cadres pédagogiques.

Les approches de l'apprentissage, du développement et du bien-être des enfants dans les écoles primaires doivent aussi s'adapter en fonction des besoins de cohortes d'enfants ayant eu de plus en plus accès à l'EAJE. La courbe de Heckman (Heckman, 2006[63]) est souvent citée pour préconiser l'augmentation des dépenses publiques au titre de la petite enfance : elle fait valoir que le taux de rendement de l'investissement dans le capital humain diminue tout au long de la vie, ce qui signifie que les investissements dans l'EAJE donneront un meilleur rendement pour la société et l'économie que les investissements dans les stades ultérieurs du parcours éducatif. Cependant, les critiques de cette thèse avancent qu'il faut pousser plus loin les recherches sur les types précis d'investissements nécessaires pour assurer un haut rendement de l'EAJE et démontrent que l'investissement dans l'éducation de qualité aux stades ultérieurs peut aussi être rentable (Rea et Burton, 2020[64] ; Whitehurst,

2017[65]). Dans cette optique, les pouvoirs publics doivent continuer de chercher les meilleurs moyens d'intégrer l'EAJE dans leurs systèmes éducatifs, en dirigeant leur attention sur les investissements dans le primaire tout comme au-delà du primaire. Les systèmes d'EAJE ont de nombreux points forts susceptibles de guider l'amélioration d'autres stades de l'éducation, par exemple en adaptant les activités aux besoins et intérêts de différents enfants, en communiquant avec les familles et en abordant l'apprentissage des enfants dans sa globalité, c'est-à-dire en veillant à leur bien-être et à leur développement socioémotionnel, aux côtés des domaines d'apprentissage traditionnels.

Le personnel du secteur de l'éducation et de l'accueil des jeunes enfants gagne en reconnaissance professionnelle

Le personnel d'EAJE est au cœur des moyens mis en œuvre pour assurer la qualité des services pour tous les enfants. Or, en partie parce que la garde d'enfants a longtemps été considérée comme un travail non rémunéré des femmes, cette main-d'œuvre essentielle n'est pas toujours vue à l'aune du professionnalisme exigé pour le secteur. Les recherches ayant démontré l'importance d'un personnel d'EAJE bien formé pour fournir des services de qualité, les responsables de l'action publique s'intéressent aujourd'hui davantage aux qualifications minimales qu'il doit posséder (Manning et al., 2017[66] ; OCDE, 2018[22]). Le personnel d'EAJE a besoin d'une préparation solide pour avoir des interactions de qualité avec plusieurs jeunes enfants en même temps, ainsi que pour accompagner les interactions des enfants entre eux et avec les matériels pédagogiques qui leur sont présentés dans la structure d'EAJE. Par ailleurs, la formation initiale et la formation continue contribuent au développement de relations solides avec les familles, qui favorisent la continuité entre la structure d'EAJE et la maison.

Tous les pays demandent principalement une qualification tertiaire pour le personnel enseignant des structures d'EAJE (OCDE, 2020[2]), mais les critères varient sensiblement à l'intérieur de chacun. Par exemple, les réglementations en matière de qualifications peuvent être différentes en fonction du type de structure d'EAJE, une situation susceptible de créer des clivages au sein du secteur avec d'une part des agents ayant une formation semblable à celle des enseignants du primaire et de l'autre des agents dont la formation est nettement moins formelle. Ces décalages peuvent correspondre à des différences dans le secteur préprimaire par rapport aux structures pour enfants de moins de 3 ans, les critères éducatifs étant inférieurs pour le personnel de ce dernier groupe en particulier. Les différences de niveau de formation du personnel à ces deux niveaux de l'EAJE traduisent la différence de valeur accordée à l'*éducation* par opposition à l'*accueil,* malgré leur nature interdépendante dans les structures d'EAJE. Cette distinction entre également en jeu dans les différences de profil de formation entre les enseignants et les auxiliaires, même au sein du secteur préprimaire (Van Laere, Peeters et Vandenbroeck, 2012[67]).

Par ailleurs, les pénuries de personnel d'EAJE auxquelles sont confrontés de nombreux pays rendent difficile de relever le niveau de formation requis ou de faire appliquer les normes existantes. En **Islande**, par exemple, les enseignants du préprimaire doivent avoir un niveau master. Or dans la pratique, en raison d'une pénurie de personnel qualifié, près de la moitié du personnel possède tout au plus un diplôme de l'enseignement secondaire (OCDE, 2019[31]). Les données de l'Enquête internationale de l'OCDE sur l'enseignement et l'apprentissage des jeunes enfants (TALIS Petite enfance) montrent que les novices (ceux qui travaillent dans le secteur depuis trois ans ou moins) et le personnel d'EAJE plus expérimenté ont des profils de formation initiale similaires (OCDE, 2020[68]). Ce constat laisse penser que l'amélioration de la formation initiale pourrait être un domaine dans lequel des changements de politique ou une plus grande attention à la mise en œuvre seraient susceptibles de retentir sur la qualité de l'EAJE à travers le personnel de demain. Il importe de s'intéresser en particulier à la diversité de la formation du personnel d'EAJE, car les agents dont la formation englobait un plus grand nombre de thématiques font état d'un plus fort sentiment d'efficacité personnelle ; si l'on ajoute un développement professionnel continu varié, ils déclarent utiliser davantage de pratiques qui stimulent les enfants en fonction de leurs milieux, de leurs centres d'intérêt et de leurs besoins individuels (OCDE, 2020[68]).

Les possibilités de développement professionnel aident un personnel possédant différents niveaux d'éducation et d'expérience à s'adapter aux besoins changeants des enfants et des familles, à suivre l'évolution des meilleures pratiques dans le domaine et généralement à avoir les interactions riches qui constituent la qualité des processus. Les recherches démontrent que le développement professionnel peut améliorer la qualité des processus et favoriser l'apprentissage, le développement et le bien-être des enfants (Egert, Fukkink et Eckhardt, 2018[69] ; OCDE, 2018[22]). Cependant, plus de la moitié des enseignants interrogés dans le cadre de l'enquête TALIS Petite enfance ont déclaré ne pas pouvoir entreprendre de développement professionnel par manque de personnel pour les remplacer en leur absence (OCDE, 2019[31]). Si l'on ajoute les contraintes budgétaires au manque de remplaçants, les structures d'EAJE sont parfois mal équipées pour aider leur personnel à accéder au développement professionnel continu. Qui plus est, en moyenne dans les pays de l'OCDE, le personnel de l'enseignement préprimaire passe plus de temps en contact direct avec les enfants que les enseignants aux autres niveaux d'éducation, ce qui leur laisse moins de temps à consacrer à leur développement professionnel (OCDE, 2020[2]). Pour ces raisons, outre le renforcement de la capacité du personnel d'EAJE à suivre des formations traditionnelles, les stratégies de développement professionnel dans ce secteur doivent inclure des possibilités de formation sur place et de collaboration informelle.

Malgré des critères éducatifs relativement élevés pour le personnel de certains segments du secteur de l'EAJE et les attentes en matière de développement professionnel continu, les salaires n'ont pas forcément suivi. Par heure nette de contact avec les enfants, les salaires des enseignants du préprimaire sont inférieurs à ceux de leurs homologues du primaire dans de nombreux pays de l'OCDE (OCDE, 2020[2]). L'amélioration des salaires et des possibilités d'avancement peut être un objectif à long terme pour le secteur de l'EAJE alors que les pouvoirs publics continuent de diriger leurs efforts sur les stratégies visant à assurer des services d'EAJE de qualité pour tous les enfants. Cet objectif est un moyen d'améliorer le maintien du personnel en place et la capacité du secteur de l'EAJE à attirer de bons candidats. Il constitue également une stratégie en appui de la qualité des processus. Les données de l'enquête TALIS Petite enfance montrent que le personnel est généralement très satisfait du travail, mais peu satisfait des salaires. Elles montrent par ailleurs que ceux qui se sentent plus appréciés par la société disent également adapter plus souvent leurs pratiques en fonction des besoins et des centres d'intérêt de chaque enfant (OCDE, 2019[31]). Trouver le juste milieu entre les critères de formation initiale, le développement professionnel continu et l'élévation du statut professionnel du personnel d'EAJE par des salaires représentatifs de leur formation devra être au centre des priorités de l'action publique.

Une direction forte dans les structures d'éducation et accueil des jeunes enfants contribue à la qualité des services pour les enfants

Les responsables de structures d'EAJE peuvent créer des conditions organisationnelles propices à la qualité des processus et, par conséquent, à l'apprentissage, au développement et au bien-être des enfants (Douglass, 2019[70]). Leurs responsabilités, ainsi que la formation et l'accompagnement qu'ils reçoivent pour mener à bien tous les aspects de leur mission varient d'un pays à l'autre, en particulier en fonction de la taille de la structure qu'ils et elles dirigent (OCDE, 2020[68]). Tant à l'intérieur des pays que d'un pays à l'autre, les responsabilités et le niveau d'autonomie de gestion de leur travail administratif et pédagogique dont jouissent les responsables ont une forte incidence sur l'influence qu'ils exercent dans leur travail avec le personnel, les enfants et les familles.

Les conclusions de l'enquête TALIS Petite enfance font ressortir l'importance du contenu de la formation initiale des responsables de structures : en général, les responsables dont la formation comportait un module sur la petite enfance disent consacrer plus de temps à la direction pédagogique (OCDE, 2020[68]). Cet aspect de la direction englobe l'observation des pratiques du personnel avec les enfants, la communication de retours utiles au personnel fondés sur ces observations, l'instauration d'une culture

de collaboration parmi le personnel, le développement de relations positives avec les familles et les organisations locales. Ces pratiques sont importantes pour assurer la qualité des processus et permettre au personnel de continuer à développer ses compétences et ses connaissances sans le cadre de son travail.

La direction peut être exercée de manière formelle et hiérarchique, ou être répartie (ou partagée). Les structures de direction répartie peuvent aider les responsables de structure d'EAJE à s'acquitter de leurs nombreuses fonctions ainsi qu'à motiver leur personnel et à le maintenir en place en lui transmettant un sentiment d'appropriation de son travail. Les données de l'enquête TALIS Petite enfance indiquent qu'un personnel qui perçoit davantage de possibilités de participation aux décisions centrales a tendance à davantage s'investir dans des pratiques de collaboration professionnelle et à déclarer un niveau supérieur de satisfaction professionnelle. Cependant, du point de vue du personnel, les structures de direction répartie ne sont pas toujours bien établies dans les différents pays et pourraient être développées plus avant. Les décideurs peuvent agir en faveur de la direction répartie des structures d'EAJE en encourageant le développement de postes de direction intermédiaire spécifiques, à mission pédagogique ou administrative différenciée qui, conjugués avec la préparation et la formation correspondantes, pourront assurer une direction efficace (OCDE, 2020[68]).

Le COVID-19 impose des contraintes supplémentaires au personnel des structures d'éducation et accueil des jeunes enfants et demande des approches innovantes du programme d'enseignement et de la pédagogie

Les pays et territoires ont abordé la question de la continuité de l'EAJE pendant la pandémie de COVID-19 de manières très différentes : certains ont opté pour la clôture totale du secteur de l'EAJE, d'autres l'ont ouvert uniquement aux enfants des travailleurs essentiels, d'autres encore ont exigé du personnel d'EAJE qu'il assure la continuité pédagogique à distance (OCDE, 2020[68]). Les mesures prises pour l'enseignement préprimaire sont moins uniformes que celles adoptées pour l'enseignement primaire : tandis qu'une majorité d'enseignants du primaire dans 34 pays ont dû continuer d'enseigner (à distance/en ligne) pendant la fermeture des écoles, 42 % seulement de ces pays ont demandé au personnel du préprimaire de continuer à enseigner (OCDE, 2021[1]). De même, les outils d'enseignement à distance pour aider les enseignants pendant cette pandémie, c'est-à-dire les outils en ligne, la télévision, la radio et les supports imprimés à emporter à la maison sont moins disponibles dans l'enseignement préprimaire que dans le primaire et les autres niveaux plus avancés, selon les données de 118 pays (Alban Conto et al., 2020[71]).

Les mesures prises varient également selon si elles s'adressent aux structures et au personnel d'EAJE ou si elles sont destinées aux familles (NCEE, 2020[72]). Indépendamment des mesures spécifiques, le COVID-19 impose de lourdes exigences au personnel d'EAJE, dont les conséquences pour le secteur dans la durée sont encore inconnues. En particulier dans les pays qui s'appuient beaucoup sur les prestataires privés pour l'EAJE, de nombreuses structures risquent de fermer indéfiniment à cause des clôtures forcées à court terme et des craintes des familles quant aux risques courus en continuant de fréquenter ces structures pendant la crise sanitaire (Friendly et al., 2020[73] ; National Day Nurseries Association et Education Policy Institute, 2020[74] ; OCDE, 2020[68] ; Zhang, Sauval et Jenkins, 2021[75]).

Avant la pandémie de COVID-19, les responsables de structures d'EAJE faisaient déjà état de pénuries de personnel, allant de pair avec le manque fréquent de places dans des structures pour satisfaire la demande des familles. À son tour, le personnel d'EAJE classe parmi les principales sources de stress au travail les responsabilités supplémentaires imposées par les absences de leurs collègues ou les classes/groupes surchargés. Dans le même ordre d'idées, le personnel indique que réduire la taille des groupes en recrutant plus de personnel doit faire partie des priorités fondamentales si le budget de la structure est augmenté (OCDE, 2019[31]) (OCDE, 2020[29]). Compte tenu des difficultés que le secteur

de l'EAJE connaît déjà, toute perte de personnel liée aux conséquences économiques ou sanitaires de la pandémie pourrait avoir un effet délétère sur la disponibilité et la qualité de l'EAJE dans les années à venir.

Le personnel d'EAJE relève les défis en adoptant de nouveaux modes de travail, en s'adaptant aux contraintes sanitaires dans ses pratiques de travail en présence et en trouvant des moyens innovants d'établir le contact avec les jeunes enfants et leurs familles à distance (Franchino, 2020[76] ; Pramling Samuelsson, Wagner et Eriksen Ødegaard, 2020[77]). Cependant, la multitude de difficultés posées par le recentrage du travail avec de jeunes enfants dans le contexte du COVID-19 a des conséquences néfastes sur le bien-être du personnel d'EAJE, y compris les personnes qui travaillent à distance, avec toutes les limites que la technologie comporte dans ce domaine (Friendly et al., 2020[73] ; Nagasawa et Tarrant, 2020[78] ; Pramling Samuelsson, Wagner et Eriksen Ødegaard, 2020[77]). Le personnel d'EAJE peut apporter des réponses à ces défis en cernant et en appliquant les meilleures pratiques en fonction de l'évolution des contextes dans lesquels il travaille, en se formant et en créant des communautés de pratique pour s'entraider, au sein d'une structure d'EAJE et entre les structures. Les pays et territoires peuvent aider le personnel d'EAJE à participer aux activités de développement professionnel en veillant à la disponibilité des matériels et des dispositifs nécessaires, mais aussi à la mise en place d'infrastructures appropriées (accès adéquat à Internet). Un investissement plus important dans le secteur pourrait être nécessaire dans les pays où les conditions de travail du personnel d'EAJE étaient déjà insatisfaisantes avant la pandémie de COVID-19.

Les innovations dans les cadres pédagogiques peuvent aider à répondre aux exigences courantes de la crise du COVID-19, mais aussi préparer les systèmes d'EAJE à s'adapter avec souplesse aux nouvelles exigences du monde d'après la pandémie et aux futurs chocs potentiels. Face aux fermetures de structures d'EAJE à **Hong Kong (Chine)** en 2003 en raison de l'épidémie de syndrome respiratoire aigu sévère (SRAS), les pouvoirs publics ont réagi rapidement et produit un programme d'enseignement spécial pour les enfants de 3 à 6 ans (Rao, 2006[79]). Ce programme comportait des leçons sur divers aspects du SRAS et de l'hygiène personnelle, pour aider le personnel d'EAJE à informer les enfants sur les circonstances et les routines changeantes dans leurs centres (lavage des mains plus fréquent, possibilités d'interactions sociales plus limitées). Davantage de soutiens ou d'orientations pour simultanément observer les protocoles sanitaires et faciliter les interactions sociales des enfants auraient certes pu être utiles dans ce contexte, mais la fourniture de documents adaptés à cette épidémie dans le cadre du programme d'enseignement s'est avérée être une stratégie importante pour le personnel.

Le rôle des technologies numériques dans l'EAJE est un nouveau domaine tant pour la recherche que pour l'action publique. Que les stratégies pour favoriser les interactions entre le personnel et les enfants au moyen des technologies numériques figurent ou non dans les cadres pédagogiques, le personnel a besoin d'une formation spéciale aux meilleures pratiques d'utilisation de ces technologies. Cette formation peut l'aider à approfondir sa formation professionnelle et à identifier les meilleures pratiques autour de l'utilisation des technologies pour aider les enfants et les familles, même dans le contexte de l'EAJE en personne.

Les pays et territoires reconnaissent l'importance des relations avec les familles pour améliorer la qualité de l'EAJE et contribuer au bon développement des enfants. Or, environ la moitié seulement des programmes d'enseignement cités dans les réponses au questionnaire du projet consacré à la qualité au-delà de la réglementation incluaient les familles dans leur processus de développement (chapitre 2). Compte tenu de l'importance de l'environnement d'apprentissage à la maison, les cadres pédagogiques de l'EAJE doivent chercher à bâtir des liens entre ces deux milieux où les jeunes enfants passent la majorité de leur temps, trouver des moyens d'aider les familles en tant que mécanisme essentiel d'accompagnement de l'apprentissage, du développement et du bien-être des enfants. Pendant l'épidémie de SRAS à **Hong Kong (Chine)**, les responsables de structure ont fait état d'une amélioration des communications avec les familles alors qu'ils cherchaient à assurer la continuité de l'apprentissage,

puis à s'adapter aux nouveaux modes de travail en personne après la réouverture des centres (Rao, 2006[79]). À l'heure où le personnel d'EAJE dans le monde entier élargit son approche du travail avec les familles, il est important de retenir les enseignements de ces expériences pour entretenir des rapports solides après la pandémie (Encadré 1.3).

Encadré 1.3. Quels enseignements retenir des autres pays sur l'éducation et l'accueil des jeunes enfants dans le contexte de la pandémie de COVID 19 pour l'après-crise

Des entretiens conduits par des chercheurs en **Norvège**, en **Suède** et aux **États-Unis** dans des structures d'éducation et d'accueil des jeunes enfants, au début de la pandémie de COVID-19, donnent une vue d'ensemble des stratégies, des possibilités et des craintes au quotidien dans ces trois pays (Pramling Samuelsson, Wagner et Eriksen Ødegaard, 2020[77]). Les différences de vécu du personnel, des enfants et des parents sont interprétées relativement aux contextes politique et social. En Norvège et en Suède, l'EAJE est considérée comme étant un *droit* des enfants et des parents, tandis qu'aux États-Unis, les fermetures et réouvertures des structures d'EAJE ont été principalement considérées du point de vue économique (travail des parents). Selon l'approche nordique, les structures d'EAJE devaient rester ouvertes autant que possible, à coup de directives ministérielles soulignant l'importance de la présence des enfants sauf en cas de maladie. Pour le personnel, le maintien de l'ouverture des structures est devenu une question d'éthique professionnelle, de compromis entre d'une part leur obligation et leur engagement vis-à-vis de la société et, de l'autre, le stress causé par les risques sanitaires associés à l'instruction en personne.

Malgré ces différents contextes, le personnel d'EAJE a fait état d'expériences similaires dans les trois pays. Il a rapidement adopté des stratégies pour établir des relations avec les enfants à distance, par exemple en créant des chaînes YouTube privées avec des vidéos personnalisées ou des leçons quotidiennes en ligne correspondant à la routine habituelle de la classe (musique, histoires, etc.). Pourtant, le personnel a invariablement déclaré se sentir mal préparé pour les exigences de la technologie et avoir trouvé l'enseignement à distance épuisant. Par ailleurs, étant donné que ces interactions virtuelles demandent que les parents aient suffisamment de temps pour participer à leur mise en place, assurer la présence régulière des enfants, en particulier des enfants dont les parents travaillent, s'est avéré compliqué.

Dans les structures d'EAJE restées ouvertes en Norvège et en Suède, le personnel a également connu des niveaux élevés de stress en raison des risques sanitaires posés par le travail en personne. Cependant, les nouveaux protocoles sanitaires ont réduit la taille des groupes. Le personnel a indiqué qu'il pouvait avoir des interactions plus fréquentes avec chaque enfant et adapter les leçons à leurs centres d'intérêt, ce qu'il espère pouvoir continuer après la pandémie. L'une des stratégies employées pour atténuer le stress du personnel consistait à organiser des réunions régulières, occasions de réflexion, de dialogue ouvert sur les expériences et le ressenti, de participation à d'autres formations en cours d'emploi, de discussion sur les stratégies pour répondre aux besoins des enfants et d'entraide. Ces types d'entraide et de possibilités d'apprentissage peuvent être facilités en dehors du contexte de la pandémie pour promouvoir le bien-être du personnel. De même, une meilleure communication avec les parents a été observée dans les trois pays, qui devrait elle aussi être encouragée après la pandémie pour améliorer la qualité de l'EAJE.

Source : Pramling Samuelsson, I., J. Wagner et E. Eriksen Ødegaard (2020[77]), « The coronavirus pandemic and lessons learned in preschools in Norway, Sweden and the United States: OMEP Policy Forum », http://dx.doi.org/10.1007/s13158-020-00267-3.

Les pays adoptent des approches diverses de la gouvernance et du contrôle de l'éducation et de l'accueil des jeunes enfants

On observe davantage de différences d'approche de la gouvernance, de la surveillance et du financement de l'EAJE qu'à la majorité des autres niveaux d'éducation. Les 26 pays et 41 territoires ayant participé au questionnaire de l'Examen de la qualité au-delà de la réglementation ont rendu compte de 56 cadres pédagogiques différents. Ils ont fourni des informations sur la formation exigée du personnel etles conditions de travail de ce dernier dans plus de 120 types différents de structures d'EAJE. Ce vaste éventail d'aspects de l'EAJE représente des réseaux axés sur différents stades du développement des jeunes enfants et les divers besoins des familles, adaptés aux contextes locaux. De nombreux parallèles et domaines de similitude entre les systèmes existent toutefois. La complexité des systèmes d'EAJE n'est cependant pas sans créer de difficultés, qu'il s'agisse des familles tentant de se frayer un chemin dans ces systèmes au nom de leurs enfants ou des décideurs cherchant à élaborer et à mettre en œuvre des politiques efficaces en appui d'un accès équitable à des services d'EAJE de qualité pour tous les enfants.

Il convient, pour effectuer des comparaisons internationales des politiques publiques au-delà de la réglementation, c'est-à-dire des politiques favorisant la qualité des processus, de les situer dans le contexte des systèmes d'EAJE dans lesquels elles opèrent. La présente publication met en avant des exemples d'actions menées par les pays et territoires pour améliorer la qualité des processus par le biais du programme d'enseignement et de la pédagogie (chapitre 2) et par le développement professionnel du personnel (chapitre 3). Par ailleurs, une carte multidimensionnelle des moyens d'action pour assurer la qualité de l'EAJE est disponible en ligne. On y trouvera toutes les informations qui sous-tendent les conclusions décrites ici. Cette carte multidimensionnelle utilise le cadre conceptuel du projet (Graphique 1.4) pour organiser les données autour des cinq leviers stratégiques : normes de qualité, gouvernance et financement ; programme d'enseignement et pédagogie ; développement professionnel du personnel ; suivi et données ; participation des familles et de la collectivité.

Bien que cette publication ne soit pas explicitement axée sur le sujet, les stratégies en matière de données et de suivi sont étroitement liées aux moyens d'action que sont le programme d'enseignement et la pédagogie, et le développement professionnel du personnel. Les systèmes de suivi sont souvent centrés sur le respect de la réglementation, par opposition aux interactions dans les cadres d'EAJE et à l'amélioration de la qualité. Les pays et territoires doivent chercher à savoir dans quelle mesure les systèmes de suivi sont capables de recueillir et de suivre les informations sur la qualité des processus afin d'éclairer les politiques en vue d'une amélioration constante de la qualité.

Les avantages de comparaisons internationales des politiques en faveur de la qualité des processus sont considérables, même si les complexités et des contextes spécifiques des systèmes d'EAJE sont difficiles à appréhender. À l'heure où les pouvoirs publics cherchent à élargir l'accès à l'EAJE tout en assurant la qualité dans tous les types de structures, le rythme du changement offre de nombreuses possibilités de tirer parti des exemples d'autres pays ou territoires et de les adapter à un contexte particulier. Les informations et les exemples fournis dans cette publication et dans le site qui l'accompagne présentent aux décideurs une occasion de réflexion sur la place et la priorité de l'EAJE dans les contextes locaux, de réexamen des définitions de la qualité et de transition vers des approches intégrées de l'amélioration de la qualité dans les structures d'EAJE par le biais des politiques publiques.

Références

Adema, W., C. Clarke et O. Thévenon (2016), *Who uses childcare? Background brief on inequalities in the use of formal early childhood education and care (ECEC) among very young children*, Éditions OCDE, Paris, https://www.oecd.org/els/family/Who_uses_childcare-Backgrounder_inequalities_formal_ECEC.pdf. [42]

Alban Conto, C. et al. (2020), *COVID-19: Effects of school closures on foundational skills and promising practices for monitoring and mitigating learning loss*, Centre de recherche Innocenti – UNICEF, Florence. [71]

Bauchmüller, R., M. Gørtz et A. Rasmussen (2014), « Long-run benefits from universal high-quality preschooling », *Early Childhood Research Quarterly*, vol. 29/4, pp. 457-470, http://dx.doi.org/10.1016/j.ecresq.2014.05.009. [4]

Belfield, C. et al. (2006), « The High/Scope Perry Preschool Program », *Journal of Human Resources*, vol. XLI/1, http://dx.doi.org/10.3368/jhr.XLI.1.162. [7]

Berger, L., L. Panico et A. Solaz (2020), « The impact of center-based childcare attendance on early child development: Evidence from the French Elfe Cohort », n° 254, INED, https://www.ined.fr/fichier/s_rubrique/30325/working_paper_2020_254_childcare_collective.childcare.fr.pdf (consulté le 11 avril 2021). [39]

Blanden, J. et al. (2016), « Universal pre-school education: The case of public funding with private provision », *The Economic Journal*, vol. 126/592, http://dx.doi.org/10.1111/ecoj.12374. [47]

Bowne, J. et al. (2017), « A meta-analysis of class sizes and ratios in early childhood education programs: Are thresholds of quality associated with greater impacts on cognitive, achievement, and socioemotional outcomes? », *Educational Evaluation and Policy Analysis*, vol. 39/3, http://dx.doi.org/10.3102/0162373716689489. [19]

Brussino, O. (2020), « Mapping policy approaches and practices for the inclusion of students with special education needs », *Documents de travail de l'OCDE sur l'éducation*, n° 227, Éditions OCDE, Paris, https://dx.doi.org/10.1787/600fbad5-en. [30]

Burchinal, M. (2018), « Measuring early care and education quality », *Child Development Perspectives*, vol. 12/1, pp. 3-9, http://dx.doi.org/10.1111/cdep.12260. [24]

Burchinal, M. et al. (2015), , dans Lerner, R., M. Bornstein et T. Leventhal (dir. pub.), *Handbook of Child Psychology and Developmental Science : Ecological Settings and Processes in Developmental Systems*, John Wiley & Sons, Inc. [49]

Cadima, J. et al. (2020), « Literature review on early childhood education and care for children under the age of 3 », *Documents de travail de l'OCDE sur l'éducation*, n° 243, Éditions OCDE, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/a9cef727-en. [27]

Campbell, F. et al. (2012), « Adult outcomes as a function of an early childhood educational program: An Abecedarian Project follow-up. », *Developmental Psychology*, vol. 48/4, http://dx.doi.org/10.1037/a0026644. [8]

Cattan, S., C. Crawford et L. Dearden (2014), « The economic effects of pre-school education and quality », *IFS Reports*, n° R99, Institute for Fiscal Studies, http://dx.doi.org/10.1920/re.ifs.2014.0099. [5]

Chazan-Cohen, R. et al. (2017), *Working Toward a Definition of Infant/Toddler Curricula: Intentionally Furthering the Development of Individual Children within Responsive Relationships*, https://www.acf.hhs.gov/opre/report/working-toward-definition-infant/toddler-curricula-intentionally-furthering-development. [54]

Denny, J., R. Hallam et K. Homer (2012), « A multi-instrument examination of preschool classroom quality and the relationship between program, classroom, and teacher characteristics », *Early Education and Development*, vol. 23/5, http://dx.doi.org/10.1080/10409289.2011.588041. [61]

Douglass, A. (2019), « Leadership for quality early childhood education and care », *Documents de travail de l'OCDE sur l'éducation*, n° 211, Éditions OCDE, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/6e563bae-en. [70]

Drange, N. et K. Telle (2021), « Segregation in a universal child care system: Descriptive findings from Norway », *European Sociological Review*, vol. 36/6, http://dx.doi.org/10.1093/esr/jcaa026. [44]

Edwards, S. (2021), « Qualité des processus, programmes et pédagogie dans l'éducation et l'accueil des jeunes enfants », *Documents de travail de l'OCDE sur l'éducation*, OECD Publishing, Paris. [21]

Egert, F., R. Fukkink et A. Eckhardt (2018), « Impact of in-service professional development programs for early childhood teachers on quality ratings and child outcomes: A meta-analysis », *Review of Educational Research*, p. 003465431775191, http://dx.doi.org/10.3102/0034654317751918. [69]

Espinoza, R. et L. Reznikova (2020), « Who can log in? The importance of skills for the feasibility of teleworking arrangements across OECD countries », *Documents de travail de l'OCDE sur les questions sociales, l'emploi et les migrations*, n° 242, OCDE, Paris. [51]

Franchino, E. (2020), *Traveling Turtles, Cardboard Playgrounds, and Bear Puppets: How Early Childhood Educators are Ensuring Joyful, Engaged Learning at a Distance*, New American Education Policy Blog, https://www.newamerica.org/education-policy/edcentral/traveling-turtles-cardboard-playgrounds-and-bear-puppets-how-early-childhood-educators-are-ensuring-joyful-engaged-learning-distance/ (consulté le 13 avril 2021). [76]

Friendly, M. et al. (2020), *Canadian Child Care: Preliminary Results from a National Survey during the COVID-19 Pandemic*, Childcare Resource and Research Unit, Toronto; Child Care Now, Ottawa; Canadian Child Care Federation, Ottawa. [73]

García, J. et al. (2020), « Quantifying the life-cycle benefits of an influential early-childhood program », *Journal of Political Economy*, vol. 128/7, pp. 2502-2541, https://doi.org/10.1086/705718. [9]

Hatfield, B. et al. (2015), « Inequities in access to quality early care and education: Associations with funding and community context », *Early Childhood Research Quarterly*, vol. 30, pp. 316-326, http://dx.doi.org/10.1016/j.ecresq.2014.01.001. [45]

Heckman, J. (2006), « Skill formation and the economics of investing in disadvantaged children », *Science*, vol. 312/5782, http://dx.doi.org/10.1126/science.1128898. [63]

Heckman, J. et G. Karapakula (2019), *Intergenerational and intragenerational externalities of the Perry Preschool Project*, Human Capital and Economic Opportunity Global Working Group, Chicago, http://hceconomics.org. [16]

Heckman, J. et G. Karapakula (2019), *The Perry preschoolers at late midlife: A study in design-specific inference*, Human Capital and Economic Opportunity Global Working Group, Chicago. [10]

Heckman, J. et al. (2010), « The rate of return to the HighScope Perry Preschool Program », *Journal of Public Economics*, http://dx.doi.org/10.1016/j.jpubeco.2009.11.001. [11]

Jenkins, J. et G. Duncan (2017), « Do pre-kindergarten curricula matter? », dans *The Current State of Scientific Knowledge on Pre-Kindergarten Effects*, Brookings and Duke Center for Child and Family Policy, Washington, DC et Durham, NC. [59]

Kalil, A., S. Mayer et R. Shah (2020), « Impact of the COVID-19 crisis on family dynamics in economically vulnerable households », n° 2020-143, Becker Friedman Institute for Economics at the University of Chicago, Chicago. [50]

Karoly, L. (2016), « The Economic Returns to Early Childhood Education », *The Future of Children*, vol. 26/2, pp. 37-56. [12]

Love, J. et al. (2005), « The effectiveness of early head start for 3-year-old children and their parents: Lessons for policy and programs », *Developmental Psychology*, http://dx.doi.org/10.1037/0012-1649.41.6.885. [55]

Manning, M. et al. (2017), *The Relationship between Teacher Qualification and the Quality of the Early Childhood Care and Learning Environment*, Campbell Collaboration, Education Coordinating Group, http://dx.doi.org/10.4073/csr.2017.1. [66]

Ma, X. et al. (2016), « A meta-analysis of the relationship between learning outcomes and parental involvement during early childhood education and early elementary education », *Educational Psychology Review*, vol. 28, pp. 771-801, http://dx.doi.org/10.1007/s10648-015-9351-1. [28]

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/fileadmin/careproject/Publications/reports/CARE_WP4_D4__1_review_of_effects_of_ecec.pdf. [23]

Mersky, J., J. Topitzes et A. Reynolds (2011), « Maltreatment prevention through early childhood intervention: A confirmatory evaluation of the Chicago Child-Parent Center preschool program », *Children and Youth Services Review*, vol. 33, pp. 1454-1463. [56]

Nagasawa, M. et K. Tarrant (2020), *Who Will Care for the Early Care and Education Workforce? COVID-19 and the Need to Support Early Childhood Educators' Emotional Well-being*, New York Early Childhood Development Institute, City University of New York and Bank Street College of Education. [78]

National Day Nurseries Association et Education Policy Institute (2020), *The COVID-19 Pandemic and the Early Years Workforce August*. [74]

NCEE (2020), *Supporting Child Care During the Pandemic*, Mini-stats, Top of the Class Newsletter, https://ncee.org/2020/10/supporting-child-care-during-the-pandemic/ (consulté le 13 avril 2021). [72]

Needham, M. et N. Ülküer (2020), « A growing interest in early childhood's contribution to school readiness », *International Journal of Early Years Education*, vol. 28/3, http://dx.doi.org/10.1080/09669760.2020.1796416. [60]

Nesbitt, K. et D. Farran (2021), « Effects of Prekindergarten Curricula: Tools of the Mind as a Case Study », *Monographs of the Society for Research in Child Development*, vol. 86/1, http://dx.doi.org/10.1111/mono.12425. [53]

OCDE (2021), *Base de données de l'OCDE sur la famille*, http://www.oecd.org/fr/els/famille/basededonnees.htm. [52]

OCDE (2021), *The State of School Education*, Éditions OCDE, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/201dde84-en. [1]

OCDE (2020), *Building a High-Quality Early Childhood Education and Care Workforce: Further Results from the Starting Strong Survey 2018*, TALIS, Éditions OCDE, Paris, https://dx.doi.org/10.1787/b90bba3d-en. [68]

OCDE (2020), *Early Learning and Child Well-being: A Study of Five-year-Olds in England, Estonia, and the United States*, Éditions OCDE, Paris, https://dx.doi.org/10.1787/3990407f-en. [3]

OCDE (2020), *Is Childcare Affordable? Policy Brief on Employment, Labour and Social Affairs*, Éditions OCDE, Paris, https://www.oecd.org/els/family/OECD-Is-Childcare-Affordable.pdf. [20]

OCDE (2020), *Perspectives de l'emploi de l'OCDE 2020 : Crise du COVID-19 et protection des travailleurs*, Éditions OCDE, Paris, https://doi.org/10.1787/b1547de3-fr. [48]

OCDE (2020), *PISA 2018 Results (Volume V): Effective Policies, Successful Schools*, PISA, Éditions OCDE, Paris, https://dx.doi.org/10.1787/ca768d40-en. [41]

OCDE (2020), *Quality Early Childhood Education and Care for Children Under Age 3: Results from the Starting Strong Survey 2018*, TALIS, Éditions OCDE, Paris, https://dx.doi.org/10.1787/99f8bc95-en. [29]

OCDE (2020), *Regards sur l'éducation 2020 : Les indicateurs de l'OCDE*, Éditions OCDE, Paris, https://doi.org/10.1787/7adde83a-fr. [2]

OCDE (2019), *Changing the Odds for Vulnerable Children: Building Opportunities and Resilience*, Éditions OCDE, Paris, https://dx.doi.org/10.1787/a2e8796c-en. [37]

OCDE (2019), *Perspectives des migrations internationales 2019*, Éditions OCDE, Paris, https://doi.org/10.1787/60811ed3-fr. [33]

OCDE (2019), *Providing Quality Early Childhood Education and Care: Results from the Starting Strong Survey 2018*, TALIS, Éditions OCDE, Paris, https://dx.doi.org/10.1787/301005d1-en. [31]

OCDE (2019), *The Road to Integration: Education and Migration*, Examens de l'OCDE sur la formation des migrants, Éditions OCDE, Paris, https://dx.doi.org/10.1787/d8ceec5d-en. [32]

OCDE (2018), *Engaging Young Children: Lessons from Research about Quality in Early Childhood Education and Care*, Petite enfance, grands défis, Éditions OCDE, Paris, https://dx.doi.org/10.1787/9789264085145-en. [22]

OCDE (2017), *Educational Opportunity for All: Overcoming Inequality throughout the Life Course*, La recherche et l'innovation dans l'enseignement, Éditions OCDE, Paris, https://dx.doi.org/10.1787/9789264287457-en. [40]

OCDE (2017), *Petite enfance, grands défis 2017 : Les indicateurs clés de l'OCDE sur l'éducation et l'accueil des jeunes enfants*, Petite enfance, grands défis, Éditions OCDE, Paris, https://doi.org/10.1787/9789264300491-fr. [35]

OCDE (2017), *Petite enfance, grands défis V : Cap sur l'école primaire*, Petite enfance, grands défis, Éditions OCDE, Paris, https://doi.org/10.1787/9789264300620-fr. [58]

OCDE (2016), *Résultats du PISA 2015 (Volume II) : Politiques et pratiques pour des établissements performants*, PISA, Éditions OCDE, Paris, https://doi.org/10.1787/9789264267558-fr. [43]

OCDE (2012), *Petite enfance, grands défis III : Boîte à outils pour une éducation et des structures d'accueil de qualité*, Petite enfance, grands défis, Éditions OCDE, Paris, https://doi.org/10.1787/9789264167025-fr. [26]

OCDE (2006), *Petite enfance, grands défis II : Éducation et structures d'accueil*, Petite enfance, grands défis, Éditions OCDE, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/9789264035485-fr. [18]

Pianta, R., J. Downer et B. Hamre (2016), « Quality in early education classrooms: Definitions, gaps, and systems », *The Future of Children*, vol. 26/2, pp. 119-138. [25]

Pramling Samuelsson, I., J. Wagner et E. Eriksen Ødegaard (2020), « The coronavirus pandemic and lessons learned in preschools in Norway, Sweden and the United States: OMEP Policy Forum », *International Journal of Early Childhood*, vol. 52/2, http://dx.doi.org/10.1007/s13158-020-00267-3. [77]

Rao, N. (2006), « Sars, preschool routines and children's behaviour: Observations from preschools in Hong Kong », *International Journal of Early Childhood*, vol. 38/2, http://dx.doi.org/10.1007/BF03168205. [79]

Rea, D. et T. Burton (2020), « New evidence on the Heckman Curve », *Journal of Economic Surveys*, vol. 34/2, http://dx.doi.org/10.1111/joes.12353. [64]

Reynolds, A. et S. Ou (2011), « Paths of effects from preschool to adult well-being: A confirmatory analysis of the Child-Parent Center Program », *Child Development*, vol. 82/2, http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01562.x. [13]

Rowe, M. (2017), « Understanding socioeconomic differences in parents' speech to children », *Child Development Perspectives*, http://dx.doi.org/10.1111/cdep.12271. [38]

Shuey, E. et M. Kankaras (2018), *The Power and Promise of Early Learning*, Éditions OCDE, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/f9b2e53f-en. [36]

Sylva, K. et al. (2004), « The Effective Provision of Pre-school Education (EPPE) Project: Findings from Pre-school to end of Key Stage 1 », https://dera.ioe.ac.uk/18189/2/SSU-SF-2004-01.pdf. [14]

Taggart, B. et al. (2015), *Effective Pre-school, Primary and Secondary Education Project (EPPSE 3-16+): How Pre-school Influences Children and Young People's Attainment and Developmental Outcomes Over Time*, Department for Education, Londres, R.-U., https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/455670/RB455_Effective_pre-school_primary_and_secondary_education_project.pdf.pdf (consulté le 24 décembre 2020). [15]

UNICEF (2016), *Uprooted: The Growing Crisis for Refugee and Migrant Children*, UNICEF, New York. [34]

Van Huizen, T. et J. Plantenga (2018), « Do children benefit from universal early childhood education and care? A meta-analysis of evidence from natural experiments », *Economics of Education Review*, vol. 66, pp. 206-222, http://dx.doi.org/10.1016/j.econedurev.2018.08.001. [17]

Van Laere, K., J. Peeters et M. Vandenbroeck (2012), « The education and care divide: The role of the early childhood workforce in 15 European countries », *European Journal of Education*, vol. 47/4. [67]

Vandell, D. 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 Dev*, vol. 81/3, pp. 737-756, http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01431.x.Do. [6]

Vandenbroeck, M. (2015), *Quality ECEC for all: Why we can't afford not to invest in it*, https://www.researchgate.net/publication/281579157_Quality_ECEC_for_all_Why_we_can%27t_afford_not_to_invest_in_it. [46]

Whitehurst, G. (2017), *Rigorous preschool research illuminates policy (and why the Heckman Equation may not compute)*, Brookings, Washington, DC, https://www.brookings.edu/research/rigorous-preschool-research-illuminates-policy-and-why-the-heckman-equation-may-not-compute/ (consulté le 13 avril 2021). [65]

Wysłowska, O. et P. Slot (2020), « Structural and process quality in early childhood education and care provisions in Poland and the Netherlands: A cross-national study using cluster analysis », *Early Education and Development*, vol. 31/4, pp. 524-540, http://dx.doi.org/10.1080/10409289.2020.1734908. [62]

Zhai, F., J. Waldfogel et J. Brooks-Gunn (2013), « Estimating the effects of Head Start on parenting and child maltreatment », *Children and Youth Services Review*, vol. 35, pp. 1119-1129. [57]

Zhang, Q., M. Sauval et J. Jenkins (2021), *Impacts of COVID-19 on the child care sector: Evidence from North Carolina*, Annenberg Institute at Brown University, Providence, https://www.edworkingpapers.com/sites/default/files/ai21-371.pdf (consulté le 13 avril 2021). [75]

2 Les cadres pédagogiques, la pédagogie et la qualité des processus dans l'éducation et l'accueil des jeunes enfants

Ce chapitre porte sur le rapport entre les cadres pédagogiques, la pédagogie et la qualité des processus dans l'éducation et l'accueil des jeunes enfants. En dégageant les questions et les indicateurs clés d'intérêt pour l'action publique, il rapproche les résultats des recherches et les travaux conceptuels des moyens nécessaires pour améliorer la qualité des processus et soutenir l'apprentissage, le développement et le bien-être de l'enfant. On y trouvera une vue d'ensemble des politiques concernant ces indicateurs dans les pays et territoires de l'OCDE, mais aussi des exemples concrets de bonnes pratiques susceptibles d'améliorer la qualité des processus et le développement de l'enfant lorsque les moyens en question sont mis en œuvre.

Messages clés

- Dans les pays et territoires participants, les cadres pédagogiques applicables aux enfants de 3 à 5 ans ont une plus forte composante obligatoire que ceux destinés aux enfants de 0 à 2 ans ou à une plus large fourchette d'âge (0 à 5 ans). Environ 14 % des pays et territoires participants ne sont pas dotés d'un cadre pédagogique pour les enfants de 0 à 2 ans. L'absence de programmes d'enseignement pour les plus petits peut conduire à des disparités de qualité de l'éducation et de l'accueil des jeunes enfants (EAJE) selon l'âge. Elle peut aussi rendre le passage à l'enseignement préprimaire plus difficiles que lorsque la continuité des programmes est assurée de la naissance à l'entrée en primaire. Dans 40 % des pays et territoires participants, il n'existe pas de cadre pédagogique commun pour l'ensemble des enfants de 0 à 5 ans. Dans près de 25 % d'entre eux, plus d'un programme d'enseignement est en place par groupe d'âge, ce qui peut poser à la fois des problèmes d'équité et des difficultés de suivi. L'existence de plusieurs programmes d'enseignement par type de structure dans quelques pays peut quant à elle compliquer la tâche du personnel d'EAJE.
- La majorité des programmes d'enseignement destinés aux enfants de 0 à 2 ans et de 0 à 5 ans définissent leurs objectifs de développement et d'apprentissage autour de principes et valeurs et de compétences générales, tandis que les objectifs de la majorité des programmes pour les enfants de 3 à 5 ans cadrent avec les domaines d'apprentissage traditionnels. Les domaines d'apprentissage couverts sont généraux et englobent les compétences socioémotionnelles, physiques et cognitives. Les technologies de l'information et de la communication (TIC) figurent moins souvent dans les programmes que d'autres domaines.
- La plupart des programmes d'enseignement, tous groupes d'âge confondus, suggèrent d'adopter plusieurs approches pédagogiques. Tandis que les programmes d'enseignement destinés aux enfants de 0 à 2 ans et de 0 à 5 ans reposent généralement sur des approches pédagogiques considérant l'apprentissage comme un échange actif, les approches fondées sur la maturité scolaire, sur l'enseignement axé sur les performances et les résultats et sur l'instruction didactique/directe sont plus fréquentes dans les programmes applicables aux enfants de 3 à 5 ans. Cette différence peut correspondre à une plus forte harmonisation des programmes pour les enfants de 3 à 5 ans avec les pratiques pédagogiques dans l'enseignement primaire.
- La majorité des programmes d'enseignement sont centrés sur l'enfant et fondés sur une vision holistique de ce dernier, malgré des différences descriptives. La plupart des pays et territoires participants reconnaissent en outre l'importance du jeu dans les principes et objectifs de leurs cadres pédagogiques applicables à l'EAJE.
- La majorité des programmes d'enseignement s'accompagnent de recommandations de mise en œuvre assorties d'exemples de pratiques pédagogiques pour faciliter l'utilisation des programmes sur le terrain. Ces recommandations s'adressent principalement aux structures d'EAJE malgré le fait que la plupart des programmes, quel que soit le groupe d'âge, fixent explicitement des objectifs pour souligner l'importance de la coopération avec les familles et la collectivité dans le cadre global de l'apprentissage, du développement et du bien-être de l'enfant. Seulement 40 % des recommandations s'adressent aux parents, 30 % aux administrations locales et moins de 12 % aux groupes et organismes locaux.
- Le suivi de la mise en œuvre des programmes d'enseignement est obligatoire dans la majorité des pays et territoires participants. Plus d'un tiers d'entre eux procèdent à un suivi externe de l'application des programmes au moins une fois par an pour tous les groupes d'âge, et 23 % le font en fonction des résultats de l'année précédente. La méthode de suivi externe la plus courante est l'inspection. L'auto-évaluation du personnel dans le cadre du suivi externe

est elle aussi répandue. L'évaluation de l'enfant et l'examen par les pairs sont utilisés pour le suivi des programmes dans quelques cas seulement.

- Les pays et les territoires surveillent la qualité des processus, mais en se préoccupant de certains types d'interactions plus que d'autres. Moins de la moitié des pays et territoires participants suivent les interactions entre l'enfant et ses pairs et entre l'enfant et les éléments matériels ; 37 % seulement suivent les interactions entre le personnel d'EAJE et les parents.
- Alors que la majorité des pays et territoires participants font participer les organismes publics concernés et le personnel d'EAJE à l'élaboration de leurs cadres pédagogiques, ils sont moins nombreux à y associer les parents et la collectivité, et encore plus rares à y faire participer les enfants.

Introduction

Les cadres pédagogiques définissent les objectifs de l'éducation et de l'accueil des jeunes enfants, le contenu des programmes pour l'apprentissage et le développement, et les types d'activités pouvant être animées par le personnel pour nourrir le développement, l'apprentissage et le bien-être de l'enfant. Ils peuvent être réglementés, modifiés et adaptés à des objectifs et des normes de qualité constamment renouvelés, et constituent ainsi un moyen d'action fondamental. La notion de pédagogie, quant à elle, désigne les pratiques et les méthodes employées par le personnel pour stimuler le développement, l'apprentissage et le bien-être de l'enfant. Les approches pédagogiques adoptées pour mettre les programmes d'enseignement en application dans l'EAJE retentissent directement sur le vécu de l'enfant (OCDE, 2018[1] ; Shuey et al., 2 019[2]). Partant, les cadres pédagogiques et la pédagogie sont d'importants déterminants de la qualité des interactions dans les structures d'EAJE et dans l'environnement d'apprentissage familial, y compris des relations entre le personnel d'EAJE et les enfants et leurs parents, mais aussi des interactions entre les enfants. Ces interactions sont le fondement de la qualité des processus dans l'EAJE.

L'Examen de la qualité au-delà de la réglementation a permis de recueillir des informations sur différentes caractéristiques des cadres pédagogiques et des approches pédagogiques, pour ensuite construire des indicateurs clés afin de mieux comprendre les différences d'approches en faveur de la qualité des processus entre les pays (voir l'Encadré 2.1 dans la partie suivante). Les pays et territoires ont fourni des informations sur 56 cadres pédagogiques. En s'appuyant sur des études publiées, ce chapitre explique les différents aspects des cadres pédagogiques et de la pédagogie qui importent pour la qualité des processus. Il présente une sélection d'indicateurs des principaux paramètres des cadres pédagogiques et de la pédagogie dans les pays et territoires ayant participé à la collecte de données pour l'Examen de la qualité au-delà de la réglementation. Il s'intéresse également à certaines caractéristiques des cadres pédagogiques et de la pédagogie dans des pays et territoires particuliers. On trouvera d'autres indicateurs et chiffres sur les politiques ciblant les cadres pédagogiques et la pédagogie sur la plateforme *Starting Strong: Mapping quality in early childhood education and care* (https://quality-ecec.oecd.org).

Définition des concepts

Les cadres pédagogiques sont des documents qui expriment les principes, les objectifs, les recommandations, les valeurs et les approches autour du développement, de l'apprentissage et du bien-être de l'enfant dans un pays ou un territoire (Groupe de travail de la Commission européenne, 2014[3] ; OCDE, 2011[4]). S'agissant de l'éducation et de l'accueil des jeunes enfants, ils couvrent généralement les connaissances et les compétences, les caractéristiques des interactions de l'enfant avec

le personnel et avec ses pairs, les expériences et les ressources proposées à l'enfant par la structure d'EAJE et parfois dans l'environnement d'apprentissage familial (Wood et Hedges, 2016[5]).

Ces documents contiennent des orientations stratégiques ainsi que des spécifications techniques pour veiller à ce que le vécu de l'enfant dans les structures d'EAJE favorise son apprentissage et son développement. Ils incluent souvent des recommandations pour aider le personnel à organiser ses pratiques en fonction des objectifs de développement, et parfois des orientations pédagogiques (OCDE, 2018[6]). Les cadres pédagogiques se veulent des accords généraux entre diverses institutions et parties prenantes à l'échelon national et infranational ainsi que l'expression de la vision globale des programmes d'enseignement dans le contexte des systèmes d'EAJE et des systèmes éducatifs (OCDE, 2011[4]). La conception, la révision, l'application et l'évaluation des cadres pédagogiques sont autant de moyens importants de servir à la fois la qualité des processus et le développement, l'apprentissage et le bien-être de l'enfant (OCDE, 2015[7]).

La notion de pédagogie se prête à plus d'une définition. Au sens étroit, elle désigne les pratiques et les méthodes employées par le personnel pour stimuler le développement, l'apprentissage et le bien-être de l'enfant. Elle renvoie aux stratégies et techniques mises en œuvre par le personnel pour permettre le développement des compétences, des attitudes et des aptitudes du jeune enfant dans un contexte social et matériel particulier (Siraj-Blatchford et al., 2002[8]). Les recherches mettent l'accent sur le besoin d'entendre la pédagogie comme un processus interactif entre le personnel, l'enfant et l'environnement, plutôt que comme un processus vertical du haut vers le bas (Edwards, forthcoming[9]). Au sens de cette définition, la pédagogie peut être considérée comme auxiliaire au programme d'enseignement, et diverses méthodes pédagogiques peuvent être employées au sein d'un même cadre pédagogique.

Au sens large, la pédagogie peut constituer le fondement théorique d'une approche-programme, définissant les principes et les valeurs de méthodes d'enseignement ou d'interaction particulières. Dans cette optique, la pédagogie traduit à la fois le sens et la finalité de l'éducation en plus de guider les méthodes particulières appliquées sur l'éventail des activités. Ainsi peut-on considérer que la pédagogie inspire le programme autant qu'elle le soutient (Edwards, forthcoming[9] ; Sylva et al., 2016[10]).

Une intelligence commune de la relation entre le programme et la pédagogie permet de veiller à la fois à ce que le programme cadre avec les valeurs culturelles et les attentes de la population locale, et à ce que la pédagogie et le programme fonctionnent en synergie pour atteindre les mêmes objectifs établis. Faute de définition claire de la relation entre le programme d'enseignement et la pédagogie, ces moyens d'action risquent de moins bien servir la qualité des processus puisque la nature de l'apprentissage et de l'enseignement prévus dans la structure d'EAJE ne sera pas explicitement établie (Edwards, forthcoming[9]). Il importe par ailleurs de miser sur la formation initiale et le développement professionnel pour aider le personnel d'EAJE à comprendre et interpréter la relation entre programme et pédagogie dans l'EAJE, y compris les approches pédagogiques particulières utilisées dans leur propre structure (chapitre 3).

Encadré 2.1. L'Examen de la qualité au-delà de la réglementation : champ d'application et méthodologie

Ce chapitre s'appuie sur les conclusions relatives aux cadres pédagogiques et à la pédagogie tirées du questionnaire sur les politiques de l'Examen de la qualité au-delà de la réglementation pour l'année de référence 2019. Il repose également sur les rapports par pays (voir le Guide de lecture pour en savoir plus). Vingt-six pays, couvrant 41 territoires, ont rempli le questionnaire sur les politiques. Six d'entre eux (Australie, Canada, Irlande, Japon, Luxembourg et Suisse) ont également fourni des rapports généraux. Compte tenu de l'architecture complexe des systèmes d'EAJE, l'Examen de la qualité au-delà de la réglementation a recueilli des informations pour chacun des différents cadres

pédagogiques (56 au total) et chacun des types de structure d'EAJE (121 au total) en existence dans les pays et territoires participants.

S'agissant du programme d'enseignement et de la pédagogie, le questionnaire s'est intéressé aux sujets suivants :

- les objectifs et domaines de développement de chaque cadre pédagogique
- les approches pédagogiques en place
- le processus de conception et de mise en œuvre de chaque cadre pédagogique
- les relations avec les familles et la collectivité à travers les cadres pédagogiques
- le suivi de la mise en œuvre de chaque cadre pédagogique.

Des groupes d'âge normalisés ont été assignés aux différents programmes et structures pour faciliter l'analyse et les comparaisons :

- **de 0 à 2 ans** : lorsque la majorité des niveaux d'une structure ou d'un programme cible ou couvre les enfants ayant entre 0 et 2 ans. Il s'agit notamment des structures ou programmes qui accueillent des enfants peu après la naissance (par exemple à 12 semaines, à 3 mois, etc.) jusqu'à l'âge de 3 ans.
- **de 3 à 5 ans/l'entrée en primaire** : lorsque la majorité des niveaux d'une structure ou d'un programme cible ou couvre les enfants ayant entre 3 et 5 ans. Il s'agit notamment des structures ou programmes qui accueillent des enfants peu avant leur 3ème anniversaire (à 2 ans et demi, par exemple) ou plus tard (à 4 ans, par exemple).
- **de 0 à 5 ans/l'entrée en primaire** : lorsqu'une structure ou un programme cible ou couvre dans une même mesure les enfants de moins 3 ans (âge charnière) et de plus de 3 ans (par exemple de 0 à 8 ans).

Les informations sur les différents programmes ont ensuite été agrégées lorsqu'elles étaient identiques ou presque identiques à l'intérieur de ces groupes d'âge normalisés (par exemple, pour un pays doté de deux cadres pédagogiques pour le même groupe d'âge). Il n'y a pas eu d'agrégation sur les différents groupes d'âge des données relatives à des programmes ou structures différents.

Le tableau A.A.1 de l'annexe A répertorie les cadres pédagogiques des pays et territoires participants inclus dans le présent rapport.

Caractéristiques des cadres pédagogiques favorables à la qualité des processus

Plusieurs caractéristiques des cadres pédagogiques peuvent retentir sur la qualité des interactions dans les structures d'EAJE, c'est-à-dire sur la qualité des processus. Il s'agit entre autres de caractéristiques des cadres pédagogiques (champ d'application, principes, objectifs, domaines d'apprentissage et ressources matérielles) susceptibles de créer les conditions qui permettent à l'enfant de développer des relations avec ses pairs, avec le personnel d'EAJE, l'espace et les matériels, ses parents et sa famille ou encore la collectivité, de manière constante tout au long de son parcours d'EAJE (Edwards, forthcoming[9]).

Groupes d'âge et structures couverts

Les groupes d'âge et les structures couverts par les cadres pédagogiques sont des facteurs importants pour assurer la continuité et la progression tout au long de l'EAJE et de l'EAJE à l'école primaire. Lorsque les cadres pédagogiques ciblent des groupes d'âge ou des structures particuliers, l'harmonisation de leurs objectifs et de leurs normes de qualité, tant au sein de l'EAJE qu'avec les programmes d'enseignement primaire, peut avoir des effets positifs sur les premières expériences de l'enfant dans

le système éducatif (OCDE, 2017[11]). Parallèlement, les cadres pédagogiques couvrant de larges fourchettes d'âge doivent être adaptés aux besoins développementaux de l'enfant à divers âges.

L'EAJE de qualité vise une approche globale du développement de l'enfant, c'est-à-dire une approche qui englobe son développement cognitif, social et émotionnel. L'enseignement primaire a tendance à être plus scolaire. Les mesures prises pour favoriser la continuité entre les deux niveaux créent un risque de « scolarisation » de l'EAJE, phénomène constaté lorsque les programmes d'enseignement et la pédagogie ressemblent de plus en plus à ceux des stades ultérieurs du parcours scolaire (Slot et al., 2018[12] ; Shuey et al., 2 019[2]). Il est néanmoins possible d'harmoniser les programmes d'enseignement de l'EAJE et du primaire en conservant les approches holistiques et centrées sur l'enfant caractéristiques de l'EAJE.

Il est par ailleurs essentiel de veiller à ce que les programmes couvrent les enfants de 0 à 2 ans dans toutes les structures pour éviter les différences de qualité de l'offre d'EAJE en fonction des groupes d'âge et pour assurer la continuité dans les transitions vers l'enseignement préprimaire. Dans certaines structures d'EAJE, en particulier celles qui accueillent les très jeunes enfants et les structures à domicile[1], les cadres pédagogiques peuvent ne pas être appliqués soit parce que la structure n'est pas officiellement couverte par le programme, soit par manque de préparation du personnel.

Les résultats de l'Examen de la qualité au-delà de la réglementation montrent qu'il n'existe pas de cadre pédagogique commun pour tous les enfants de 0 à 5 ans dans 40 % (14 sur 35) des pays et territoires participants (Tableau 2.1). Certains pays sont dotés d'un programme d'enseignement pour les enfants de 0 à 5 ans dans des structures spécifiques, mais d'un programme différent pour les enfants de 3 à 5 ans dans d'autres structures, sans éléments communs entre les deux. Tel est le cas au **Japon**, par exemple. Dans d'autres pays, des programmes distincts sont en place pour les enfants de 0 à 2 ans et de 3 à 5 ans.

Il n'existe pas de cadre pédagogique pour les enfants de 0 à 2 ans dans 14 % (5 sur 35) des pays et territoires participants. C'est le cas en **France**, en **Israël**, au **Portugal**, en **République slovaque** et en **République tchèque**. La proportion de programmes d'enseignement obligatoires est nettement plus forte pour le groupe d'âge de 3 à 5 ans (94 %, 17 sur 18) que pour les groupes d'âge de 0 à 2 ans (50 %, 3 sur 6) et de 0 à 5 ans (62 %, 20 sur 32), constat qui témoigne de la plus grande importance accordée aux programmes à mesure de la progression scolaire (voir le Tableau C.2.1).

La plupart des pays et territoires participants (80 %, 28 sur 35) sont dotés d'un seul cadre pédagogique par groupe d'âge, mais deux programmes ou plus sont en place dans quelques pays (Tableau 2.1). Tel est le cas notamment au **Canada** (Nouveau-Brunswick), au **Chili**, au **Japon**, en **Nouvelle-Zélande**, en **Suisse** et en **Turquie**. Dans ces pays, les enfants d'un même groupe d'âge peuvent vivre l'EAJE différemment selon le cadre pédagogique appliqué dans la structure qu'ils fréquentent. Par ailleurs, dans certains de ces pays et territoires, les structures d'EAJE sont parfois tenues d'appliquer en même temps les recommandations de deux cadres ou plus. Bien que la coexistence de plusieurs cadres puisse être une source de ressources supplémentaires au service de la qualité des services d'EAJE, elle peut aussi poser des difficultés pour le suivi de la mise en œuvre des programmes d'enseignement, et ajouter à la complexité du système pour les responsables et le personnel des structures d'EAJE. Il serait alors utile d'harmoniser les cadres et d'encadrer la mise en œuvre des programmes d'enseignement.

Tableau 2.1. Champ d'application du cadre pédagogique de l'EAJE

Groupes d'âge et structures couverts par les cadres pédagogiques, 2019

	Applicable à tous les groupes d'âge et toutes les structures
	Applicable à des groupes d'âge et des structures spécifiques

Pays/territoire	Âges couverts par le(s) cadre(s) pédagogique(s) pour l'EAJE[1]	Cadre(s) pédagogique(s) commun(s) à tous les groupes d'âge et à toutes les structures[2]	Un seul programme d'enseignement par groupe d'âge[3]
Afrique du Sud	Tous les âges de l'EAJE	Oui	Oui
Allemagne – Bavière	Tous les âges de l'EAJE	Oui	Oui
Allemagne – Berlin	Tous les âges de l'EAJE	Oui	Oui
Allemagne – Brandebourg	Tous les âges de l'EAJE	Oui	Oui
Allemagne – Rhénanie du Nord-Westphalie	Tous les âges de l'EAJE	Oui	Oui
Australie	Tous les âges de l'EAJE	Oui	Oui
Belgique – Flandre	Tous les âges de l'EAJE	Non	Oui
Canada – Alberta	Tous les âges de l'EAJE	Oui	Oui
Canada – Colombie-Britannique	Tous les âges de l'EAJE	Oui	Oui
Canada – Manitoba	Tous les âges de l'EAJE	Non	Oui
Canada – Nouveau-Brunswick	Tous les âges de l'EAJE	Non	Non
Canada – Nouvelle-Écosse	Tous les âges de l'EAJE	Oui	Oui
Canada – Ontario	Tous les âges de l'EAJE	Oui	Oui
Canada – Québec	Tous les âges de l'EAJE	Oui	Oui
Canada – Saskatchewan[4]	Tous les âges de l'EAJE	Oui	Oui
Chili	Tous les âges de l'EAJE	Oui	Non
Danemark	Tous les âges de l'EAJE	Oui	Oui
Estonie	Tous les âges de l'EAJE	Oui	Oui
Finlande	Tous les âges de l'EAJE	Non	Non
France	3 à 5 ans seulement	Non	Oui
Irlande	Tous les âges de l'EAJE	Oui	Oui
Islande	Tous les âges de l'EAJE	Oui	Oui
Israël[5]	3 à 5 ans seulement	Non	Oui
Japon	Tous les âges de l'EAJE	Non	Non
Luxembourg	Tous les âges de l'EAJE	Non	Oui
Mexique	3 à 5 ans seulement	Non	Oui
Norvège	Tous les âges de l'EAJE	Oui	Oui
Nouvelle-Zélande	Tous les âges de l'EAJE	Oui	Non
Portugal	3 à 5 ans seulement	Non	Oui
République slovaque	3 à 5 ans seulement	Non	Oui
République tchèque	3 à 5 ans seulement	Non	Oui

Pays/territoire	Âges couverts par le(s) cadre(s) pédagogique(s) pour l'EAJE[1]	Cadre(s) pédagogique(s) commun(s) à tous les groupes d'âge et à toutes les structures[2]	Un seul programme d'enseignement par groupe d'âge[3]
Royaume-Uni – Angleterre	Tous les âges de l'EAJE	Oui	Oui
Slovénie	Tous les âges de l'EAJE	Oui	Oui
Suisse	Tous les âges de l'EAJE	Non	Non
Turquie	Tous les âges de l'EAJE	Non	Non

1. Dans certains pays et territoires, les cadres pédagogiques primaire peuvent être applicables à quelques enfants de 3 à 5 ans. Ces cadres n'entrent pas dans le périmètre de cette étude.
2. cadre pédagogique commun à tous les groupes d'âge et à toutes les structures : « Oui » correspond aux pays ou territoires dans lesquels au moins un cadre pédagogique est applicable aux enfants de 0 à 5 ans, toutes structures confondues ; « Non » correspond aux pays et territoires dans lesquels aucun cadre pédagogique n'est applicable aux enfants de 0 à 5 ans, toutes structures confondues.
3. Un seul programme d'enseignement par groupe d'âge : « Oui » correspond aux pays et territoires dans lesquels il n'y a pas de chevauchement des programmes destinés au même groupe d'âge ; « Non » correspond aux pays ou territoires dans lesquels plus d'un cadre pédagogique est applicable simultanément à un même groupe d'âge.
4. Au Canada (Saskatchewan), un cadre général (Play and Exploration: Early Learning Program Guide) est applicable aux enfants de 0 à 5 ans. Dans le présent rapport, cependant, les cadres pédagogiques analysés sont les documents suivants : *Play and Exploration for Infants and Toddlers* (enfants de 0 à 2 ans) et *Essential Learning Experiences* (enfants de 3 à 5 ans). Se reporter au Tableau A A.A.1.
5. En Israël, un cadre pédagogique pour les enfants de 0 à 2 ans est en préparation.
Note : on trouvera dans l'annexe A des informations concernant les cadres pédagogiques inclus pour chaque pays et territoire ainsi que la classification par groupes d'âge normalisés.
Source : base de données de l'OCDE sur la qualité au-delà de la réglementation.

StatLink https://stat.link/2u6wl4

Objectifs et principes

Les objectifs des cadres pédagogiques, y compris leur diversité ou leur spécificité, ainsi que leur cible (enfants ou personnel), peuvent influer sur la qualité des processus dans l'EAJE. S'agissant des objectifs ciblant l'enfant, des approches générales axées sur le bien-être peuvent être plus appropriées dans le contexte de l'EAJE (OCDE, 2011[4]). Les recherches montrent que s'il est important que les cadres pédagogiques fixent des objectifs développementaux généraux, des cibles spécifiques favorisent le développement de compétences dans certains domaines. Par exemple, les programmes axés sur les compétences préscolaires (compréhension de l'écrit, mathématiques) et socioémotionnelles (autorégulation, résolution de problèmes) ont des effets positifs dans ces domaines (Jenkins et Duncan, 2017[13]).

Le questionnaire sur les politiques de l'Examen de la qualité au-delà de la réglementation cherchait à savoir si les objectifs de développement et d'apprentissage étaient exprimés en volets généraux de concepts ou de compétences (communication, développement de la curiosité), de valeurs ou principes pour l'EAJE (respect, égalité, possibilités de jeu), et de domaines d'apprentissage traditionnels (lettres, sciences).

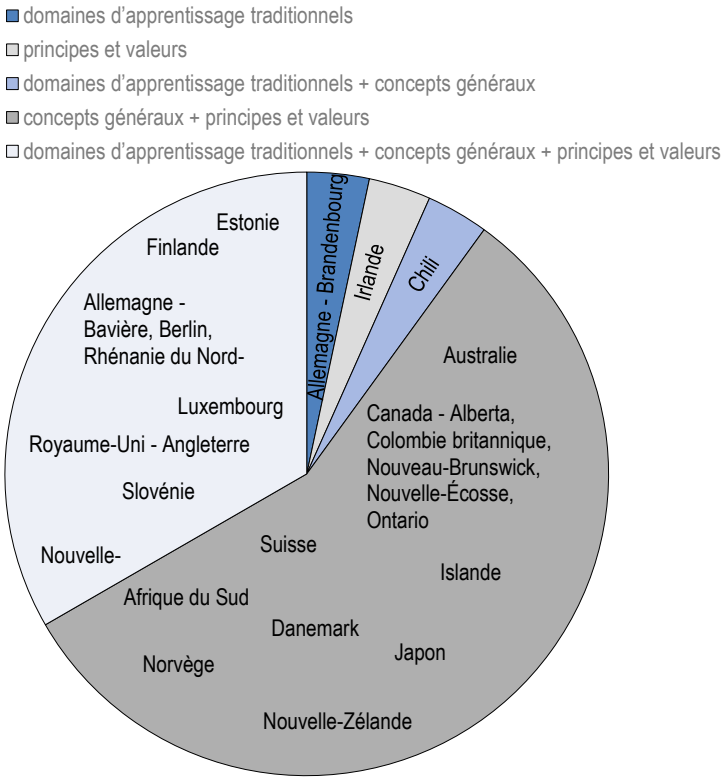
La plupart des pays et territoires participants précisent les objectifs dans leurs programmes d'enseignement en combinant concepts ou compétences généraux, valeurs ou principes et domaines d'apprentissage traditionnels. Des objectifs articulés autour de volets généraux de concepts ou de compétences et autour de principes et valeurs sont présents dans tous les cadres pédagogiques applicables aux enfants de 0 à 2 ans ainsi que dans la majorité des cadres applicables aux enfants de 0 à 5 ans ; ils sont toutefois moins fréquents dans les programmes destinés aux enfants de 3 à 5 ans. Les objectifs correspondant aux domaines d'apprentissage traditionnels sont plus courants dans les programmes destinés aux enfants de 3 à 5 ans (72 %, 13 sur 18) que dans les programmes pour enfants de 0 à 2 ans (33 %, 2 sur 6) et de 0 à 5 ans (37 %, 12 sur 32) (voir le graphique C.2.1).

La prédominance des domaines d'apprentissage traditionnels dans les programmes d'enseignement préprimaire pourrait s'expliquer par un objectif d'harmonisation avec les programmes d'enseignement primaire. En **Suisse**, par exemple, les objectifs des programmes d'enseignement pour enfants de 3 à 5 ans sont exprimés à la fois en domaines d'apprentissage traditionnels et en concepts et compétences généraux. Les matières sont harmonisées avec celles des programmes d'enseignement primaire et secondaire, comme les mathématiques et les sciences. Dans les structures d'EAJE cependant, les matières sont davantage orientées vers le développement de l'enfant et sont abordées dans une optique interdisciplinaire.

Le Graphique 2.1 illustre les différentes combinaisons que les pays et territoires utilisent dans les programmes d'enseignement pour enfants de 0 à 5 ans. Plus de la moitié de ces programmes fixent des objectifs autour de principes et valeurs et de volets généraux de concepts ou compétences. Dans un tiers d'entre eux, les objectifs sont exprimés selon les trois catégories.

Graphique 2.1. Définition des objectifs de développement et d'apprentissage dans les cadres pédagogiques applicables aux enfants de 0 à 5 ans

Pourcentage de cadres pédagogiques applicables aux enfants de 0 à 5 ans/ à l'entrée en primaire dont les objectifs sont exprimés sous les formes suivantes, 2019



Note : dans les pays dotés de différents cadres pédagogiques selon les territoires infranationaux, lorsque les objectifs sont exprimés de la même manière sur l'ensemble de ces territoires, seul le nom du pays est exprimé. Lorsque les approches pédagogiques sont précisées de différentes manières, le nom du territoire est également indiqué. On trouvera dans l'annexe A des informations concernant les cadres pédagogiques inclus pour chaque pays et territoire ainsi que la classification par groupes d'âge normalisés.
Source : base de données de l'OCDE sur la qualité au-delà de la réglementation.

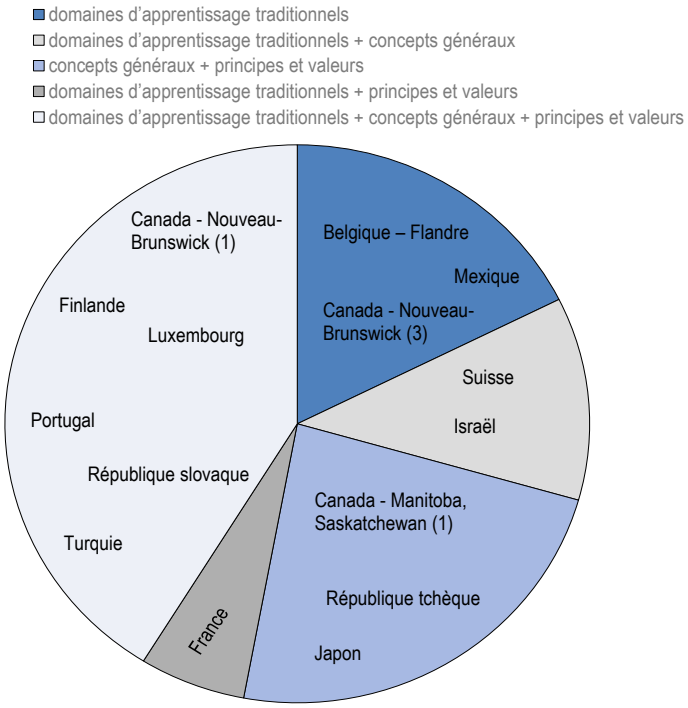
StatLink https://stat.link/h5o4bn

Dans l'un des programmes d'enseignement au **Chili**, par exemple, les objectifs sont exprimés sous forme de domaines d'apprentissage traditionnels et de concepts et compétences généraux. En **Allemagne** (Brandebourg) et en **Irlande**, les objectifs sont exprimés respectivement en domaines d'apprentissage et en principes et valeurs. En **Irlande**, le programme d'enseignement est articulé en 12 principes présentant les valeurs fondamentales du cadre, à savoir « l'égalité et la diversité », l'« unicité de l'enfant » et « l'apprentissage et le développement holistiques » (NCCA, 2009[14]). Il est également organisé en quatre thèmes croisés, qui structurent les objectifs d'apprentissage et de développement de l'enfant. En **Australie**, cinq principes sous-tendent le programme d'enseignement (« attentes élevées et équité », « relations stables, respectueuses et réciproques », « respect de la diversité »), assortis de cinq résultats de l'apprentissage pour favoriser le développement de l'enfant, en s'appuyant sur des compétences et des concepts généraux. Au **Canada**, les cadres pédagogiques des provinces décrivent généralement des objectifs ou des parcours d'apprentissage généraux (bien-être et sentiment d'appartenance, jeu, découverte et expérimentation) plutôt que des objectifs normatifs de développement ou scolaires.

Certains des cadres pédagogiques applicables aux enfants de 3 à 5 ans s'appuient exclusivement sur des objectifs correspondant aux domaines d'apprentissage traditionnels, ce qui est moins courant dans les programmes d'enseignement destinés aux enfants de 0 à 5 ans et de 0 à 2 ans respectivement (Graphique 2.2). C'est le cas en **Belgique** (Flandre), par exemple, où le programme d'enseignement pour les enfants de 3 à 5 ans fixe des objectifs pour le néerlandais, l'initiation aux mathématiques, aux sciences et aux technologies, l'éducation physique et les arts plastiques, entre autres. Tous les cadres pédagogiques ciblant les enfants de 0 à 2 ans structurent leurs objectifs autour de principes et valeurs ainsi que de concepts ou compétences généraux. Deux d'entre eux ont également des objectifs correspondant aux domaines d'apprentissage traditionnels (voir le graphique C.2.1). En **Belgique** (Flandre), par exemple, le programme d'enseignement destiné aux enfants de 0 à 2 ans met l'accent sur le processus interactif entre les professionnels de l'accueil de jeunes enfants et les enfants ainsi que sur l'environnement d'apprentissage, au lieu de faire référence à des domaines d'apprentissage. Il vise à offrir des possibilités de développement des compétences, des attitudes et des aptitudes de l'enfant dans un contexte social et matériel particulier.

Graphique 2.2. Définition des objectifs de développement et d'apprentissage dans les cadres pédagogiques applicables aux enfants de 3 à 5 ans

Pourcentage de cadres pédagogiques applicables aux enfants de 3 à 5 ans/ à l'entrée en primaire dont les objectifs sont exprimés sous les formes suivantes, 2019



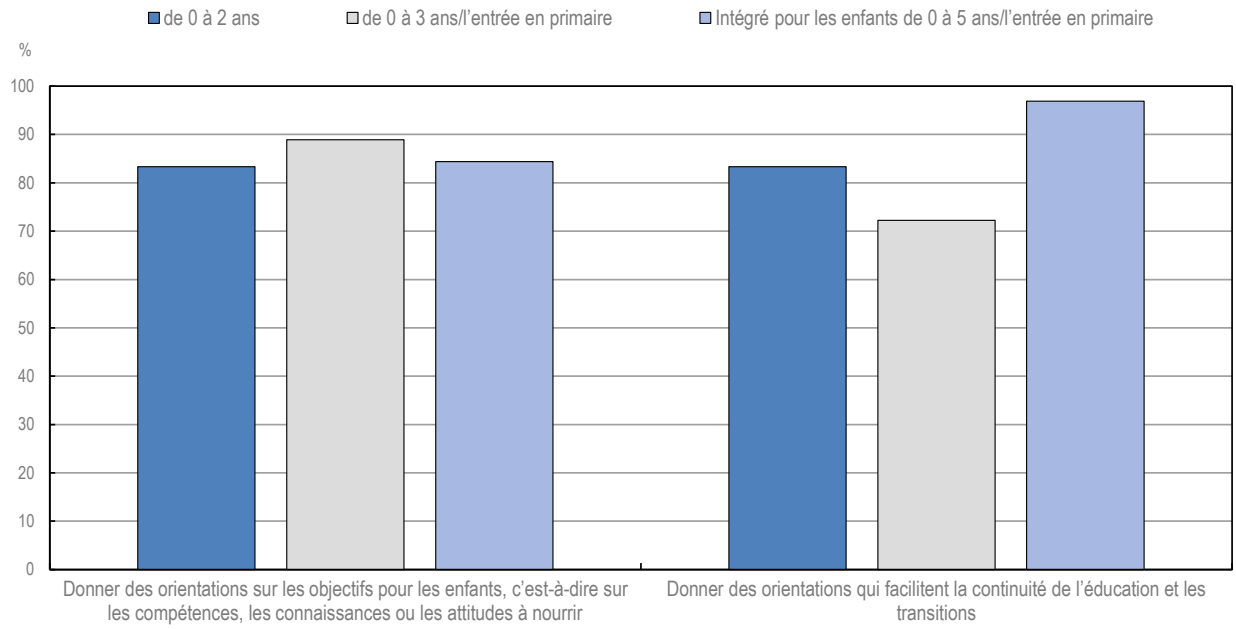
Note : dans les pays dotés de différents cadres pédagogiques selon les territoires infranationaux, lorsque les objectifs sont exprimés de la même manière sur l'ensemble de ces territoires, seul le nom du pays est exprimé. Lorsque les approches pédagogiques sont précisées de différentes manières, le nom du territoire est également indiqué. Les pays et territoires infranationaux dotés de plusieurs programmes d'enseignement peuvent apparaître plus d'une fois. Ils sont indiqués par un chiffre entre parenthèses (voir le Tableau A.A.1). On trouvera dans l'annexe A des informations concernant les cadres pédagogiques inclus pour chaque pays et territoire ainsi que la classification par groupes d'âge normalisés.
Source : base de données de l'OCDE sur la qualité au-delà de la réglementation.

StatLink https://stat.link/89sw64

Outre le cadrage des objectifs de développement ou d'apprentissage, le questionnaire sur les politiques de l'Examen de la qualité au-delà de la réglementation s'est intéressé plus généralement aux objectifs fixés dans le cadre pédagogique autour de l'accompagnement de l'enfant. La majorité des programmes d'enseignement pour tous les groupes d'âge donnent explicitement des orientations sur le développement, l'apprentissage et le bien-être holistiques de l'enfant (Graphique 2.3). Ce qui n'est toutefois pas le cas des cadres pédagogiques en France (3 à 5 ans), en Islande (0 à 5 ans) et au Mexique (3 à 5 ans). Plus de 80 % des programmes d'enseignement dans tous les groupes d'âge donnent également des orientations sur les objectifs relatifs à l'enfant, c'est-à-dire sur les compétences, les connaissances ou les attitudes à nourrir. Le pourcentage de programmes d'enseignement comportant un objectif de facilitation de la continuité et des transitions est légèrement plus élevé pour les groupes d'âge de 0 à 2 ans et 0 à 5 ans que pour le groupe de 3 à 5 ans.

Graphique 2.3. Objectifs définis dans les cadres pédagogiques

Pourcentage de cadres pédagogiques comportant les objectifs définis suivants, par groupe d'âge, 2019



Note : les pourcentages sont calculés au sein de chaque groupe d'âge. On trouvera dans l'annexe A des informations concernant les cadres pédagogiques inclus pour chaque pays et territoire ainsi que la classification par groupes d'âge normalisés.
Source : base de données de l'OCDE sur la qualité au-delà de la réglementation.

StatLink https://stat.link/5xqpho

Les pays et territoires ne définissent pas toujours explicitement ces objectifs relatifs à l'enfant dans leurs programmes d'enseignement, mais ils peuvent être implicites. Des orientations peuvent aussi être données pour obtenir des résultats similaires par des moyens autres que les cadres pédagogiques. Par exemple, au **Danemark**, le cadre pédagogique vise à fixer des objectifs pour l'environnement d'apprentissage pédagogique. En **Islande**, des orientations sont fournies aux enseignants pour favoriser le développement, l'apprentissage et le bien-être holistiques de l'enfant Quelques pays soulignent plus particulièrement qu'ils fixent des objectifs de développement pour l'enfant, plutôt que pour l'enseignant, et qu'ils fournissent des orientations et des ressources à l'enseignant pour aider l'enfant à réaliser les objectifs en question. Par exemple, le cadre pédagogique du **Japon** définit des objectifs pour l'enfant et demande à l'enseignant d'instaurer un environnement approprié pour l'aider, en tenant compte des caractéristiques individuelles de chaque enfant. En **Suisse**, les programmes d'enseignement pour les enfants de 3 à 5 ans décrivent principalement ce que ces enfants devraient savoir et être capables de faire à la fin du cycle, et comment les enseignants peuvent les accompagner, au lieu de décrire le contenu à enseigner.

Les publications consacrées à l'EAJE reconnaissent que la prise en considération des points de vue de l'enfant est fondamentale pour la qualité des processus. Il ne s'agit pas seulement de la participation en classe, mais des éléments que les points de vue de l'enfant peuvent livrer pour guider, inspirer et structurer les politiques d'EAJE (Broström, 2017[15] ; Clark, Mcquail et Moss, 2003[16] ; Sommer, Pramling Samuelsson et Hundeide, 2010[17] ; Samuelsson et Carlsson, 2008[18]). Les cadres pédagogiques élaborés en prenant en considération les points de vue, les priorités et le vécu de l'enfant peuvent faciliter une approche de l'EAJE centrée sur celui-ci (OCDE, 2015[7]). Les cadres pédagogiques qui suivent cette approche sont éclairés par des données probantes sur l'apprentissage et le développement de l'enfant

définissent des principes pour les favoriser par le jeu, le plaisir, la participation active, l'expérimentation et l'interaction (OCDE, 2015[7]).

La reconnaissance du rôle actif de l'enfant est importante, sachant que la qualité des interactions en classe ne sera pas la même si les activités sont exclusivement à l'initiative de l'enseignant ou à celle également de l'enfant (Edwards, forthcoming[9]). Les recherches montrent également l'importance de trouver un juste milieu entre le jeu avec interactions dirigées par les adultes et le jeu avec interactions entre enfants (Bowman, Donovan et Burns, 2000[19] ; Siraj-Blatchford et Sylva, 2004[20]). Par exemple, une étude a constaté que le jeu avec interactions dirigées par des adultes peut favoriser efficacement le développement des jeunes enfants (Stephen, 2010[21]). Dans cette conceptualisation de « l'apprentissage par le jeu », la direction des interactions entre les enfants et le personnel va dans les deux sens, bien que ce soit à l'enseignant qu'il appartienne de mettre en place les conditions des activités en premier lieu. De la même manière, les recherches sur le développement de l'enfant ont montré la valeur pour l'apprentissage à la fois de la participation active des enfants et des retours reçus (Edwards, forthcoming[9]).

Les pays de l'OCDE ont pris conscience, au cours des quelques dernières décennies, de l'importance d'élaborer des cadres pédagogiques centrés sur l'enfant (OCDE, 2015[7]) (Encadré 2.2). Ils doivent être guidés par la compréhension du vécu de l'enfant, déterminé par ses besoins individuels, ses forces, ses centres d'intérêt, sa langue et sa culture (OCDE, 2015[7]).

Exemples à retenir des pays : une approche des cadres pédagogiques centrée sur l'enfant

*Au **Luxembourg**, les cadres pédagogiques pour l'enseignement formel et informel[2] donnent un pouvoir d'agir à l'enfant et le considèrent comme le co-bâtisseur des connaissances, de l'identité, de la culture et des valeurs. Ils proposent en outre des moyens de rendre les points de vue de l'enfant visibles en créant des espaces libres propices et en recommandant que le personnel consulte régulièrement l'enfant sur ses centres d'intérêt et ses souhaits.*

*De même, le cadre pédagogique en **Irlande** préconise une vision holistique de l'apprentissage et du développement qui reconnaisse l'unicité de l'enfant et prenne ses points de vue en considération (voir l'Encadré 2.5 plus loin dans ce chapitre). Le programme d'enseignement favorise un juste milieu entre l'apprentissage à l'initiative de l'enfant et à l'initiative de l'adulte, avec exemples de pratiques d'interaction à l'appui.*

*En **Australie**, les programmes d'enseignement affirment que le personnel d'EAJE et l'enfant contribuent ensemble au développement des connaissances, et reconnaissent l'importance de tenir compte des points de vue de l'enfant. Ils préconisent des pratiques d'apprentissage collaboratif entre l'enfant et le personnel, qui trouvent un juste milieu entre l'apprentissage à l'initiative de l'enfant et l'apprentissage encadré par le personnel.*

*Au **Japon**, les cadres pédagogiques établissent que les services d'EAJE devraient être élaborés en partant du point de vue de l'enfant. Le rôle du personnel consiste à fournir un environnement qui encourage l'enfant à prendre l'initiative des activités de son choix et à les développer.*

*En **Slovénie**, le programme d'enseignement met l'accent sur le principe d'apprentissage actif. Il encourage la création d'un environnement d'apprentissage propice à l'esprit d'initiative de l'enfant, mais aussi à des activités guidées par le personnel d'EAJE (préparées ou non).*

Encadré 2.2. Favoriser l'inclusion, la diversité et le multilinguisme à travers les cadres pédagogiques et les orientations

Les cadres pédagogiques peuvent être un outil important au service de l'inclusion, de l'équité, de la diversité et du multilinguisme dans les structures d'EAJE.

En **Australie**, les programmes d'enseignement considèrent l'enfant comme indissociable de la famille, de la collectivité et du lieu. Le personnel d'EAJE est censé stimuler la participation de tous les enfants, armé d'une connaissance éclairée de leurs différentes circonstances et aptitudes, et encourager l'enfant à utiliser la langue parlée à la maison dans la structure d'EAJE, en plus de l'anglais. Les programmes d'enseignement invitent en outre le personnel à fournir des ressources correspondant au milieu social de chaque enfant et embrassent expressément la diversité linguistique et culturelle de la collectivité. Par exemple, ils reconnaissent la place unique des cultures autochtones australiennes et la richesse de savoirs et d'expériences des collectivités locales. Les administrations fédérales et territoriales aident aussi à adapter la conception et l'application des programmes d'enseignement de l'EAJE aux différents profils culturels et socioéconomiques de leurs collectivités.

Au **Canada**, tous les cadres pédagogiques du pays soulignent que l'EAJE devrait reconnaître les forces, les capacités et les centres d'intérêt de chaque enfant, mais aussi célébrer la diversité dans la famille, la collectivité et la culture. C'est l'exemple que donnent la Colombie britannique et le Nouveau-Brunswick, où les cadres pédagogiques font de la diversité et de la responsabilité sociale un objectif pour guider les éducateurs dans leur pratique. Au Québec, les structures d'EAJE sont encouragées à tenir compte du contexte, de l'environnement et des ressources de chaque enfant dans l'application du cadre pédagogique. Toutes les provinces livrent également des exemples d'approches qui favorisent la diversité culturelle et le multilinguisme. Par exemple, le cadre pédagogique de la Nouvelle-Écosse reconnaît quatre cultures fondatrices dans la province, dont la population autochtone, la population acadienne/francophone, les Néo-Écossais, les Afro-Néo-écossais et les Gaëls. Le programme d'enseignement demande également une connaissance approfondie des valeurs et des modes d'apprentissage de toutes les cultures.

Au **Luxembourg**, les concepts d'inclusion et de respect de la diversité linguistique et culturelle sont également intégrés dans les cadres pédagogiques. Dans l'enseignement non formel, le programme encourage des interactions en soutien du développement langagier de l'enfant. Le but est d'offrir une initiation précoce et ludique aux langues luxembourgeoise et française, et de créer un environnement d'EAJE qui encourage l'ouverture à d'autres langues et contextes culturels. Dans toutes les structures, l'enfant est encouragé à s'exprimer dans la langue parlée à la maison, le but étant de concourir à la qualité des processus pour les enfants de minorités culturelles et de familles émigrées. Dans l'enseignement formel également, le programme adopte une approche multilingue qui reconnaît le potentiel multilingue de tous les enfants. Le cadre conceptuel de l'enseignement langagier dans ce secteur est axé sur le luxembourgeois en tant que langue principale, mais il favorise également l'initiation ludique au français et aux langues parlées à la maison par les enfants.

Le jeu a une présence forte et historique dans les approches de l'EAJE en Europe occidentale guidées par la conception philosophique de l'enfance : une période d'apprentissage naturel facilité par les possibilités offertes à l'enfant de participer à des activités pratiques exploratoires (Wood, 2010[22]). L'importance du jeu et de l'exploration pour tirer parti de la curiosité naturelle de l'enfant n'est plus à démontrer dans les pays de l'OCDE (OCDE, 2015[7]). À travers la découverte du monde matériel qui l'entoure et ses interactions ludiques avec ses pairs, l'enfant peut développer ses compétences cognitives et non cognitives (OCDE, 2015[7]). Les recherches ont montré les avantages du jeu pour le jeune enfant sur le plan de son développement social, de sa régulation émotionnelle et de son apprentissage langagier.

Aussi est-il recommandé comme approche primordiale de l'enseignement et de l'apprentissage pendant la petite enfance (Wisneki et Reifel, 2012[23]).

La question des meilleurs moyens d'intégrer le jeu dans les interactions avec et entre les enfants fait encore débat. Certains auteurs affirment que le jeu est une activité déterminée par des facteurs culturels et que sa valeur dans l'EAJE, au lieu d'être intrinsèque, dépend de son adéquation pour soutenir l'enfant en fonction de son milieu socioculturel et pour le préparer à participer à la vie dans ce milieu (Edwards, forthcoming[9]). Certains pensent que seul le jeu à l'initiative de l'enfant peut avoir cette valeur puisqu'il consiste en une activité qui est choisie de plein gré et agréable pour l'enfant, par opposition aux jeux de simulation guidés par l'enseignant (Pyle et Alaca, 2018[24]). D'autres chercheurs, cependant, font valoir que le jeu et l'exploration seuls ne suffisent pas pour développer les connaissances conceptuelles et que l'intervention du personnel pour comprendre le contenu structuré est nécessaire (Hedges et Cullen, 2005[25]). À mi-chemin, des notions de jeu guidé, qui incorporent à la fois des activités à l'initiative de l'enfant et des activités guidées par l'adulte, ont été proposées comme moyens de stimuler le développement de l'enfant (Broadhead, 2018[26]). Dans ce sens, les orientations données par les cadres pédagogiques sont fondamentales pour aider l'enseignant à suivre une approche du jeu centrée sur l'enfant tenant compte de la diversité socioculturelle.

La plupart des pays et territoires participants reconnaissent l'importance du jeu dans les structures d'EAJE dans leurs cadres pédagogiques, soit dans les principes et objectifs, soit en tant que thématique. De plus, dans tous les cadres pédagogiques pour tous les groupes d'âge, le jeu fait partie des domaines d'apprentissage (voir le Graphique 2.4 plus loin).

Exemples à retenir des pays : intégrer le jeu dans les cadres pédagogiques

> *En **France**, le principe de l'apprentissage par le jeu est affirmé dans le préambule au programme d'enseignement.*
>
> *En **République slovaque**, l'un des objectifs généraux de l'EAJE dans l'enseignement préprimaire est d'aider l'enfant à participer à la vie et à apprendre par le jeu, l'expérience et l'exploration.*
>
> *Les programmes d'enseignement en **Australie** mettent en évidence le droit de l'enfant au jeu dans les retombées de l'apprentissage et les pratiques pédagogiques. Ils fournissent également des recommandations au personnel pour l'apprentissage par le jeu.*
>
> *En **Irlande**, l'importance du jeu et des expériences pratiques pour l'enfant est l'un des principes directeurs du programme d'enseignement. Il fournit en outre des ressources et des orientations pour aider l'enseignant à favoriser l'apprentissage et le développement par le jeu.*
>
> *Au **Japon**, le cadre pédagogique repose sur l'idée que les objectifs éducatifs sont globalement atteints par l'instruction centrée sur le jeu. Il préconise l'apprentissage par le jeu en tant qu'activité spontanée de l'enfant.*
>
> *Au **Luxembourg**, les cadres pédagogiques insistent sur l'importance du jeu et fournissent des orientations pour « une éducation par le jeu » en proposant différents modes de jeu : le jeu libre, le jeu structuré, les jeux d'exploration, les jeux de construction et les jeux suivant des règles précises.*
>
> *En **Slovénie**, le jeu occupe une place centrale dans le programme d'enseignement ; il est considéré comme un moyen important de soutenir le développement et l'apprentissage de l'enfant.*
>
> *En **Suisse**, les programmes d'enseignement mettent l'accent sur le besoin de stimuler l'apprentissage de l'enfant par le jeu et donnent des conseils sur le jeu et les activités guidés ainsi que sur le jeu libre.*

> *Au **Canada**, les cadres pédagogiques de toutes les provinces reconnaissent le rôle crucial du jeu et distinguent différents stades de développement du jeu (solitaire, parallèle, social) et différents types de jeu. Par exemple, les programmes d'enseignement au Nouveau-Brunswick et en Alberta intègrent le « jeu étourdi », une activité dans laquelle les enfants se défoulent en jouant et en riant.*

Contenu et domaines d'apprentissage

Le contenu est un aspect fondamental des cadres pédagogiques susceptible de servir la qualité des processus. Les chercheurs sont unanimes : l'enfant doit être accompagné dans plusieurs aspects de son développement, y compris les aspects cognitif et socioémotionnel et le bien-être. Partant, les cadres pédagogiques doivent avoir un contenu étendu. Les recherches indiquent que les programmes d'enseignement dont le contenu repose sur des données probantes peuvent améliorer le développement, l'apprentissage et le bien-être de l'enfant (Burchinal, 2018[27]).

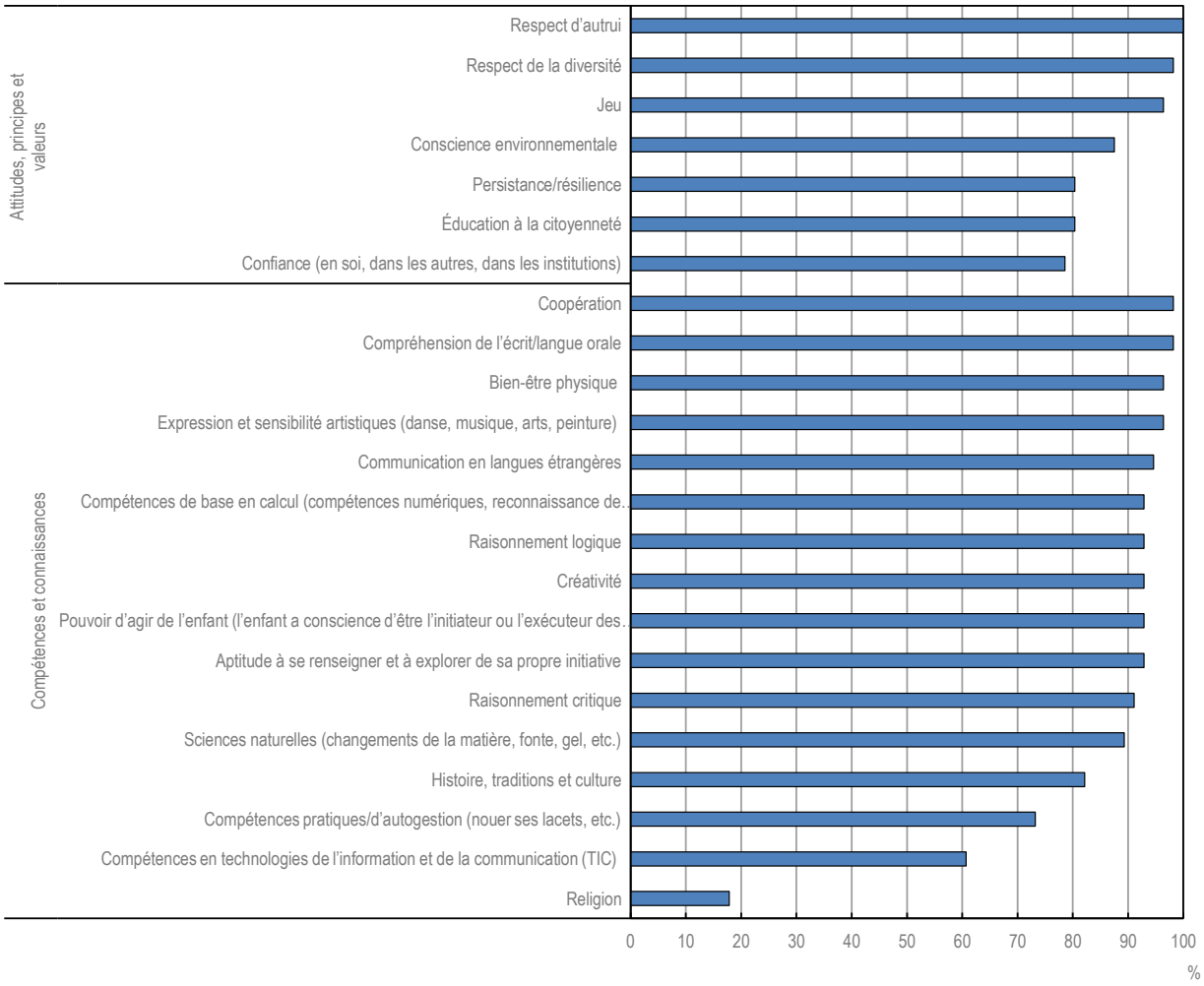
Par ailleurs, le contenu des cadres pédagogiques devrait être relativement spécifique tout en laissant une certaine latitude au personnel. Par exemple, le programme d'EAJE en **Nouvelle-Zélande** procède d'une démarche de pédagogie sociale qui, au lieu de préciser les matières, confie ce choix aux enseignants. Cette approche est critiquée en ce qu'elle peut entraîner la réduction du contenu propre à certaines matières et des expériences propices à des interactions riches entre le personnel d'EAJE et l'enfant, mais aussi entre les enfants (Blaiklock, 2010[28] ; Edwards, forthcoming[9] ; Denny, Hallam et Homer, 2012[29]). Dans le même temps, on sait que l'harmonisation du contenu du programme d'enseignement avec le milieu culturel de l'enfant et sa vie en dehors du milieu éducatif favorise son développement, son apprentissage et son bien-être (Edwards, forthcoming[9]). Le programme d'enseignement en Nouvelle-Zélande vise à établir ces liens avec le quotidien de l'enfant et avec les fêtes célébrées par les communautés locales et culturelles.

Certaines études se sont concentrées sur le caractère culturellement approprié du contenu des cadres pédagogiques et ses incidences sur la qualité des processus. En **Inde**, par exemple, une étude des établissements préprimaires ayant adopté un cadre pédagogique inspiré par l'EAJE britannique montre que le contenu (axé sur les mathématiques et l'anglais) ne laisse pas suffisamment de latitude au personnel pour développer chez l'enfant les compétences nécessaires à la participation à la vie de sa communauté ; il est considéré comme détaché de leur réalité quotidienne (Admas, 2019[30]). Ces constats font apparaître que les cadres pédagogiques doivent prendre en compte la diversité des enfants, de par leur milieu socioéconomique, leur langue maternelle ou leur milieu culturel.

Dans les pays et territoires participants, les cadres pédagogiques trouvent un juste milieu entre les domaines d'apprentissage fondés sur les matières, les attitudes et les valeurs, mais aussi les compétences (cognitives et métacognitives ; physiques et pratiques ; socioémotionnelles). La plupart des domaines considérés dans le questionnaire sur les politiques de l'Examen de la qualité au-delà de la réglementation sont inclus dans tous les cadres pédagogiques applicables à l'ensemble des pays et territoires participants et des groupes d'âge (Graphique 2.4).

Graphique 2.4. Domaines de développement/d'apprentissage précisés dans les cadres pédagogiques

Pourcentage de cadres pédagogiques précisant les domaines de développement et d'apprentissage suivants, 2019



Note : on trouvera dans l'annexe A des informations concernant les cadres pédagogiques inclus pour chaque pays et territoire ainsi que la classification par groupes d'âge normalisés.
Source : base de données de l'OCDE sur la qualité au-delà de la réglementation.

StatLink https://stat.link/xlr3p0

Le respect d'autrui figure parmi les domaines d'apprentissage de tous les programmes d'enseignement et la compréhension de l'écrit/l'expression orale, la coopération, le respect de la diversité, le jeu, l'expression et la sensibilité artistiques, et le bien-être physique dans la plus grande majorité. La communication en langue étrangère est également présente dans presque tous les programmes d'enseignement. Dans quelques pays et territoires participants, elle prend la forme d'une initiation ou d'une ouverture au multilinguisme. C'est le cas au **Canada** (Nouveau-Brunswick) et en **Allemagne** (Rhénanie du Nord-Westphalie). Les langues étrangères sont de plus en plus présentes dans les programmes d'enseignement, signe d'une volonté croissante de soutenir la diversité dans les structures d'EAJE. Un questionnaire similaire soumis aux pays et territoires en 2016, révélait alors

que 37 % (20 sur 54 pays et territoires) seulement des programmes incluaient les langues étrangères (OCDE, 2017[11]).

Les domaines les moins fréquemment inclus dans les programmes d'enseignement sont les compétences pratiques d'autogestion (73 %, 40 sur 56), les TIC (61 %, 34 sur 56) et la religion (18 %, 10 sur 56). La religion figure moins fréquemment dans les programmes qu'en 2016 (41 % des programmes considérés en 2016). En revanche, le pourcentage de programmes d'enseignement incluant les TIC a augmenté en quatre ans (par rapport à 43 % en 2016) (OCDE, 2017[11]).

Interactions et ressources

Les interactions entre l'enfant et le personnel d'EAJE sont au cœur de la qualité des processus (Arnett, 1989[31] ; Melhuish et al., 2016[32] ; Pianta, 2001[33] ; Pianta, LaParo et Hamre, 2007[34]). L'importance des interactions avec les matériels et les espaces pour le développement du jeune enfant a également été mise en relief (Bronfenbrenner et Morris, 2006[35] ; Escayg et Kinkead-Clark, 2018[36] ; Tiko, 2017[37] ; Ukala et Agabi, 2017[38] ; Edwards, forthcoming[9]). Les études publiées indiquent par ailleurs que les activités et les ressources sont des éléments déterminants du programme d'enseignement qui peuvent favoriser des interactions de qualité (Edwards, forthcoming[9]). La participation aux routines et aux activités dépend, dans la pratique, des possibilités d'interaction de l'enfant avec les matériels et l'espace qui l'entourent. Par exemple, plus les ressources matérielles disponibles sont variées plus elles offrent de possibilités de jeu libre, ce qui est à son tour corrélé avec les aptitudes de l'enfant, notamment la curiosité et la résolution de problème (Admas, 2019[30]).

Les pays de l'OCDE reconnaissent de plus en plus l'importance d'inclure un éventail d'interactions dans leurs cadres pédagogiques (OCDE, 2015[7]). Les pays et territoires qui mettent l'accent sur les interactions dans leurs cadres sont l'**Allemagne** (Bavière), l'**Australie**, la **Belgique** (Flandre, 0 à 2 ans), le **Canada**, l'**Irlande**, le **Japon**, le **Luxembourg**, la **Nouvelle-Zélande**, la **Slovénie** et la **Suisse**.

Exemples à retenir des pays: tenir compte de l'importance d'une multiplicité d'interactions dans les cadres pédagogiques

Les cadres pédagogiques de certains pays contiennent des recommandations pour favoriser la qualité des processus et soulignent que l'espace et les matériels dans l'environnement d'EAJE sont importants pour la qualité des interactions.

*En **Australie**, le programme d'enseignement préconise les interactions entre les enfants, mais aussi entre les enfants et les adultes, les lieux, les technologies et les matières naturelles et synthétiques. Il souligne également que l'utilisation de l'espace extérieur peut stimuler la sensibilité de l'enfant à la nature, offrir des possibilités d'exploration individuelle et d'apprentissage par le jeu ainsi que de discussions et d'apprentissage collaboratif entre enfants.*

*Dans tout le **Canada**, les cadres pédagogiques fournissent des orientations pour soutenir le développement et l'apprentissage de l'enfant par le biais de ses relations avec autrui, y compris les autres enfants, les adultes, les familles et les communautés.*

*En **Irlande**, le programme d'enseignement contient des recommandations pour guider les interactions au sein et au-delà des cadres d'EAJE, dont les interactions enfant-enfant, enfant-personnel, personnel-personnel, personnel-parents, enfant-parents et enfant-collectivité.*

*Au **Japon**, les programmes d'enseignement recommandent que l'espace et les matériels disponibles dans les structures d'EAJE stimulent les relations entre les enfants et enrichissent le jeu. Ils soulignent en outre que le choix du type, de la quantité et de la qualité des matériels par le personnel devrait être éclairé par une bonne connaissance de l'enfant et de ses centres d'intérêt, et créer un espace qui lui permette de s'épanouir au contact de son environnement.*

> *Au **Luxembourg**, le cadre pédagogique relatif à l'enseignement non formel met l'accent sur les interactions entre les adultes et les enfants, mais plus particulièrement sur les interactions au sein du groupe de niveau et avec l'environnement. Les deux cadres pédagogiques fournissent des orientations sur la conception des espaces intérieurs et extérieurs ainsi que sur les matériels susceptibles de stimuler des interactions de qualité.*
>
> *En **Suisse**, les cadres pédagogiques font référence aux interactions entre les enfants et les adultes, entre les enfants et avec l'environnement spatial et matériel. Les relations avec les parents, les familles et les collectivités sont également mentionnées.*

Les approches pédagogiques au service de la qualité des processus

Les cadres pédagogiques dans l'EAJE peuvent reposer sur une pédagogie particulière, qui prescrit certaines pratiques, valeurs et idées au personnel d'EAJE. Inversement, la pédagogie peut être considérée comme un véhicule pour les cadres pédagogiques, ce qui permet à plusieurs approches de s'imposer selon les besoins particuliers d'un contexte local.

Différentes traditions pédagogiques existent en EAJE dans les pays de l'OCDE, considérées dans le questionnaire sur les politiques de l'Examen de la qualité au-delà de la réglementation (Encadré 2.3). Le modèle pédagogique qui est suivi peut influencer les pratiques du personnel d'EAJE et avoir ainsi une incidence sur la qualité des processus. Cependant, alors que les connaissances sur le développement de l'enfant ont progressé grâce aux neurosciences au cours des quelques dernières décennies, il n'y a pas de consensus sur une approche pédagogique à privilégier étant donné que divers facteurs entrent en jeu dans l'influence exercée par les pratiques pédagogiques sur la qualité des processus dans la pratique ; les facteurs culturels par exemple. Les objectifs fixés par les pays et les territoires pour les résultats cognitifs et socioémotionnels de l'enfant peuvent être atteints en adoptant différentes approches pédagogiques.

Encadré 2.3. Approches pédagogiques dans l'éducation et l'accueil des jeunes enfants

Différentes approches pédagogiques, inspirées par différentes traditions et idéologies, sont adoptées dans l'EAJE. Les principales, considérées dans le questionnaire sur les politiques de l'Examen de la qualité au-delà de la réglementation, sont les suivantes :

Constructiviste/interactive : approche selon laquelle l'apprentissage procède d'échanges actifs entre l'enfant et son environnement et se fait par « paliers », un rôle incitatif important étant joué par les adultes et les pairs. L'idée de base est que les apprenants construisent de nouvelles idées et de nouveaux concepts à partir du savoir qu'ils possèdent déjà

Pratiques adaptées au développement : à mi-chemin entre l'apprentissage à l'initiative de l'enfant et l'apprentissage guidé par les membres du personnel, cette méthode propose une grande diversité d'activités réalisées en groupe ou individuellement. Elle est centrée sur le développement socioémotionnel, physique et cognitif. Toutes les pratiques se fondent sur : 1) les théories du développement de l'enfant ; 2) les besoins de chacun ; et 3) l'origine culturelle de l'enfant.

Instruction didactique/directe : méthode d'apprentissage classique reposant principalement sur des activités dont l'enseignant est à l'initiative et où l'on mise notamment sur la répétition. Elle sert normalement à dispenser un enseignement traditionnel, accordant une place prépondérante à la compréhension de l'écrit et au calcul.

Éducation par l'expérience : méthode éducative privilégiant le bien-être émotionnel de l'enfant et son investissement. Elle met l'accent sur la satisfaction des besoins élémentaires de l'enfant, qui doit lui donner confiance et assurance et favoriser ainsi chez lui la spontanéité, la concentration, l'intérêt et l'émerveillement.

Maturité scolaire : cette approche est axée sur la préparation de l'enfant à l'entrée à l'école primaire, par exemple en l'éveillant à la lecture, à l'écriture et aux mathématiques dès le plus jeune âge. Cette pédagogie est alignée sur l'enseignement primaire.

Pédagogie sociale : cette approche met l'accent sur le contenu et la qualité de la pratique plutôt que sur l'évaluation du niveau de connaissances de l'enfant. Elle souligne l'importance du dialogue entre les adultes et les enfants, mais aussi des activités créatives impliquant des discussions et un travail de réflexion.

Enseignement axé sur les résultats/les performances : objectifs et stratégies établis afin que les enseignants atteignent des résultats pour leurs élèves, par ex., sur les compétences de base à l'écrit et en calcul, sur une matière particulière, sur une note de QI ou sur les capacités socioémotionnelles et non techniques de l'enfant comme la volonté d'apprendre, la créativité, l'indépendance, la confiance en soi, la culture générale ou la capacité d'initiative.

Source : Wall, S., I. Litjens et M. Taguma (2015[39]), Early Childhood Pedagogy Review: England, https://www.oecd.org/education/early-childhood-education-and-care-pedagogy-review-england.pdf.

La pédagogie guidée par le point de vue de l'enfant contribue également à la qualité des processus (Edwards, forthcoming[9]). Les intérêts spontanés de l'enfant sont le produit de son vécu social et culturel. Aussi, la prise en considération de ses points de vue permet d'assurer un lien approprié entre l'EAJE et sa vie en dehors de ce contexte. Les cultures renferment des valeurs particulières au sujet de l'enfant, et les valeurs et traditions d'une communauté influencent la forme finale que prend la pédagogie dans la pratique, au-delà de ce qui est stipulé dans les cadres pédagogiques formels des pays.

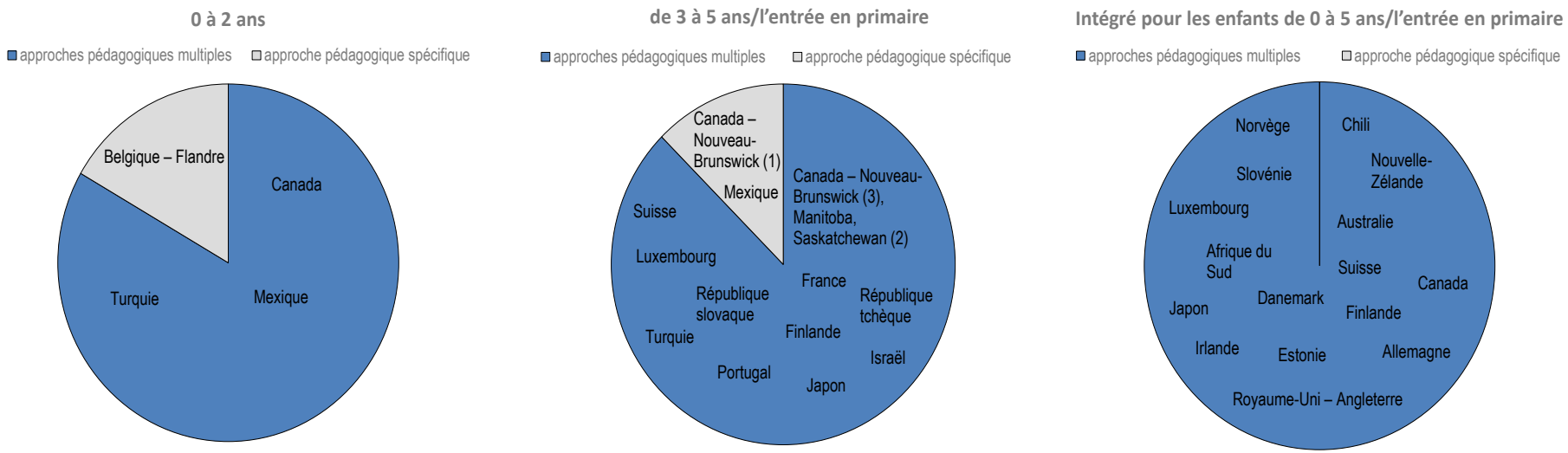
L'importance d'adapter les approches pédagogiques au contexte local ne doit donc pas être sous-estimée. La capacité des pays à offrir une certaine souplesse dans les cadres pédagogiques pour permettre aux bonnes approches pédagogiques de s'en dégager peut changer la donne pour la qualité des processus. Cela étant dit, les pays doivent trouver le juste milieu entre souplesse et richesse dans un contenu du cadre pédagogique fondé sur des données probantes, de telle sorte que les opportunités puissent être maximisées par la pédagogie. Par ailleurs, une certaine souplesse à l'échelon local peut améliorer la qualité des processus lorsqu'elle permet d'être sensible aux besoins et valeurs de la société, mais la variabilité de la mise en œuvre des cadres pédagogiques peut aussi créer des inégalités d'accès aux structures d'EAJE de qualité et alimenter des craintes au sujet de l'équité. Certains programmes d'enseignement permettent au personnel, aux centres ou aux autorités d'EAJE de choisir la pédagogie qu'ils préfèrent, mais recommandent et favorisent certaines approches.

En fonction des orientations incluses dans les cadres pédagogiques, le personnel d'EAJE peut proposer différentes activités qui retentiront sur la qualité des interactions dans la structure. Un personnel d'EAJE libre de décider du mode de mise en œuvre des cadres pédagogiques est en mesure d'adapter les activités aux contextes locaux et aux besoins spécifiques, ce qui peut être bénéfique pour l'enfant du point de vue de sa participation à des interactions positives. Certains cadres pédagogiques donnent au personnel d'EAJE une plus grande latitude dans la conception d'activités au sein du programme, d'autres programmes peuvent être plus normatifs et préciser à la fois les activités à suivre et les matériels pédagogiques.

La majorité des cadres pédagogiques des pays et territoires participants encouragent le recours à plusieurs approches pédagogiques pour tous les groupes d'âge. Il en est ainsi de tous les cadres pédagogiques destinés aux enfants de 0 à 5 ans et de 83 % (15 sur 18) des programmes pour enfants de 3 à 5 ans (Graphique 2.5). Parmi les pays dotés de cadres pédagogiques applicables aux enfants de 0 à 2 ans, le **Canada** (Manitoba), le **Mexique**, et la **Turquie** favorisent plusieurs approches. En **Belgique** (Flandre), pour les enfants de 0 à 2 ans, une seule approche pédagogique est précisée dans le cadre pédagogique. Le personnel d'EAJE jouit toutefois d'une certaine latitude dans l'application de cette approche pédagogique, dont il se sert pour intégrer l'environnement, la vision de la structure et les préférences des parents, entre autres facteurs.

Graphique 2.5. Spécification des approches pédagogiques dans les cadres pédagogiques

Pourcentage de cadres pédagogiques spécifiant des approches pédagogiques multiples et spécifiques, par groupe d'âge, 2019



Note : dans les pays dotés de plusieurs cadres pédagogiques signalés au niveau infranational, lorsque les approches pédagogiques sont précisées de la même manière (multiples ou spécifiques) sur l'ensemble des territoires infranationaux, seul le nom du pays est exprimé. Lorsque les approches pédagogiques sont précisées de différentes manières, le nom du territoire est également indiqué. Les pays et territoires infranationaux dotés de plusieurs programmes d'enseignement peuvent apparaître plus d'une fois. Ils sont indiqués par un chiffre entre parenthèses (voir le Tableau A.A.1). On trouvera dans l'annexe A des informations concernant les cadres pédagogiques inclus pour chaque pays et territoire ainsi que la classification par groupes d'âge normalisés.
Source : base de données de l'OCDE sur la qualité au-delà de la réglementation.

StatLink https://stat.link/g1qrvi

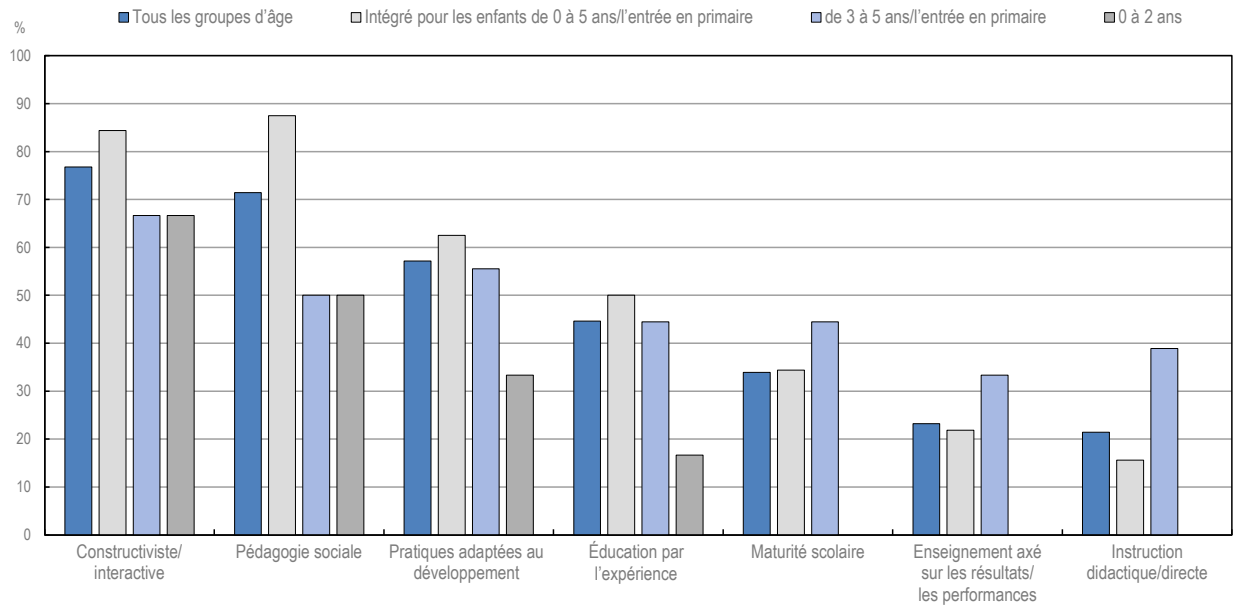
Parmi les diverses approches pédagogiques considérées dans le questionnaire sur les politiques de l'Examen de la qualité au-delà de la réglementation, les pays et territoires pouvaient citer toutes celles qui étaient incluses dans leurs programmes d'enseignement. Si l'on considère les cadres pédagogiques pour tous les groupes d'âge, plus de trois quarts d'entre eux comprennent des approches « constructiviste/interactive » et de « pédagogie sociale » (Graphique 2.6). L'approche des « pratiques adaptées au développement » est présente dans plus de la moitié des programmes d'enseignement, et celle de l'« éducation par l'expérience » dans 44 % (25 sur 56). Au **Canada**, par exemple, les cadres pédagogiques des provinces adoptent principalement des approches de pédagogie sociale, auxquelles sont également ajoutées d'autres approches dans certaines provinces. En **Irlande**, le programme d'enseignement traduit une idée socioculturelle du développement de l'enfant et favorise une approche intégrée de la pratique conjuguant l'accueil et l'éducation (approches scolaire et fondée sur le jeu).

Un tiers des cadres pédagogiques précisent une approche fondée sur la « maturité scolaire » et 23 % (13 sur 56) incluent une approche d'« enseignement axé sur les résultats/performances ». C'est le cas des programmes d'enseignement en **Afrique du Sud**, en **Australie**, au **Canada** (Nouveau-Brunswick), en **Estonie**, au **Japon**, au **Luxembourg**, en **Nouvelle-Zélande**, en **République slovaque**, en **République tchèque** et en **Suisse**.

Encore 21 % (12 sur 56) des programmes d'enseignement spécifient une approche d'« instruction didactique/directe ». L'**Afrique du Sud**, le **Canada** (Nouveau-Brunswick), le **Chili**, l'**Estonie**, la **Finlande**, la **France**, **Israël**, la **République slovaque** et la **Suisse** en font partie.

Graphique 2.6. Approches pédagogiques spécifiées dans les cadres pédagogiques

Pourcentage de cadres pédagogiques spécifiant les approches pédagogiques suivantes, par groupe d'âge, 2019



Note : on trouvera dans l'annexe A des informations concernant les cadres pédagogiques inclus pour chaque pays et territoire ainsi que la classification par groupes d'âge normalisés.
Source : base de données de l'OCDE sur la qualité au-delà de la réglementation.

StatLink https://stat.link/py6maf

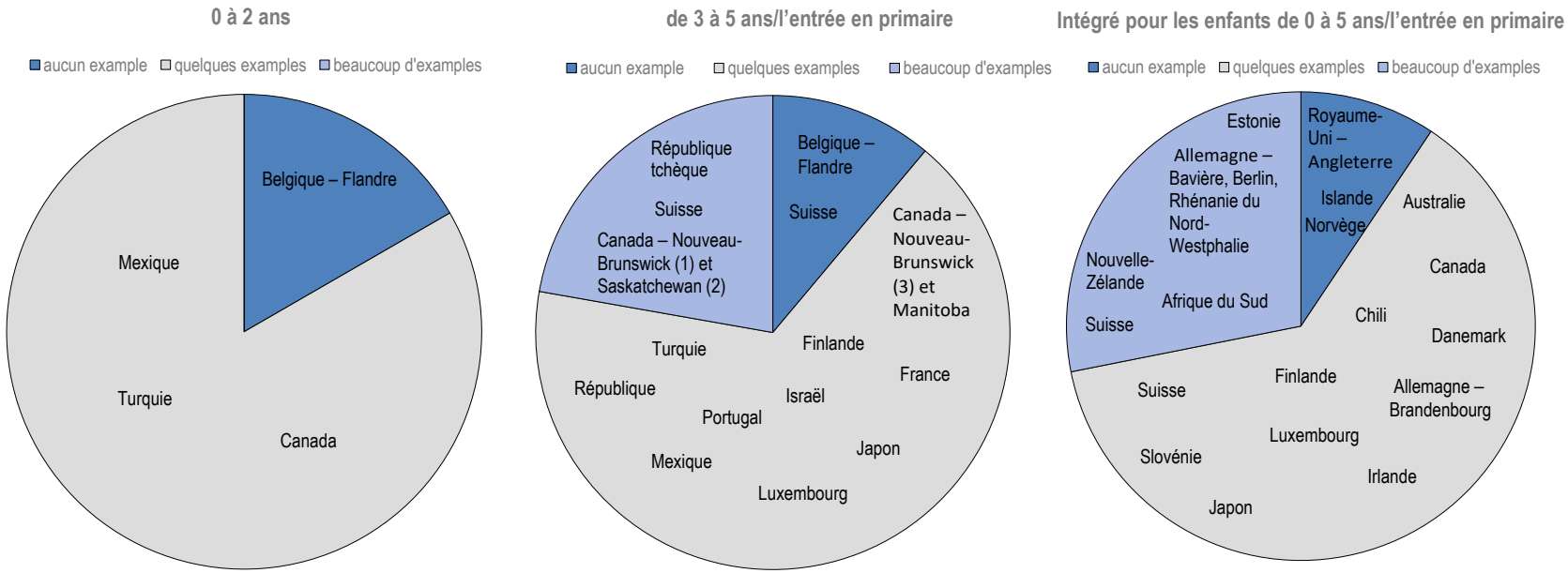
Les approches pédagogiques des programmes d'enseignement pour les enfants de 3 à 5 ans ont tendance à être plus harmonisées avec celles de l'enseignement primaire, tandis que les cadres applicables aux enfants de 0 à 5 ans et de 0 à 2 ans précisent des approches plus holistiques. La « pédagogie sociale » et la pédagogie « constructiviste/interactive » sont plus souvent spécifiées dans les programmes d'enseignement pour les enfants de 0 à 5 ans et de 0 à 2 ans. La « maturité scolaire », « l'enseignement axé sur les résultats/performances » ou « l'instruction didactique/directe » sont des approches invariablement absentes des programmes d'enseignement pour enfants de 0 à 2 ans. Elles sont plus fréquentes dans les programmes destinés aux enfants de 3 à 5 ans que dans ceux s'adressant aux enfants de 0 à 5 ans.

Dans la pratique, la mise en œuvre d'un programme d'enseignement suppose des discussions entre le personnel d'EAJE et avec les enfants (Sylva et al., 2016[10]). Un décalage entre les cadres pédagogiques est inévitable au moment où ils sont conçus et mis en œuvre, d'où l'importance de promouvoir des approches équilibrées, dynamiques et flexibles qui répondent aux besoins de l'enfant et aux caractéristiques spécifiques du groupe d'enfants avec lequel le personnel travaille.

Les cadres pédagogiques peuvent accorder plus ou moins d'autonomie au personnel d'EAJE dans leur utilisation des pratiques pédagogiques. Certains programmes sont plus spécifiques et normatifs au regard des pratiques pédagogiques à appliquer et de leur mode d'application, tandis que d'autres laissent une plus grande latitude. Sur l'ensemble des pays et territoires participants, les cadres pédagogiques varient dans le degré de détail des orientations et recommandations pédagogiques. La majorité des programmes d'enseignement signalés applicables à tous les groupes d'âge donnent quelques exemples de pratiques pédagogiques particulières ou des suggestions de mise en œuvre des programmes d'enseignement, mais laissent le personnel libre d'utiliser d'autres approches en même temps (Graphique 2.7).

Graphique 2.7. Orientations pédagogiques à destination du personnel dans les cadres pédagogiques

Pourcentage de cadres pédagogiques donnant des exemples de pratiques particulières ou des suggestions de mise en œuvre pour guider les enseignants dans l'utilisation des approches pédagogiques spécifiées, par groupe d'âge, 2019



Note : les pays et territoires dotés de plus d'un cadre pédagogique donnant plus ou moins d'exemples de pratiques (beaucoup, quelques-uns ou aucun) peuvent apparaître plusieurs fois. Dans les pays dotés de plusieurs cadres pédagogiques signalés au niveau infranational, lorsque les cadres pédagogiques donnent plus ou moins d'exemples de pratiques (beaucoup, quelques-uns, aucun) sur l'ensemble des territoires infranationaux, seul le nom du pays est exprimé. Lorsque l'intervalle est différent, le nom du territoire est également indiqué. Les pays et territoires infranationaux dotés de plusieurs programmes d'enseignement peuvent apparaître plus d'une fois. Ils sont indiqués par un chiffre entre parenthèses (voir le Tableau A.A.1). On trouvera dans l'annexe A des informations concernant les cadres pédagogiques inclus pour chaque pays et territoire ainsi que la classification par groupes d'âge normalisés.
Source : base de données de l'OCDE sur la qualité au-delà de la réglementation.

StatLink https://stat.link/owsx5j

La présence de nombreux exemples de pratiques pédagogiques dans le programme d'enseignement n'est pas toujours synonyme d'un degré moindre d'autonomie pour les enseignants. Par exemple, en **Nouvelle-Zélande**, où le programme d'enseignement fournit de nombreux exemples de pratiques, le cadre souligne qu'il se veut un outil d'orientation, mais que c'est aux enseignants ainsi qu'aux familles et aux communautés qu'il incombe d'appliquer le programme d'une manière appropriée pour leur contexte et pour les besoins d'apprentissage des enfants.

Exemples à retenir des pays : accorder un degré de latitude au personnel d'EAJE dans les cadres pédagogiques

> *Les cadres pédagogiques peuvent encourager le personnel à adapter souplement les principes d'un programme au contexte de sa structure d'EAJE et aux besoins individuels de l'enfant en adoptant les pratiques pédagogiques appropriées.*
>
> *En **Australie**, par exemple, le personnel d'EAJE est encouragé à puiser dans son expertise, son savoir et sa connaissance de chaque enfant pour proposer des activités et des interactions qui l'aideront à obtenir les résultats voulus. Par ailleurs, les recommandations encouragent le personnel d'EAJE à explorer de nouvelles idées et approches et à répondre aux besoins de chaque enfant. Le programme d'enseignement donne aussi des exemples d'approches pédagogiques, dont l'écoute de l'enfant, l'apprentissage par le jeu, l'enseignement intentionnel et la compétence culturelle.*
>
> *De même, le cadre pédagogique en **Irlande** fournit des informations pour aider le personnel et les responsables à adapter tous les principes et thèmes du programme d'enseignement aux besoins de leur structure. Il favorise également des pratiques pédagogiques nouvelles, fondées sur le jeu, un équilibre en apprentissage en groupe et individuel ainsi qu'entre les activités à l'initiative des adultes et à l'initiative des enfants.*
>
> *Au **Luxembourg**, les objectifs des cadres pédagogiques sont délibérément généraux afin de permettre aux structures d'EAJE de décider des moyens les plus appropriés pour les mettre en œuvre. Les structures sont libres de créer elles-mêmes des activités et pratiques pour appliquer le programme de la manière qu'elles jugent appropriée pour le contexte local et les besoins individuels des enfants.*
>
> *Au **Canada** également, dans toutes les provinces, les cadres pédagogiques encouragent le personnel à les appliquer tout en restant sensible au milieu dont l'enfant est issu, à ses centres d'intérêt et à ses aptitudes. Les programmes d'enseignement favorisent, entre autres pratiques pédagogiques, l'enseignement intentionnel, la pratique réflexive et l'observation et la documentation.*
>
> *En **Finlande**, les objectifs du cadre pédagogique sont fixés à titre d'orientation pour la pédagogie en EAJE, mais le personnel est encouragé à appliquer des pratiques pédagogiques fondées sur l'observation, la documentation et le développement continu de la culture de la structure d'EAJE ainsi que sur les besoins de chaque enfant.*
>
> *Au **Japon**, les programmes d'enseignement établissent des normes de qualité générales, mais il appartient à chaque structure de formuler ses pratiques pédagogiques à partir d'une connaissance profonde des besoins et du ressenti de chaque enfant. Le programme d'enseignement préconise des approches de base, dont l'enseignement global, centré sur le jeu et l'enseignement fondé sur les caractéristiques individuelles de chaque enfant.*
>
> *En **Slovénie**, le programme d'enseignement suggère un contenu, des activités et des méthodes possibles pour réaliser ses objectifs. Il donne cependant au personnel d'EAJE l'autonomie de décider de ce qu'il veut appliquer, quand et comment, en se fiant à son jugement professionnel fondé sur les caractéristiques de l'enfant, de ses parents et de l'environnement.*

> *En **Suisse**, le personnel d'EAJE peut décider du mode d'application du programme d'enseignement, du contenu de l'enseignement, des matières, des tâches et des matériels en fonction des différents besoins de l'enfant. Cependant, la mise en œuvre du programme des structures préprimaires est confiée aux cantons, qui peuvent exiger que le personnel d'EAJE utilise des matériels et des sujets particuliers.*

Conception et mise en œuvre des cadres pédagogiques

Les cadres pédagogiques passent par plusieurs étapes : conception, mise en œuvre et, au fil du temps, révisions. Les processus de conception et de réforme comprennent la définition des objectifs et du contenu des programmes ainsi que la planification et les orientations pour la mise en œuvre, étape qui comprend la formation des responsables et du personnel des structures d'EAJE sur le nouveau programme, les matériels destinés aux parents, la disponibilité des ressources, etc. Les processus de conception et de réforme des cadres pédagogiques ne sont pas tous identiques. Par exemple, ils peuvent faire intervenir différents types de parties prenantes en nombre différent, prévoir plus ou moins de mécanismes de consultation aux stades de la conception et de la réforme, et prescrire différentes stratégies pour assurer l'adhésion des parties prenantes au stade de la mise en œuvre.

La définition des objectifs et du contenu d'un cadre pédagogique peut être une gageure compte tenu de la multiplicité des conceptions du programme que peuvent avoir les diverses parties prenantes, c'est-à-dire les responsables de l'action publique, les chercheurs, les professionnels de l'EAJE et les parents et les collectivités, outre la prise en compte des points de vue de l'enfant. Il peut aussi être difficile de mettre les objectifs et le contenu du programme en adéquation avec les besoins futurs de l'ensemble de la société, notamment dans un contexte d'évolutions rapides, dont la hausse de l'émigration et les avancées des économies de l'information et de la connaissance. Pour favoriser la qualité des processus dans les structures d'EAJE et soutenir le développement, l'apprentissage et le bien-être de l'enfant, les cadres pédagogiques doivent s'adapter aux besoins de parties prenantes multiples ainsi qu'aux tendances mondiales, aux contextes locaux et aux besoins de l'enfant.

Autre facteur susceptible de faire en sorte que les cadres pédagogiques favorisent efficacement la qualité des processus, la contribution des parties prenantes à la mise en œuvre peut être assurée en les impliquant dès le début du processus de conception. La mise en œuvre et la réforme des programmes d'enseignement ont besoin de la contribution des parties prenantes, qui suppose la mise en place de consultations stratégiques en nombre suffisant dès le début de la phase de conception. Une investigation empirique accrue, par le biais de recherches comparatives établissant la définition du programme d'enseignement et de la pédagogie adoptée par les divers acteurs de l'EAJE, peut également être utile aux stades de la conception et de la mise en œuvre de l'EAJE, pour tous les pays (Edwards, forthcoming[9]).

La bonne mise en œuvre d'un programme d'enseignement complexe et riche est liée à la qualité du soutien apporté au personnel d'EAJE ainsi qu'à sa formation et à ses qualifications, en particulier ses possibilités de formation continue sur les pratiques pédagogiques pertinentes (Sylva et al., 2016[10]). Il importe en outre de mettre en place les conditions nécessaires pour une application efficace du programme d'enseignement par le personnel. Des orientations et des moyens lacunaires risquent d'aggraver les difficultés, en particulier pour les nouvelles recrues et le personnel inexpérimenté ou peu qualifié. Les autres facteurs importants sont la fourniture de matériels pratiques pour faciliter la mise en œuvre dans les structures d'EAJE ; la formulation de recommandations claires et informatives pour le personnel d'EAJE et les parents ; et l'apport aux prestataires de services d'EAJE d'une assistance experte sur les cadres pédagogiques. Il faut par ailleurs s'assurer, avant toute modification d'un programme d'enseignement, que le personnel d'EAJE est adéquatement formé pour l'appliquer. Des facteurs liés à l'environnement de travail, comme le nombre de membres du personnel par enfant et la taille des groupes, ou encore les conditions matérielles des centres d'EAJE, peuvent aussi gêner ou faciliter la pratique de la pédagogie suggérée dans le programme d'enseignement (chapitre 3).

Participation des parties prenantes à la conception du cadre pédagogique

En fonction du contexte historique, politique et culturel, les processus de conception d'un cadre pédagogique peuvent avoir différentes caractéristiques et faire intervenir différents acteurs.

Le questionnaire sur les politiques de l'Examen de la qualité au-delà de la réglementation demandait aux pays et territoires participants si différentes catégories d'acteurs avaient participé au développement de la plus récente version du cadre pédagogique, y compris le gouvernement, le personnel d'EAJE, les parents, les enfants, les groupes locaux, les représentants des programmes de formation à l'EAJE et les associations de professionnels de l'EAJE.

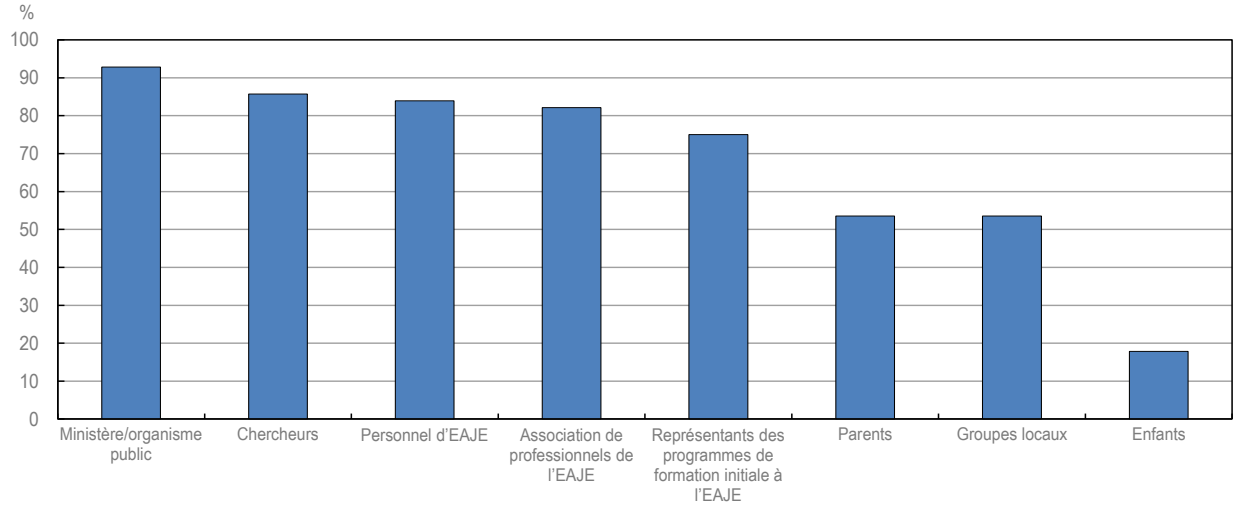
Tous groupes d'âge confondus, les ministères ou organismes publics étaient, comme l'on pouvait s'y attendre, les plus fréquemment inclus dans l'élaboration des cadres pédagogiques, suivis par les chercheurs, le personnel d'EAJE, les associations de professionnels de l'EAJE, et les représentants des programmes de formation à l'EAJE (Graphique 2.8). Les parents et les groupes locaux étaient moins fréquemment inclus (52 %, 30 sur 56 programmes d'enseignement). La catégorie la moins souvent incluse est celle des enfants : 18 % seulement (10 sur 56) des programmes d'enseignement font intervenir l'enfant dans le processus de conception.

Les pays et territoires qui impliquent l'enfant dans l'élaboration de leurs cadres pédagogiques sont la **Belgique** (Flandre, 0 à 2 ans), le **Canada** (Alberta et Saskatchewan, 0 à 2 ans), l'**Estonie**, la **Finlande**, l'**Irlande**, la **Nouvelle-Zélande** et le **Portugal**. L'**Irlande**, par exemple, a pris en compte les points de vue de l'enfant dans le processus d'élaboration de son cadre pédagogique et prévoit de faire de même pour guider le processus d'actualisation du programme. En **Belgique** (Flandre), c'est le commissaire aux droits des enfants, représentant le point de vue de l'enfant, qui a été consulté.

Le pourcentage des catégories d'acteurs impliqués dans la conception des cadres pédagogiques pour enfants de 0 à 5 ans varie de 100 % (8 sur 8) en **Estonie** et en **Finlande**, à 37 % (3 sur 8) au **Luxembourg** et au **Royaume-Uni** (Angleterre) (Graphique 2.9). Des variations similaires entre les pays sont observées pour les cadres pédagogiques applicables aux autres groupes d'âge (voir les graphiques C.2.2 et C.2.3).

Graphique 2.8. Participation des parties prenantes à la conception du cadre pédagogique

Pourcentage de programmes d'enseignement ayant fait intervenir les catégories de parties prenantes suivantes dans l'élaboration de la version la plus récente, 2019

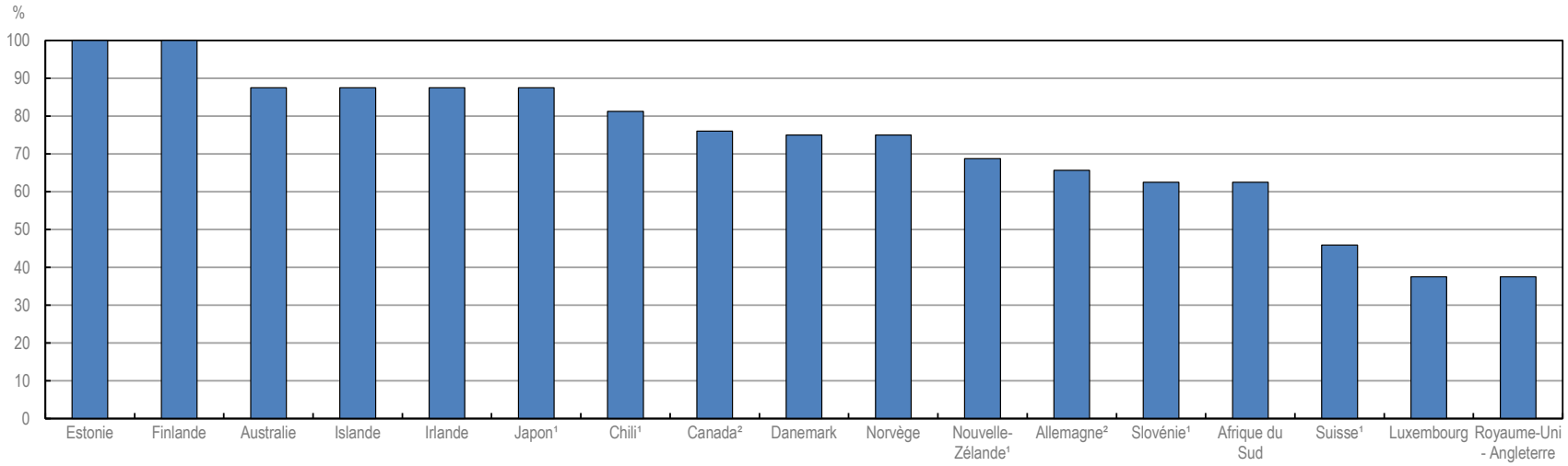


Note : on trouvera dans l'annexe A des informations concernant les cadres pédagogiques inclus pour chaque pays et territoire ainsi que la classification par groupes d'âge normalisés.
Source : base de données de l'OCDE sur la qualité au-delà de la réglementation.

StatLink https://stat.link/danwko

Graphique 2.9. Degré de participation des parties prenantes à l'élaboration des cadres pédagogiques pour enfants de 0 à 5 ans

Pourcentage de catégories de parties prenantes (parmi les huit catégories considérées) ayant participé à l'élaboration de la version la plus récente du cadre pédagogique, programmes applicables aux enfants de 0 à 5 ans/entrée en primaire, 2019



1. Le Chili, le Japon, la Nouvelle-Zélande, la Slovénie et la Suisse ont plus d'un programme d'enseignement applicable aux enfants de 0 à 5 ans. Les valeurs indiquées correspondent à la moyenne des pourcentages.
2. Pour l'Allemagne et le Canada, la valeur indiquée correspond à la moyenne des valeurs de tous les territoires.
Note : on trouvera dans l'annexe A des informations concernant les cadres pédagogiques inclus pour chaque pays et territoire ainsi que la classification par groupes d'âge normalisés.
Source: base de données de l'OCDE sur la qualité au-delà de la réglementation.

StatLink https://stat.link/0g7v6l

Encadré 2.4. Consultation et approches collaboratives de la conception et de la révision des cadres pédagogiques

En **Australie**, les cadres pédagogiques ont été élaborés en s'appuyant sur les exemples probants de meilleures pratiques pour assurer la qualité de l'EAJE. Ce travail, le fruit d'une collaboration entre les administrations nationale, fédérales et territoriales avec la participation du secteur de l'EAJE, est aussi l'aboutissement d'un important processus de consultation décliné en symposiums nationaux, forums de consultation publique à l'échelle nationale, consultations de groupes de réflexion, forum en ligne et études de cas.

Au **Canada**, toutes les provinces ont basé l'élaboration de leur cadre pédagogique sur des processus de collaboration et des consultations générales, en particulier dans les communautés autochtones et multiculturelles. Au Yukon, par exemple, les communautés des Premières Nations de l'ensemble du territoire ont été consultées. Les pouvoirs publics, les experts de l'EAJE et des programmes d'enseignement, ainsi que les groupes consultatifs sont autant d'exemples d'acteurs ayant piloté le processus de développement du programme d'enseignement dans les différentes provinces.

En **Irlande**, l'élaboration du cadre pédagogique s'est également appuyée sur une consultation générale afin de veiller à ce qu'il soit adapté aux réalités quotidiennes des enfants et du personnel. L'Irlande a notamment commandé une étude sur les centres d'intérêt des enfants et leur expérience de l'EAJE, dans l'objectif d'incorporer leurs points de vue dans la conception du cadre.

Au **Japon**, un conseil d'experts est intervenu dans le processus d'élaboration du cadre pédagogique pour les structures d'enseignement préprimaire par le biais de discussions et de rapports. Outre l'administration centrale, plusieurs acteurs ont été consultés, dont les associations de personnel d'EAJE, les parents, les groupes locaux et les représentants des programmes de formation initiale en EAJE.

Au **Luxembourg**, un cadre conceptuel thématique pour l'apprentissage langagier dans la petite enfance a été mis au point, piloté par un groupe de travail constitué d'experts et de personnel d'EAJE. Une version provisoire du cadre avait été examinée avec des centaines de professionnels de l'EAJE. Le cadre pédagogique pour le secteur de l'enseignement formel a été conçu de la même manière en 2017.

En **Suisse**, le programme d'enseignement qui définit les principales orientations pour l'EAJE est le fruit d'un processus de consultation systématique avec des experts et des professionnels du secteur. Pour la conception du cadre, un institut de recherche et formation en EAJE a mené une étude avec des groupes structurés d'experts, de praticiens, de chercheurs et de décideurs.

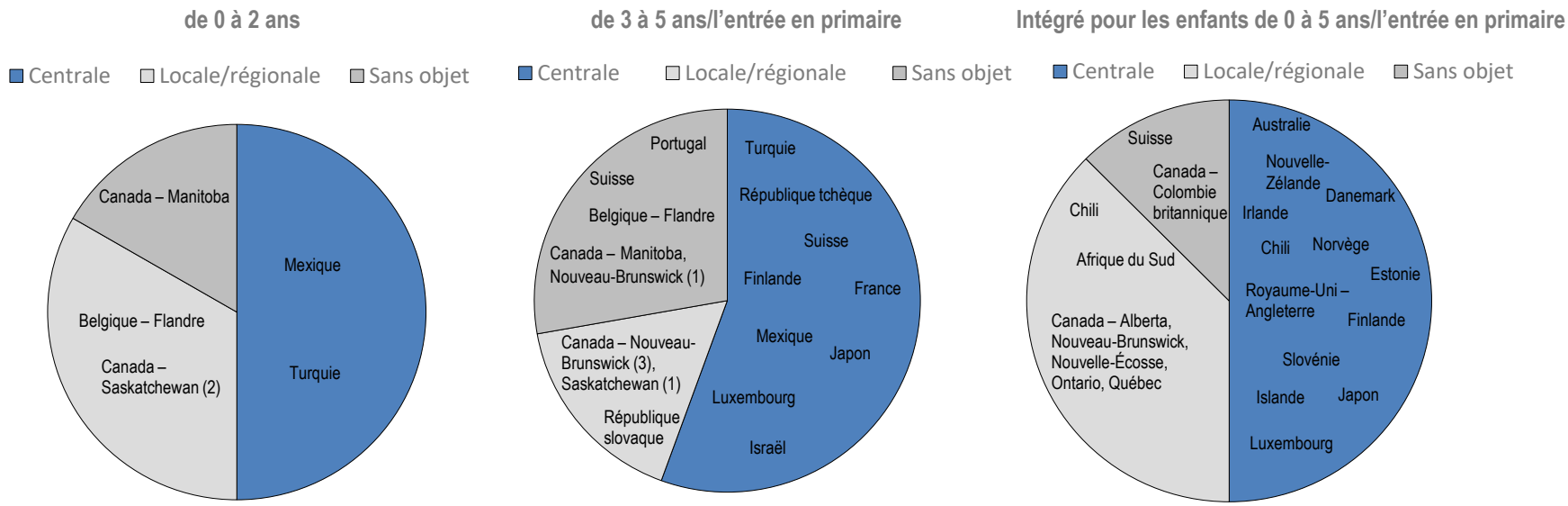
Soutenir la mise en œuvre des programmes d'enseignement

Des politiques et mécanismes différents existent pour soutenir et faciliter la mise en œuvre des programmes d'enseignement. Comme l'ont montré les sections précédentes, la fourniture de supports pratiques et la formulation d'orientations claires et informatives destinées aux différents publics facilitent la mise en œuvre des programmes d'enseignement dans le contexte de l'EAJE.

La majorité des cadres pédagogiques des pays et territoires participants incluent, ou sont accompagnés d'un guide de mise en œuvre. Dans la plupart des cas, ce guide est élaboré par l'administration centrale (voir le Graphique 2.10).

Graphique 2.10. Guides de mise en œuvre ou documents accompagnant les cadres pédagogiques

Pourcentage des cadres pédagogiques pour lesquels un guide de mise en œuvre est élaboré par l'administration centrale ou locale/régionale, par groupe d'âge, 2019



Note : dans les pays dotés de plusieurs cadres pédagogiques signalés au niveau infranational, lorsque les guides de mise en œuvre des cadres pédagogiques sont élaborés au même niveau d'administration sur l'ensemble des territoires infranationaux, seul le nom du pays est exprimé. Lorsque l'intervalle est différent, le nom du territoire est également indiqué. Les pays et territoires infranationaux dotés de plusieurs programmes d'enseignement peuvent apparaître plus d'une fois. Ils sont indiqués par un chiffre entre parenthèses (voir le Tableau A.A.1). On trouvera dans l'annexe A des informations concernant les cadres pédagogiques inclus pour chaque pays et territoire ainsi que la classification par groupes d'âge normalisés.
La mention « sans objet » correspond aux pays et territoires dans lesquels il n'existe pas de guide de mise en œuvre.
Source : base de données de l'OCDE sur la qualité au-delà de la réglementation.

StatLink https://stat.link/h0zicw

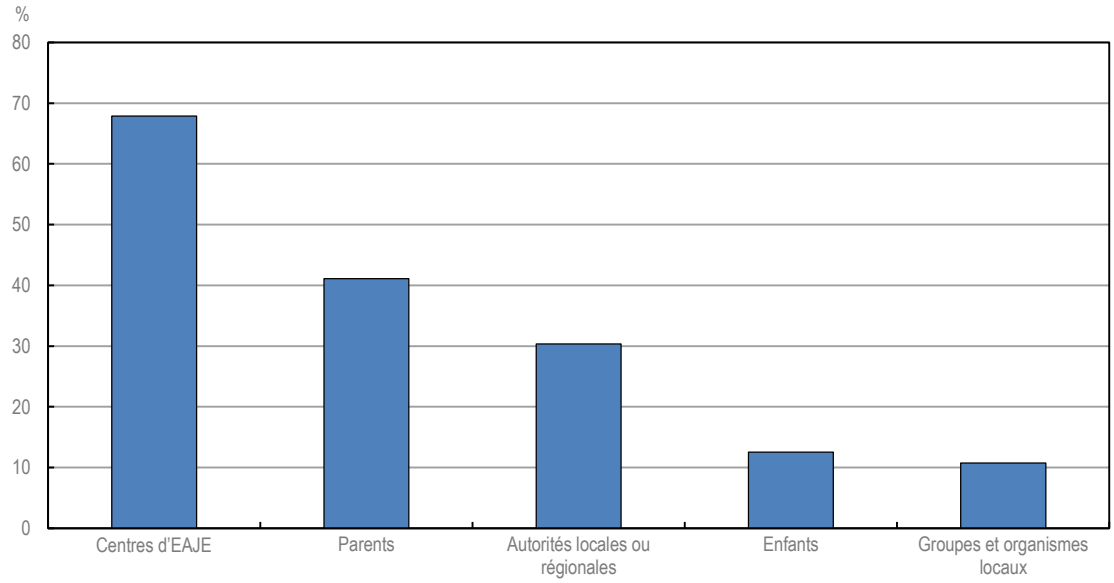
Exemples à retenir des pays : soutenir et faciliter la mise en œuvre des programmes d'enseignement

> *Le **Luxembourg** soutient la mise en œuvre des programmes d'enseignement par l'organisation de conférences sur la pédagogie et le programme d'enseignement, et par la distribution gratuite de documents, publications et affiches sur des sujets pédagogiques. À ces actions s'ajoutent des plateformes en ligne diffusant des informations sur le système d'EAJE, mais aussi des explications, des films et des exemples pratiques de différents domaines des programmes d'enseignement.*
>
> *L'**Australie** fournit des ressources supplémentaires sur les décisions relatives au programme d'enseignement, son fonctionnement prévu et les principes, pratiques et résultats de l'apprentissage attendus des services d'EAJE. Ces ressources s'adressent au secteur de l'EAJE, y compris au personnel des structures, aux administrations fédérales et territoriales, aux familles et à la collectivité.*
>
> *En **Irlande**, où le cadre pédagogique est accompagné d'un cadre de qualité pour l'EAJE, plusieurs ressources aident le personnel d'EAJE et les familles à comprendre les deux cadres. Par exemple, un guide pratique les explique au moyen de supports disponibles en ligne, dont des outils d'auto-évaluation, des exemples de stratégies pédagogiques et des idées pour la préparation, la documentation, l'évaluation et l'élaboration de plans d'action.*

C'est le plus fréquemment aux structures d'EAJE que s'adressent les orientations relatives au cadre pédagogique fournies par les administrations centrales, tous groupes d'âge confondus dans les pays et territoires participants, à raison de presque 68 % (Graphique 2.11). Environ 41 % (23 sur 56) des orientations relatives aux programmes d'enseignements sont destinées aux parents, et un tiers d'entre elles visent à épauler les administrations locales dans la mise en œuvre des programmes d'enseignement. Seuls 12 % (7 sur 56) des programmes d'enseignement comprennent des orientations à destination des enfants. C'est le cas de l'**Allemagne** (Berlin et Rhénanie du Nord-Westphalie), de l'**Estonie**, du **Mexique**, de la **Nouvelle-Zélande**, de la **République slovaque** et de la **Turquie**. Dans 11 % des cas (6 sur 56), les programmes d'enseignement sont accompagnés de supports destinés aux groupes et organismes locaux, comme en **Australie**, au **Canada** (Nouveau-Brunswick), en **Estonie**, au **Mexique** et en **Turquie**.

Graphique 2.11. Publics ciblés par les guides de mise en œuvre ou documents accompagnant les cadres pédagogiques

Pourcentage de cadres pédagogiques accompagnés d'orientations relatives à la mise en œuvre fournies par les administrations qui ciblent les publics suivants, 2019



Note : on trouvera dans l'annexe A des informations concernant les cadres pédagogiques inclus pour chaque pays et territoire ainsi que la classification par groupes d'âge normalisés.
Source : base de données de l'OCDE sur la qualité au-delà de la réglementation.

StatLink https://stat.link/wi1qhu

Créer des ressources qui s'adressent aux organisations locales peut encourager une plus importante contribution de leur part à l'apprentissage et au bien-être de l'enfant. Le **Royaume-Uni** (Angleterre), par exemple, a mis au point une campagne pour soutenir l'apprentissage de l'enfant à la maison et lors des activités de tous les jours en collectivité. Il s'agit de donner aux parents et aux citoyens des idées d'interactions avec les enfants (lorsqu'ils prennent le bus ou qu'ils font les courses, par exemple). Des entreprises participent à cette initiative. Entre autres exemples, une compagnie d'autobus a posé des affiches sur le plafond de certains autobus suggérant des activités à faire avec de jeunes enfants, comme « parler de comment la journée s'est passée jusqu'ici ». Le personnel en première ligne dans les magasins est lui aussi formé sur les moyens de nouer le dialogue avec les enfants. La campagne est dotée d'un site sur lequel sont diffusées diverses ressources ; elle organise également des événements autour de la lecture, avec distribution gratuite de livres pour enfants dans les gares routières, les magasins, etc.

Outre les orientations et la documentation qui accompagnent les programmes d'enseignement, une-main-d'œuvre très qualifiée est également une ressource fondamentale pour assurer la bonne application des programmes d'enseignement et des pratiques pédagogiques appropriées (Sylva et al., 2016[10]). Les pays peuvent prendre différentes mesures dans ce sens, par exemple renforcer le développement professionnel et le rôle des responsables de structures d'EAJE lorsqu'il s'agit de motiver le développement et la formation du personnel (voir le chapitre 3).

Exemples à retenir des pays : accompagner le personnel d'EAJE dans la mise en œuvre des cadres pédagogiques

> *En **Australie**, le programme d'enseignement de l'EAJE est un élément central de la formation initiale du personnel de ce type de structures. Celles-ci doivent en outre désigner un responsable éducatif chargé d'élaborer et d'appliquer les programmes. Dans le cadre de cette mission, ce responsable doit renforcer les capacités éducatives du personnel par le développement professionnel. Des orientations soutiennent les responsables et les prestataires dans cette tâche.*
>
> *En **Irlande**, différentes mesures en appui de l'harmonisation du programme d'enseignement avec les pratiques pédagogiques ont été mises en place. Parmi elles, des plans d'intégration du programme d'enseignement dans les programmes de formation initiale du personnel, ainsi qu'un programme de mentorat et de formation en cours d'emploi pour le personnel et des inspections axées sur l'éducation.*
>
> *Au **Luxembourg**, la formation en cours d'emploi des enseignants est exigée conformément aux principes et objectifs pédagogiques du cadre national des programmes d'enseignement.*
>
> *En **Suisse** également, le cadre d'orientation et les programmes d'enseignement préprimaire contiennent des recommandations aux responsables de centres pour créer des conditions favorables à des pratiques pédagogiques de qualité, en tenant compte des besoins du personnel enseignant.*

Mobiliser les familles et la collectivité à travers les cadres pédagogiques

Les recherches montrent qu'une forte participation des parents à l'EAJE peut améliorer les résultats de l'enfant en compréhension de l'écrit et en compétences de base en calcul, particulièrement dans le cas des enfants issus d'un milieu économiquement défavorisé (Sim et al., 2019[39] ; OECD, 2020[40]). De surcroît, les relations enfant-parents produisent une forme saine d'attachement et peuvent avoir des effets positifs sur la façon dont l'enfant comprend et gère ses émotions ainsi que sur son sentiment de sécurité et son goût pour l'apprentissage et l'exploration (OCDE, 2016[41]). Le Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA) et de nombreuses autres études montrent que les enfants dont les parents font avec eux certaines activités, comme lire, écrire des mots, raconter des histoires et chanter des chansons, ont tendance non seulement à être plus compétents en compréhension de l'écrit et en calcul à mesure qu'ils avancent en âge, mais également à être plus motivés à apprendre. Il apparaît également que les relations avec la collectivité dans le contexte de l'EAJE peuvent contribuer à la continuité du développement de l'enfant au-delà de la structure d'EAJE, et qu'elles sont donc déterminantes pour la qualité des processus (Weiss, Caspe et López, 2008[42]). En plus de favoriser la cohésion sociale, la participation à l'EAJE des acteurs et des institutions de la collectivité est importante pour créer des liens entre les familles, les structures d'EAJE et les autres services destinés aux enfants.

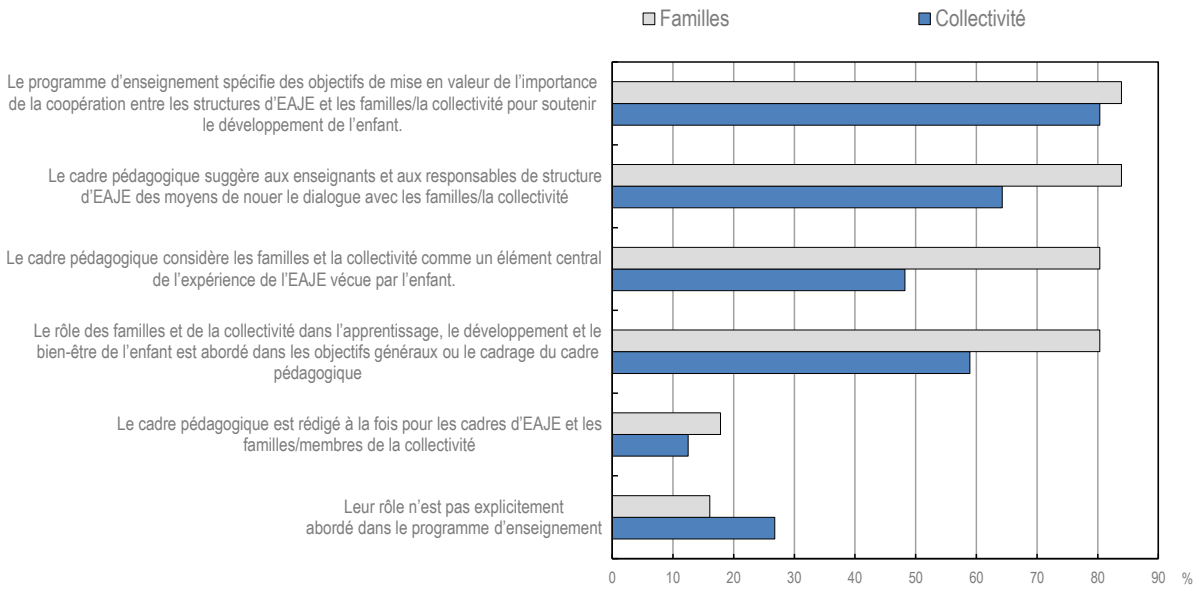
Les cadres pédagogiques jouent un rôle crucial dans la reconnaissance de l'importance des relations avec les parents et les collectivités dans l'EAJE et dans la définition de leur rôle. La continuité entre le centre d'EAJE et l'environnement d'apprentissage familial est nécessaire pour le développement, l'apprentissage et le bien-être de l'enfant. Les parents et les familles contribuent à la mise en œuvre des cadres pédagogiques lorsqu'ils aident les enfants à la maison en appliquant des pratiques et des valeurs en adéquation (ou non) avec les objectifs des cadres pédagogiques. Les programmes d'enseignement rédigés dans un langage accessible peuvent faciliter la compréhension des objectifs de l'EAJE par le grand public et harmoniser les pratiques de l'EAJE et les environnements d'apprentissage familial. Les cadres pédagogiques fournissent également des recommandations et des stratégies aux structures d'EAJE pour communiquer avec les parents, les familles et la collectivité.

Dans l'ensemble des pays de l'OCDE, le rôle fondamental des parents et de la collectivité dans le développement de l'enfant est de plus en plus reconnu, tout comme l'importance de leur participation à l'EAJE (OCDE, 2015[7] ; 2017[11]). Pour établir le degré de participation des parents à l'EAJE, le questionnaire sur les politiques de l'Examen de la qualité au-delà de la réglementation demandait aux pays et territoires si les cadres pédagogiques facilitaient la participation des familles de plusieurs manières.

Dans la majorité des cas, la coopération entre les structures d'EAJE et les familles et la collectivité au service du développement de l'enfant fait partie des objectifs du cadre pédagogique (Graphique 2.12). La plupart des pays et territoires participants suggèrent également au personnel et aux responsables de structure d'EAJE des moyens de nouer le dialogue avec les familles, et environ 80 % d'entre eux parlent du rôle de la famille dans le développement, l'apprentissage et le bien-être de l'enfant. Environ 80 % des programmes d'enseignement considèrent également la famille comme un élément central de l'expérience de l'EAJE vécue par l'enfant.

Graphique 2.12. Inclusion des familles et de la collectivité dans les cadres pédagogiques

Pourcentage de cadres pédagogiques incluant les familles et la collectivité dans les aspects suivants, 2019



Note : on trouvera dans l'annexe A des informations concernant les cadres pédagogiques inclus pour chaque pays et territoire ainsi que la classification par groupes d'âge normalisés.
Source : base de données de l'OCDE sur la qualité au-delà de la réglementation.

StatLink https://stat.link/harenm

Les conclusions de l'Enquête internationale sur l'enseignement et l'apprentissage (TALIS Petite enfance) de l'OCDE constatent que, parmi neuf pays participants, l'échange d'informations entre le personnel d'EAJE et les parents est chose courante, ce qui concorde avec les conclusions de ce questionnaire sur les politiques (OCDE, 2019[43]). Elles font toutefois apparaître que moins de personnel d'EAJE encourage les parents à jouer et à faire des activités d'apprentissage à la maison avec leurs enfants.

Cela dit, 16 % des programmes d'enseignement n'examinent pas explicitement le rôle des familles. C'est le cas des programmes d'enseignement applicables aux enfants de 0 à 2 ans au **Canada** (Manitoba

et Saskatchewan) ; aux enfants de 3 à 5 ans en **Belgique** (Flandre), au **Canada** (Manitoba et Saskatchewan), en **Israël**, au **Luxembourg** et en **Suisse** ; et des enfants de 0 à 5 ans au **Royaume-Uni** (Angleterre). Bien que la majorité des programmes d'enseignement incluent les familles de différentes manières, 19 % seulement sont rédigés pour elles.

Les cadres pédagogiques pour l'EAJE cherchent moins à mobiliser la collectivité que les parents. Deux tiers d'entre eux suggèrent au personnel et aux responsables de structure d'EAJE des moyens de nouer le dialogue avec la collectivité. Le rôle de la collectivité dans le développement, l'apprentissage et le bien-être de l'enfant est examiné dans moins de deux tiers des programmes d'enseignement, et la collectivité est considérée comme un élément fondamental de l'expérience d'EAJE des enfants dans la moitié des programmes. Seuls 12 % des programmes d'enseignement sont rédigés pour la collectivité, et 27 % n'examinent pas explicitement son rôle.

Exemples à retenir des pays : reconnaître l'importance des tuteurs, des parents et de la collectivité dans les cadres pédagogiques

*En **Australie**, le lien étroit entre l'enfant et la famille, la collectivité et la culture est reconnu dans l'ensemble des cadres pédagogiques, qui encouragent le personnel d'EAJE à soutenir les relations enfant-parent et à fournir aux enfants des possibilités d'interaction avec la collectivité et l'environnement local.*

*Au **Luxembourg** également, les programmes d'enseignement encouragent la collaboration des structures d'EAJE avec les parents et les familles, ainsi que le réseautage avec d'autres institutions formelles, dont les services sociaux, médicaux et thérapeutiques. Ils insistent également sur le fait que les interactions de l'enfant avec l'environnement culturel enrichissent ses horizons.*

*Au **Canada**, toutes provinces confondues, les cadres pédagogiques soulignent la nécessité d'établir des liens de coopération entre les structures d'EAJE et les parents. Certains programmes d'enseignement mettent en relief le rôle majeur de la collectivité (en Alberta et en Colombie britannique, les cadres encouragent le personnel d'EAJE à favoriser des interactions avec les personnes âgées et les animateurs de collectivité).*

*En **Irlande**, le cadre pédagogique souligne le fait que les parents sont les premiers éducateurs des enfants et comprend des recommandations pour accompagner l'apprentissage à la maison. Celles-ci encouragent le personnel à former des partenariats avec les parents et à favoriser la continuité entre l'EAJE et l'environnement d'apprentissage familial.*

*Au **Japon**, les programmes d'enseignement insistent fortement sur l'importance des interactions de l'enfant avec la collectivité locale ; ils encouragent le personnel d'EAJE à favoriser son rapport à la nature locale, aux installations publiques ainsi qu'aux ressources humaines locales que sont les personnes âgées, les travailleurs et les enfants d'âges différents.*

*En **Suisse**, bien que les programmes d'enseignement n'examinent pas explicitement le rôle de la collectivité, ils encouragent les structures d'EAJE à coopérer avec les parents. Différentes initiatives sont en place pour favoriser cette coopération, sous forme notamment de recommandations pratiques, de services traditionnels de conseil pour les parents et de visites à domicile, pour ne citer que quelques exemples.*

En plus de reconnaître le rôle des parents et de la collectivité, les cadres pédagogiques de plusieurs pays et territoires comprennent des recommandations concrètes à l'adresse du personnel d'EAJE sur les moyens de les mobiliser (Encadré 2.5).

Encadré 2.5. Recommandations à l'adresse du personnel d'EAJE pour mobiliser les familles et la collectivité

En **Australie**, les programmes d'enseignement encouragent le personnel à préparer des activités en partenariat avec les familles et à impliquer celles-ci dans les décisions dans le but de mieux cerner les forces et les centres d'intérêt des enfants et de choisir des stratégies pédagogiques appropriées. L'une des stratégies ainsi mises en œuvre consiste à faciliter la communication entre le personnel et les parents à travers plusieurs sites Web gérés par les administrations nationale, fédérales et territoriales. À titre d'exemple, l'un de ces sites suggère aux parents différentes pratiques pouvant être appliquées à la maison pour enrichir les expériences des enfants. Il fournit également des ressources téléchargeables dans dix langues fréquemment parlées.

En **Irlande**, les recommandations qui accompagnent le programme d'enseignement incitent le personnel à organiser des séances d'information pour les parents, par exemple sur le contenu du programme d'enseignement, et à les inviter à venir dans la structure et à participer aux activités. Elles suggèrent également au personnel d'EAJE des moyens d'assurer la continuité avec l'environnement d'apprentissage familial, par exemple en informant les parents sur les sujets qui intéressent leur enfant, en les interrogeant sur ses centres d'intérêt à la maison et en prêtant des livres et autres supports que l'enfant peut emporter chez lui. Le programme d'enseignement comporte également une série de recommandations pour les parents, contenant des suggestions spécifiques d'activités à faire avec leurs enfants à la maison, par exemple leur faire la lecture et découvrir des livres ensemble ; s'amuser, jouer, chanter et raconter des histoires ; avoir des conversations et encourager les enfants à poser des questions.

Au **Japon**, le cadre pédagogique préprimaire encourage le personnel d'EAJE à offrir des possibilités d'échange d'informations et d'activités communes avec les enfants et leurs familles dans la structure d'EAJE. Cela se fait en informant les familles sur les expériences et les activités quotidiennes des enfants. Le cadre pédagogique suggère que les échanges d'informations peuvent avoir lieu au moyen de réunions régulières entre les parents et le personnel, mais aussi de manière informelle, au moment où les parents déposent ou viennent chercher leurs enfants. Les carnets de correspondance et les courriers sont d'autres moyens de communiquer. Le programme d'enseignement encourage également la coopération entre les établissements d'EAJE et les autres institutions locales.

Suivi et évaluation de la mise en œuvre des cadres pédagogiques

Le suivi et l'évaluation des politiques d'EAJE peuvent être un moyen fort d'assurer la qualité de l'EAJE. Le suivi aide à déterminer si les cadres pédagogiques sont mis en œuvre comme prévu, remplissent leurs objectifs dans la pratique et donnent les résultats escomptés. L'évaluation continue dans le temps aide également à déterminer l'efficacité et la pertinence d'un programme d'enseignement étant donné que les objectifs de l'EAJE peuvent évoluer et que la recherche peut livrer de nouveaux constats à prendre en compte dans la conception des programmes.

Dans la majorité des pays et territoires, l'existence de structures et de programmes d'enseignement multiples pose des difficultés sur le plan de l'organisation d'un système de suivi de la mise en œuvre. Cela étant dit, elle rend le suivi de la mise en œuvre des programmes d'enseignement encore plus important pour assurer une qualité uniforme de l'EAJE dans toutes les structures et pour tous les groupes d'âge. Lorsque les responsabilités du suivi sont partagées entre plusieurs organismes ou niveaux d'administration, une bonne coordination est essentielle pour assurer un système de suivi efficace qui

ne surcharge pas les structures d'EAJE. Autre élément important dans ce sens, les plans d'inspection doivent être conçus en fonction du degré de besoin des prestataires. Cette approche fait un meilleur usage des ressources que les cycles de suivi régulier, mais elle demande que les systèmes de suivi aient accès à des informations de sources diverses sur la qualité des cadres d'EAJE. La coordination est essentielle pour renforcer les capacités des organismes publics en matière de conduite d'évaluations, de collecte d'informations et de données valides, mais aussi d'élaboration de procédures d'évaluation à la fois efficaces et informatives (OCDE, 2011[4]).

La mise en œuvre des programmes d'enseignement est le plus souvent surveillée dans le cadre du suivi du personnel d'EAJE. Elle comprend l'évaluation des pratiques pédagogiques du personnel, de son interprétation des programmes d'enseignement et de sa capacité d'adaptation aux besoins particuliers de l'enfant et à la réalité quotidienne du contexte local. Pour que le suivi éclaire efficacement les politiques publiques et les pratiques, l'évaluation doit être conçue et utilisée dans un double objectif de réflexion et d'amélioration. Dans la pratique, cela signifie faire remonter l'information aux structures d'EAJE et au personnel et les aider à mettre les résultats du suivi au profit de leur développement (OCDE, 2018[1]). Les systèmes de suivi doivent être étroitement liés à des systèmes d'encadrement de qualité pour fournir au personnel des formations à la mise en œuvre du programme d'enseignement. Il est par ailleurs particulièrement important de publier les résultats de cet exercice pour impliquer une multiplicité de parties prenantes dans le processus de suivi, accroître l'objectivité et la transparence de l'évaluation, stimuler la participation des parents et de la collectivité et accroître la satisfaction parentale.

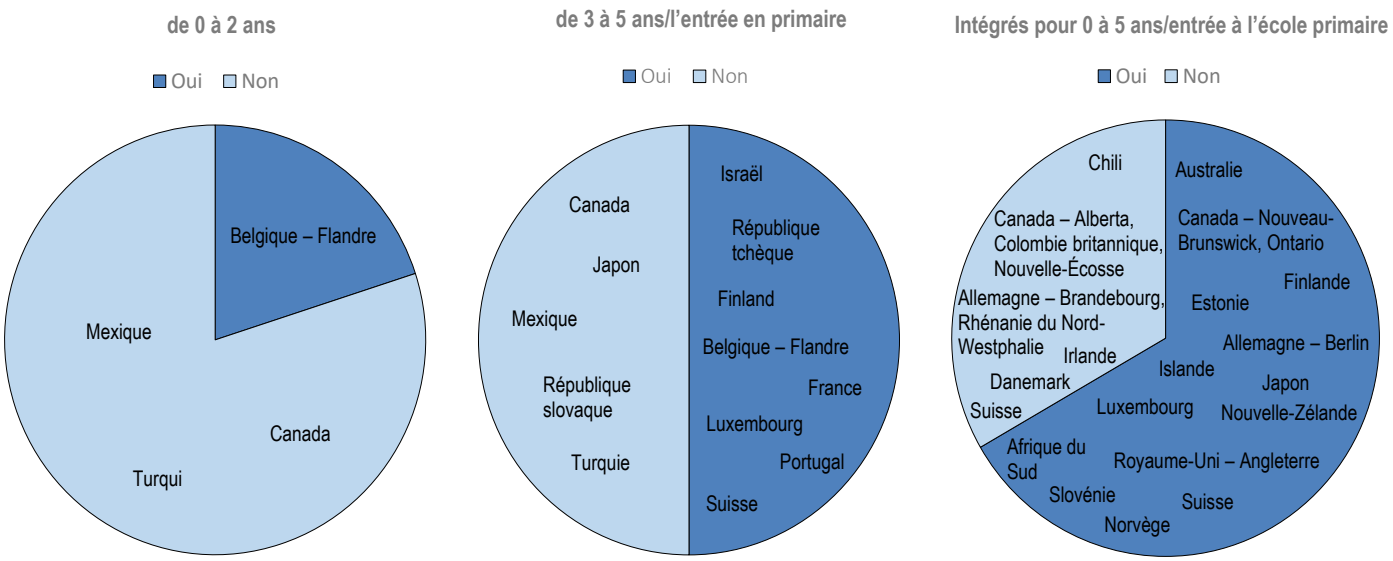
La mise en œuvre des programmes d'enseignement doit être suivie pour tous les groupes d'âge et types de structures, y compris les enfants de 0 à 2 ans et l'accueil à domicile. Le suivi doit aussi couvrir tous les aspects de la qualité des processus, y compris les interactions personnel-enfants, enfants-enfants, enfants-matériels, personnel-parents et enfants-parents. Certaines études ont constaté que le suivi peut involontairement focaliser l'attention du personnel d'EAJE sur les dimensions du programme d'enseignement qui sont évaluées au détriment des autres (Denny, Hallam et Homer, 2012[29]). Adapter les instruments de suivi aux objectifs du cadre pédagogique et des domaines d'apprentissage est un moyen de veiller à ce que tous les aspects d'intérêt soient suivis et que les résultats soient utiles pour guider les politiques et les pratiques.

Le suivi peut être externe quand il est conduit par une institution externe, ou interne quand il est conduit par la structure ou le personnel d'EAJE même. Ces deux types de suivi peuvent avoir des finalités différentes et des méthodes générales différentes, mais ils peuvent aussi avoir des outils en commun étant donné que les outils de suivi interne sont souvent utilisés dans les procédures de suivi externe. Par exemple, les pratiques d'auto-évaluation du personnel peuvent faire partie d'une procédure de suivi plus globale conduite par une institution externe (OCDE, 2 015[44]). Étant donné que les caractéristiques du suivi interne sont très diverses dans les pays et territoires participants et qu'elles dépendent souvent des décisions de chaque structure d'EAJE, ce chapitre s'intéresse uniquement au suivi externe de la mise en œuvre des programmes d'enseignement.

Dans les pays et territoires participants, le suivi externe de la mise en œuvre des programmes d'enseignement est obligatoire pour deux tiers des cadres pédagogiques applicables aux enfants de 0 à 5 ans et la moitié des cadres pédagogiques applicables aux enfants de 0 à 3 ans ; il est moins souvent obligatoire pour les cadres applicables aux enfants de 0 à 2 ans (Graphique 2.13).

Graphique 2.13. Suivi externe obligatoire de la mise en œuvre du programme d'enseignement

Pourcentage de cadres pédagogiques pour lesquels le suivi externe de la mise en œuvre du programme est obligatoire, par groupe d'âge, 2019



Note : dans les pays dotés de plusieurs cadres pédagogiques signalés au niveau infranational, lorsque les cadres pédagogiques ont le même statut juridique (obligatoires ou non) sur l'ensemble des territoires infranationaux, seul le nom du pays est exprimé. Lorsque le statut juridique n'est pas le même, le nom du territoire est également indiqué. On trouvera dans l'annexe A des informations concernant les cadres pédagogiques inclus pour chaque pays et territoire ainsi que la classification par groupes d'âge normalisés.
Pour l'Allemagne (Bavière), cet indicateur est sans objet.
Source : base de données de l'OCDE sur la qualité au-delà de la réglementation.

StatLink https://stat.link/53ihxv

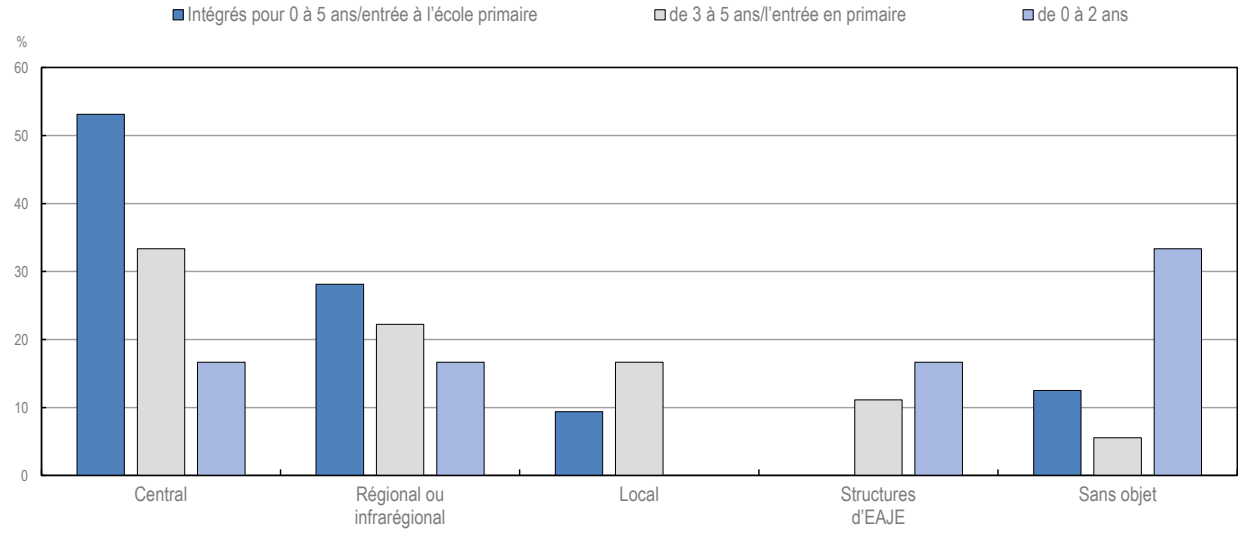
Le niveau central d'administration est plus fréquemment responsable du suivi des programmes d'enseignement applicables aux enfants de 0 à 5 ans et de 3 à 5 ans (Graphique 2.14). Les niveaux régional/infrarégional et le niveau local sont chargés d'un tiers des programmes d'enseignement pour les enfants de 0 à 5 ans et un cinquième des programmes pour enfants de 3 à 5 ans.

Dans quelques cas, la responsabilité du suivi externe incombe à la structure d'EAJE. Cela est plus fréquent dans le cas des programmes d'enseignement pour enfants de 3 à 5 ans que dans celui des programmes pour enfants de 0 à 5 ans. La responsabilité du suivi externe de la mise en œuvre des programmes d'enseignement est partagée entre plusieurs niveaux dans deux pays seulement, à savoir le **Chili** et le **Luxembourg**.

Le suivi externe de la mise en œuvre des cadres pédagogiques est effectué au moins une fois par an pour 37 % des programmes pour enfants de 0 à 5 ans, 39 % des programmes pour enfants de 3 à 5 ans et 33 % des programmes pour enfants de 0 à 2 ans (Graphique 2.15). Dans 21 % des cadres pédagogiques pour enfants de 0 à 3 ans et 28 % de ceux pour enfants de 0 à 5 ans, le suivi externe est effectué en fonction des résultats du plus récent suivi. C'est par exemple le cas en **Australie**, où la fréquence d'évaluation dépend des résultats de l'évaluation précédente et du profil de risque de la structure, entre autres facteurs. Un moindre pourcentage de programmes d'enseignement est soumis à un suivi externe moins d'une fois par an, ce qui est le cas en **Belgique** (Flandre) ainsi qu'en **Allemagne** (Berlin), au **Danemark**, en **Irlande** et en **Slovénie** pour les programmes d'enseignement destinés aux enfants de 0 à 5 ans. En **Slovénie**, les inspections régulières ont lieu tous les cinq ans, mais des inspections extraordinaires sont également effectuées dans certaines structures à l'initiative des parents, des responsables de structure d'EAJE, du personnel et des syndicats, ainsi que sur demande anonyme.

Graphique 2.14. Responsabilité du suivi de la mise en œuvre des cadres pédagogiques

Pourcentage de cadres pédagogiques suivis par les niveaux d'autorité suivants, par groupe d'âge, 2019

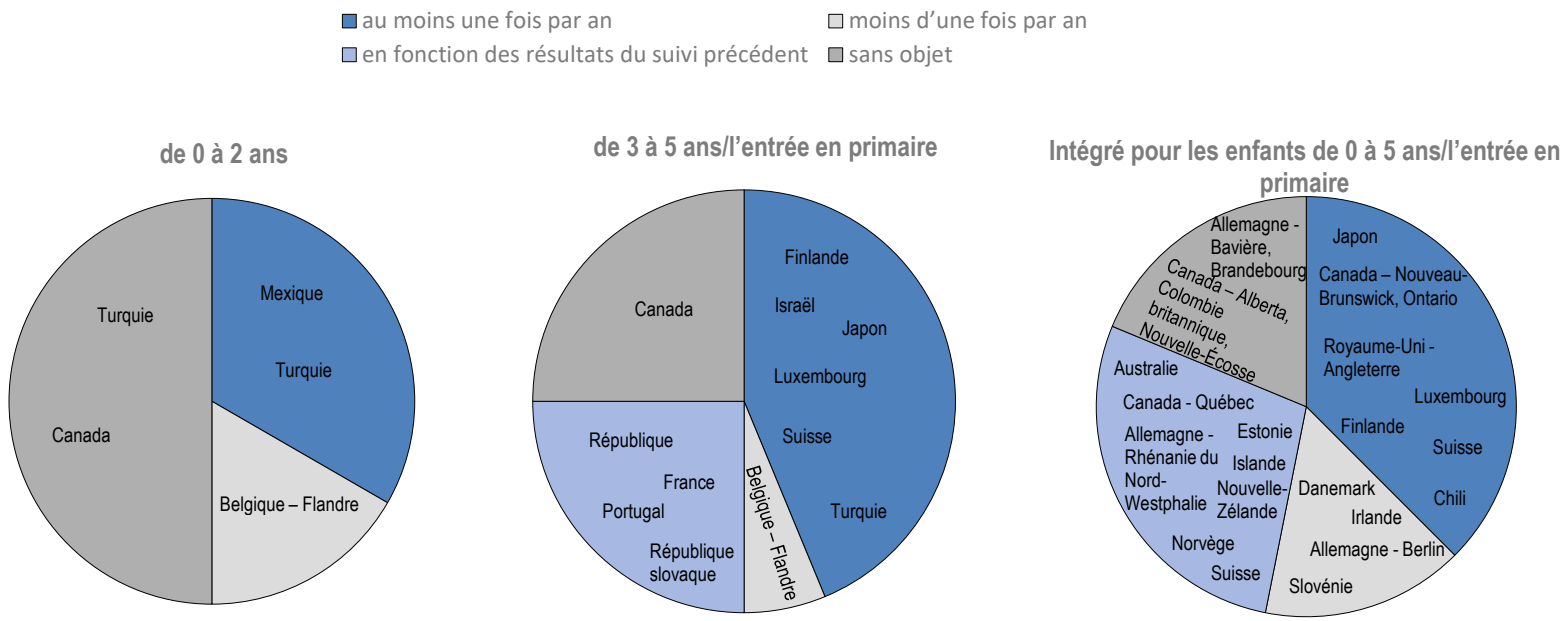


Note : « sans objet » désigne les pays et territoires où le suivi externe de la mise en œuvre des programmes d'enseignement n'est pas obligatoire. On trouvera dans l'annexe A des informations concernant les cadres pédagogiques inclus pour chaque pays et territoire ainsi que la classification par groupes d'âge normalisés.
Source : base de données de l'OCDE sur la qualité au-delà de la réglementation.

StatLink https://stat.link/ha61fg

Graphique 2.15. Fréquence du suivi externe de la mise en œuvre du cadre pédagogique

Pourcentage de cadres pédagogiques dont la mise en œuvre est suivie aux intervalles suivants, par groupe d'âge, 2019



Note : « sans objet » désigne les pays et territoires où le suivi externe de la mise en œuvre des programmes d'enseignement n'est pas obligatoire. Dans les pays dotés de plusieurs cadres pédagogiques signalés au niveau infranational, lorsque les cadres pédagogiques sont suivis au même intervalle sur l'ensemble des territoires infranationaux, seul le nom du pays est exprimé. Lorsque l'intervalle est différent, le nom du territoire est également indiqué. On trouvera dans l'annexe A des informations concernant les cadres pédagogiques inclus pour chaque pays et territoire ainsi que la classification par groupes d'âge normalisés.
Source : base de données de l'OCDE sur la qualité au-delà de la réglementation.

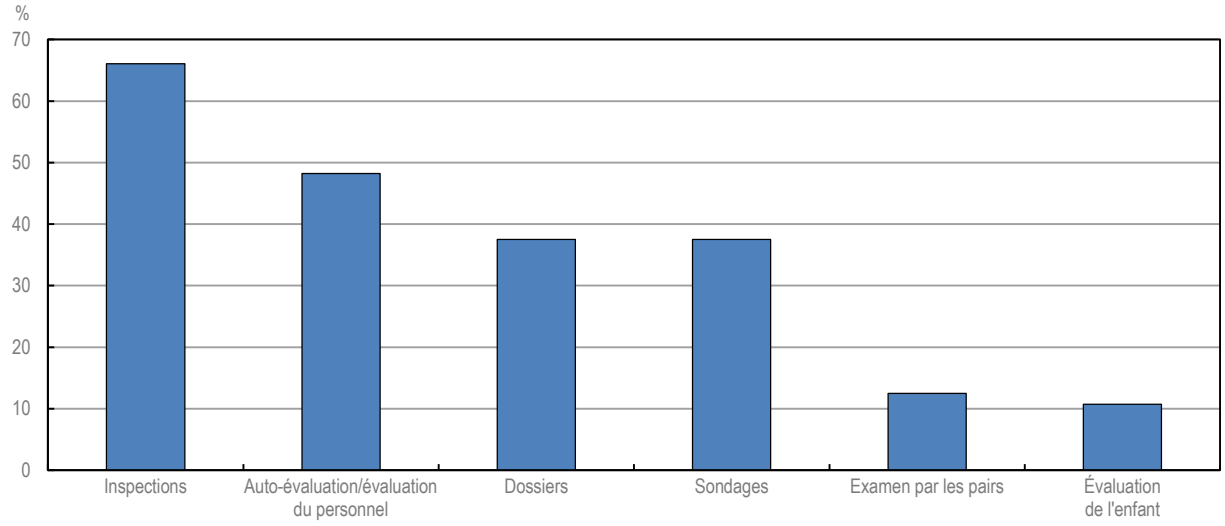
StatLink https://stat.link/tlb6vj

L'inspection est la méthode de suivi de la mise en œuvre des programmes d'enseignement la plus courante dans les pays et territoires participants (65 %, 37 sur 56 programmes) (Graphique 2.16). Peu de programmes d'enseignement sont suivis en externe par l'auto-évaluation/évaluation du personnel (44 %, 25 sur 56). Par exemple, en **Nouvelle-Zélande**, le personnel d'EAJE doit remplir un rapport d'auto-évaluation au début du processus de suivi externe. Cela lui offre une occasion de communiquer à l'institution chargée du suivi sa perception de sa propre efficacité dans les principaux domaines évalués.

D'autres pays et territoires utilisent des sondages et des dossiers (collections de travaux donnant des informations sur les accomplissements des enfants ou du personnel dans certains domaines). Au **Canada** (Nouveau-Brunswick), les dossiers servent à documenter les réflexions du personnel et ses parcours d'apprentissage pédagogique. En **France** également, les dossiers sont utilisés pendant l'évaluation et l'inspection des structures d'EAJE. En **Finlande**, les sondages constituent la principale source de données pour l'évaluation externe de la mise en œuvre des programmes d'enseignement. Peu de programmes sont suivis par le biais d'examens par les pairs et d'évaluations de l'enfant. En **Nouvelle-Zélande**, par exemple, les évaluations de l'enfant suivent les principes et les volets du cadre pédagogique. Aucun des pays ou territoires participants ne teste le personnel dans le cadre de la mise en œuvre des programmes d'enseignement.

Graphique 2.16. Méthodes de suivi externe de la mise en œuvre des cadres pédagogiques

Pourcentage de cadres pédagogiques dont la mise en œuvre est suivie selon les méthodes suivantes, par groupe d'âge, 2019



Note : on trouvera dans l'annexe A des informations concernant les cadres pédagogiques inclus pour chaque pays et territoire ainsi que la classification par groupes d'âge normalisés.
Source : base de données de l'OCDE sur la qualité au-delà de la réglementation.

StatLink https://stat.link/65z8os

Dans tous les pays de l'OCDE, il existe des initiatives visant à renforcer les systèmes de suivi pour mieux évaluer la mise en œuvre des programmes d'enseignement. En **Belgique** (Flandre), par exemple, trois instruments de suivi ont été mis au point en harmonie avec le contenu du cadre pédagogique pour les enfants de 0 à 2 ans : un pour mesurer la qualité des processus dans un échantillon représentatif de toutes les structures à domicile en Flandre, un autre pour le suivi de la qualité des processus dans chaque structure à domicile, utilisé par les inspecteurs, et un outil d'auto-évaluation destiné au personnel d'EAJE dans les structures individuelles. Ces instruments font partie d'une plus large initiative de mesure

et de suivi de la qualité des structures à domicile, élaborée par un large éventail d'acteurs, dont des experts universitaires. L'élaboration d'outils de suivi spécialement conçus pour le suivi de la mise en œuvre des programmes d'enseignement peut renforcer la qualité des processus dans l'EAJE (voir l'Encadré 2.6).

Encadré 2.6. Élaboration d'outils de suivi de la mise en œuvre des cadres pédagogiques et de la qualité des processus

En **Australie**, le suivi et l'inspection externes se produisent au moyen d'une évaluation de la qualité des structures d'EAJE à l'aune des normes du cadre de qualité qui accompagne le programme d'enseignement. La mise en œuvre des programmes d'enseignement est l'un des domaines du cadre de qualité. Les visites d'évaluation déterminent si et dans quelle mesure les structures répondent aux critères fondamentaux. À la suite de l'évaluation, les structures d'EAJE reçoivent un rapport, puis les classements sont publiés et peuvent être consultés par les familles. Les domaines de la qualité des processus évalués sont, entre autres, les relations personnel-enfants et enfants-enfants, ainsi que les pratiques pédagogiques du personnel.

Toutes les provinces du **Canada** assurent le suivi de la mise en œuvre de leurs cadres pédagogiques. Quelques provinces ont élaboré des outils de suivi en harmonie avec les concepts de leurs propres programmes d'enseignement. Des processus d'amélioration continue de la qualité sont également en place dans certaines provinces. Par exemple, une initiative en Nouvelle-Écosse évalue la conformité des structures d'EAJE avec la réglementation ainsi que la qualité du programme, y compris la mise en œuvre du cadre pédagogique et différents aspects de la qualité des processus. Cet exercice suppose l'utilisation d'un outil d'auto-évaluation et la préparation d'un plan d'amélioration de la qualité par le centre. Au Québec, l'évaluation de la qualité des processus se fait par le biais de l'outil CLASS, mais aussi d'entretiens pour les responsables et le personnel de structure, et de questionnaires pour les parents. Les domaines suivis sont les interactions (entre le personnel et les enfants, entre les membres du personnel et entre le personnel et les parents), la nature et la variété des activités proposées aux enfants, l'environnement physique et les matériels.

Dans le secteur éducatif non formel au **Luxembourg**, la qualité des processus est suivie au moins deux fois par an dans les structures d'EAJE subventionnées. Ces prestataires doivent intégrer des mesures en appui de la qualité des processus dans leurs programmes, en adéquation avec le cadre national des programmes d'enseignement. Le suivi externe vérifie que les pratiques pédagogiques, la formation du personnel en cours d'emploi et la qualité générale du service correspondent au programme d'enseignement. Les aspects de la qualité des processus suivis dans la majorité des structures sont la mise en œuvre du programme d'enseignement, l'utilisation des supports d'apprentissage et de jeu et l'application des principes d'inclusion et de multilinguisme dans l'éducation.

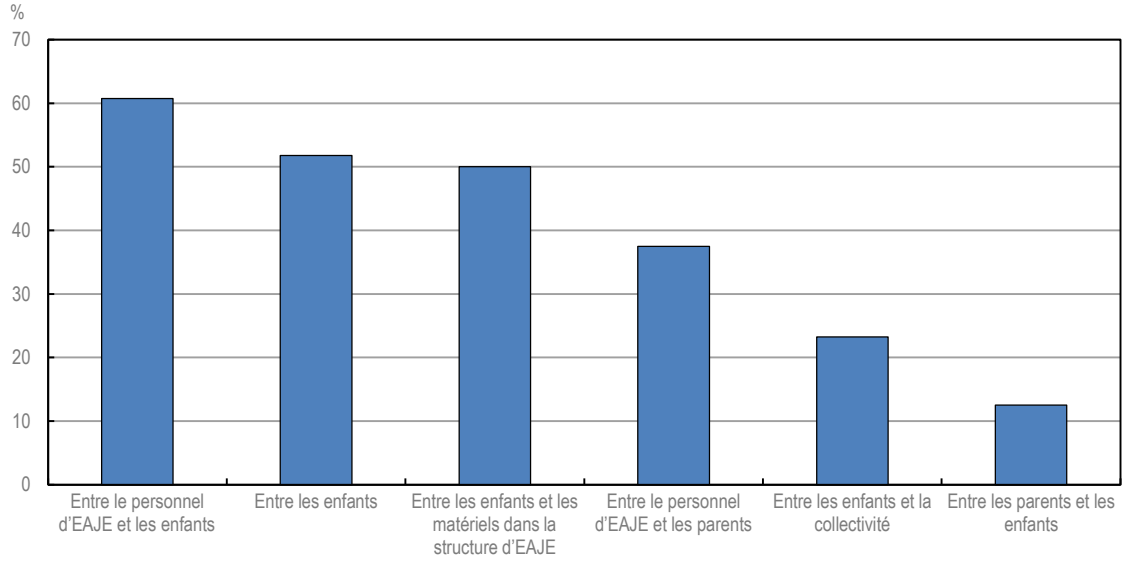
Le questionnaire sur les politiques de l'Examen de la qualité au-delà de la réglementation demandait aux pays et aux territoires d'indiquer les types d'interactions inclus dans le suivi de la mise en œuvre du cadre pédagogique. Tous les types d'interactions sont soulignés dans les cadres pédagogiques des pays et des territoires, mais elles ne sont pas suivies de la même manière, même si elles sont toutes importantes pour l'expérience de l'enfant en structure d'EAJE (Graphique 2.17). Bien que les interactions entre le personnel et les enfants soient suivies dans la majorité des programmes d'enseignement (60 %, 34 sur 56), moins de la moitié s'intéressent aux interactions des enfants avec les autres enfants et avec les matériels, qui sont d'une importance fondamentale pour le développement. Qui plus est, même si la majorité des programmes d'enseignement reconnaissent l'importance des relations avec les parents et les familles dans l'EAJE, 37 % seulement se préoccupent de suivre les interactions entre le personnel d'EAJE et les parents. Les interactions les moins suivies dans les pays et territoires participants sont celles

entre les enfants et les parents, et entre les enfants et la collectivité. Bien que ces relations interviennent en dehors des structures d'EAJE, elles sont indispensables pour la continuité de l'éducation entre la structure d'EAJE et l'environnement d'apprentissage familial. Ces résultats pourraient indiquer que les pays et territoires qui suivent les cadres ne sont pas toujours au diapason des cadres pédagogiques au regard de l'importance accordée à la qualité dans tous les types d'interactions. Les cadres de suivi, à travers leurs normes d'évaluation, ainsi que les méthodes et outils, pourraient favoriser l'évaluation de certains types d'interactions plus que d'autres.

En rapport avec ces conclusions, l'Enquête TALIS Petite enfance 2018 interrogeait les responsables de structure d'EAJE sur la fréquence et le contenu des inspections et montrait que les activités de suivi ont tendance à être plus axées sur l'évaluation des équipements et de la situation financière des centres que sur la qualité des processus (OCDE, 2019[43]). Dans l'ensemble, les deux sources de conclusions laissent penser que le suivi devrait accorder une plus grande attention à la qualité des processus et à l'éventail complet des interactions incluses dans les cadres pédagogiques. Le suivi de ces interactions peut livrer des connaissances utiles pour guider les politiques et les pratiques d'EAJE en faveur de la qualité des expériences de l'enfant.

Graphique 2.17. Interactions observées dans le cadre du suivi externe de la mise en œuvre des programmes d'enseignement

Pourcentage de cadres pédagogiques pour lesquels les interactions suivantes sont suivies, 2019



Note : on trouvera dans l'annexe A des informations concernant les cadres pédagogiques inclus pour chaque pays et territoire ainsi que la classification par groupes d'âge normalisés.
Source : base de données de l'OCDE sur la qualité au-delà de la réglementation.

StatLink https://stat.link/y2qf4b

Exemples à retenir des pays : mesures prises à la suite du suivi de la mise en œuvre des programmes d'enseignement

> *Dans presque tous les pays et territoires participants, les résultats du suivi de la mise en œuvre des programmes d'enseignement sont communiqués sous forme de rapports, lesquels sont transmis à la structure d'EAJE. Dans certains cas, ces rapports sont également mis à la disposition*

*des parents et du public. En **Turquie**, par exemple, les rapports sont communiqués aux structures d'EAJE et aux administrations provinciales, locales et scolaires concernées. En **Islande**, les résultats sont publiés en ligne et accessibles au public. Dans d'autres pays, des entretiens ou des séances de retour d'informations avec la structure d'EAJE sont chose courante. C'est le cas, par exemple, en **Allemagne** (Berlin et Brandebourg) et en **Israël**.*

*À la suite du processus de suivi, certains pays et territoires formulent des recommandations pour l'amélioration de la qualité, que les structures d'EAJE sont censées suivre. En **Australie**, les structures d'EAJE doivent avoir un plan d'amélioration de la qualité, qui comprend une auto-évaluation à l'aune des normes de qualité du cadre de suivi et identifie les domaines d'amélioration. En **République tchèque**, les rapports de suivi donnent une vue d'ensemble des forces et faiblesses de la structure d'EAJE et formulent des recommandations d'améliorations. En **Islande**, les structures d'EAJE doivent élaborer un plan de réforme et rendre compte au ministère sur le processus de réforme. En **Nouvelle-Zélande**, un rapport formule des recommandations à l'adresse à la fois de la structure d'EAJE et du ministère, qui doivent tous les deux les prendre en considération.*

*Les systèmes de suivi de certains pays et territoires s'assurent que les structures d'EAJE donnent suite aux recommandations, et que les mesures d'amélioration de la qualité ont été prises. Cela se fait normalement par le biais de visites de suivi pour vérifier les améliorations apportées par les structures d'EAJE, comme c'est le cas en **Belgique** (Flandre, dans les structures pour enfants de 0 à 2 ans), en **Estonie**, au **Portugal** et en **République slovaque**, entre autres pays. Dans quelques cas, les structures d'EAJE doivent résoudre les problèmes repérés pendant les inspections dans des délais précis. Tel est le cas, par exemple, au **Canada** (Ontario) et en **Slovénie**. Les responsables et le personnel de structure d'EAJE sont censés concevoir et mette en œuvre les ajustements nécessaires dans leurs pratiques pédagogiques. L'amélioration de la qualité de la structure est évaluée lors d'une inspection ultérieure.*

*Certains pays encadrent également la qualité à la suite du suivi des cadres pédagogiques. En **Afrique du Sud**, le type d'encadrement découle de l'analyse du rapport sur les résultats du suivi. En **France**, il comprend des visites de conseillers pédagogiques aux structures d'EAJE, l'organisation d'activités de développement professionnel pour le personnel d'EAJE et l'apport de conseils et de soutien. En **Suisse**, un comité national fournit des matériels supplémentaires et organise des conférences pour le personnel d'EAJE.*

Orientations pour l'action publique

Cette section fournit des orientations pour l'action publique que les pays pourront suivre pour servir la qualité des processus par le biais des cadres pédagogiques. Elle dégage par ailleurs des stratégies fondées sur les informations présentées dans ce chapitre.

Assurer le développement holistique de l'enfant par le biais de cadres pédagogiques adaptés aux différents stades de son développement

Un pourcentage important de pays et territoires ne sont pas dotés d'un cadre pédagogique pour tous les enfants de 0 à 5 ans. Lorsque les programmes d'enseignement sont divisés en fonction des groupes d'âge, l'harmonisation des principes, objectifs et approches pédagogiques du cadre pédagogique peut assurer une approche intégrée de l'EAJE. En particulier, les programmes d'enseignement pour les enfants de 3 à 5 ans s'appuient fortement sur les domaines d'apprentissage traditionnels, en préparation pour l'entrée à l'école primaire. Par ailleurs, si les approches pédagogiques fondées sur la tradition sociopédagogique sont plus présentes dans les programmes d'enseignement pour enfants de 0 à 2 ans et de 0 à 5 ans, les programmes destinés aux enfants de 3 à 5 ans semblent plus souvent s'appuyer sur

des approches fondées sur la maturité scolaire, l'enseignement axé sur les performances/résultats et l'instruction didactique/directe. Le risque de « scolarisation » dans ce groupe d'âge pourrait être évité en fixant des objectifs généraux de développement et en promouvant des approches pédagogiques équilibrées, dynamiques et souples qui permettent au personnel d'EAJE d'aider l'enfant à développer ses compétences cognitives, en plus de ses compétences socioémotionnelles, physiques, pratiques et métacognitives. Cela nécessite de définir des stratégies pour faciliter le jeu, l'exploration et les possibilités d'interaction. Les programmes d'enseignement destinés aux enfants de 0 à 5 ans doivent aussi tenir compte des besoins développementaux spécifiques de l'enfant à chaque âge pour assurer une EAJE de qualité pour tous.

Dans les pays où des programmes d'enseignement sont en place uniquement pour les enfants de 3 à 5 ans, l'élargissement aux enfants de 0 à 2 ans dans toutes les structures, y compris les structures à domicile, est crucial pour assurer une EAJE de qualité pour les plus petits. Les programmes d'enseignement pour ce groupe d'âge reconnaissent l'apprentissage de base qui se produit dans les structures d'EAJE pendant cette période de développement et fournissent des stratégies pour aider le personnel à favoriser intentionnellement l'exploration ainsi que les liens entre l'enfant et autrui et entre l'enfant et son environnement. L'apport d'orientations pour les transitions peut aussi assurer la continuité des expériences de l'enfant entre les niveaux d'enseignement et les structures.

Aider le personnel d'EAJE à mettre en œuvre les cadres pédagogiques par le biais des pratiques pédagogiques

Le personnel d'EAJE joue un rôle crucial dans la mise en pratique des principes des cadres pédagogiques. Certains pays et territoires ont du mal à s'assurer que tout le personnel applique certains de ces principes dans la pratique, comme l'adoption d'une vision globale et centrée sur l'enfant et l'incorporation du jeu. C'est le cas, entre autres, en **Irlande**, au **Japon** et aux **Pays-Bas**. Le personnel et les responsables de structure d'EAJE sont confrontés à d'autres problèmes d'application des programmes d'enseignement lorsque plusieurs cadres existent pour les mêmes structures ou groupes d'âge, ce qui est le cas dans un quart des pays et territoires.

La formation initiale et le développement professionnel continu sont des moyens cruciaux de veiller à ce que le personnel d'EAJE soit préparé à appliquer les cadres pédagogiques. L'**Irlande**, par exemple, a pris des mesures dans ce sens. Par ailleurs, la présence dans les programmes d'enseignement d'orientations et de ressources pour personnel, ainsi que d'exemples de pratiques pédagogiques, peut contribuer à une meilleure compréhension par le personnel des principes et objectifs des programmes d'enseignement. Ces exemples peuvent donner une illustration concrète d'idées abstraites et décrire les types de comportements à rechercher chez l'enfant pour bien adapter les activités à ses besoins et à ses aptitudes naissantes. Ils ne devraient pas être normatifs, mais donnés à titre d'orientation, en laissant au personnel d'EAJE une certaine latitude pour adapter le programme d'enseignement aux besoins des enfants et aux caractéristiques spécifiques du contexte local. C'est le cas, par exemple, en **Nouvelle-Zélande**.

Tirer pleinement parti des cadres pédagogiques pour encourager les familles et la collectivité à participer davantage à l'EAJE

La plupart des programmes d'enseignement destinés aux différents groupes d'âge examinent l'importance de la coopération entre les structures d'EAJE et les familles, et formulent des recommandations dans ce sens à l'adresse du personnel ; ils s'intéressent cependant moins à la coopération avec la collectivité. Dans une petite proportion de pays et territoires, cependant, le rôle des familles et de la collectivité n'est pas explicitement examiné. Il est essentiel de développer plus avant les recommandations et les ressources des programmes d'enseignement, et d'améliorer la préparation professionnelle, pour veiller à ce que le personnel d'EAJE comprenne l'importance de la participation des parents

et de la collectivité à l'EAJE et pour qu'il puisse favoriser efficacement des possibilités d'interaction et de communication

La participation des parents et de la collectivité à la conception et à la mise en œuvre du programme d'enseignement peut aussi assurer l'adéquation des cadres pédagogiques par rapport aux milieux sociaux et culturels des enfants. Il est également crucial d'inclure les enfants eux-mêmes dans la conception de cadres pédagogiques qui correspondent à leur vécu, à leurs centres d'intérêt et à leurs besoins. Cependant, la moitié seulement des pays et des territoires font intervenir les familles et la collectivité dans le processus de conception des cadres pédagogiques, et très peu d'entre eux incluent les enfants. Par ailleurs, 40 % seulement des recommandations en appui de la mise en œuvre des programmes d'enseignement s'adressent aux parents et très peu aux groupes et organismes locaux. L'élaboration de matériels à diffuser aux organisations locales peut contribuer à la continuité entre les structures d'EAJE et les expériences des enfants dans d'autres contextes.

Renforcer le suivi de la mise en œuvre du cadre pédagogique, en particulier concernant les interactions dans les cadres d'EAJE

Les pays et territoires ont besoin d'un large éventail d'outils pour assurer le suivi de la mise en œuvre des principes et objectifs de leurs cadres pédagogiques applicables à tous les âges et toutes les structures, y compris les structures à domicile. Ces outils peuvent comprendre des visites d'inspection, la création de communautés d'apprentissage permettant aux structures d'EAJE de s'observer et d'apprendre les unes des autres, l'auto-évaluation, ainsi que la collecte de retours après des principales parties prenantes (responsables et personnel de centres, familles et enfants). Pour améliorer l'efficacité du suivi, ces divers outils peuvent être utilisés à différents intervalles, ce qui facilitera l'amélioration continue de la qualité même entre les inspections principales. Dans les pays et territoires où le suivi externe est effectué au moins une fois par an, il serait utile de réfléchir aux gains d'efficience potentiels des approches fondées sur le niveau de risque des structures, tout en maintenant des engagements clairs à assurer la qualité des processus dans toutes les structures.

Il convient d'accorder une attention particulière au suivi de l'expérience vécue de l'enfant, qui comprend toutes les interactions intervenant dans la structure d'EAJE. Bien que la plupart des territoires participants reconnaissent l'importance de la qualité des processus dans leurs cadres, ils suivent certains types d'interactions plus que d'autres. Moins de la moitié des pays et territoires suivent les interactions entre les enfants et entre les enfants et les parents ; 37 % seulement suivent les interactions entre le personnel d'EAJE et les parents. Les interactions les moins suivies sont celles entre les enfants et les parents, et entre les enfants et la collectivité. Bien que ces relations interviennent en dehors des structures d'EAJE, elles sont un élément central de la continuité de l'éducation entre la structure d'EAJE et l'environnement d'apprentissage familial. Afin d'améliorer la qualité des interactions dans la pratique, il serait utile de concevoir des cadres de suivi en harmonie avec les cadres pédagogiques, et d'accompagner les inspecteurs et le personnel d'EAJE dans l'utilisation de méthodes et outils de suivi divers, pouvant être adaptés à la mesure de tous types d'interactions.

Références

Admas, F. (2019), « Quality of early childhood education in private and government preschools of Addis Ababa, Ethiopia », *International Journal of Early Childhood*, vol. 51/2, pp. 163-176, http://dx.doi.org/10.1007/s13158-019-00248-1. [30]

Arnett, J. (1989), *Caregiver Instruction Scale*, Educational Testing Service, NJ. [31]

Blaiklock, K. (2010), « Te Whāriki, the New Zealand early childhood curriculum: Is it effective? », *International Journal of Early Years Education*, vol. 18/3, pp. 201-212. [28]

Bowman, B., M. Donovan et M. Burns (2000), *Eager to Learn: Educating our Preschoolers*, National Academies Press, Washington, DC, https://doi.org/10.17226/9745. [19]

Broadhead, P. (2018), *Supporting the Application of Playful Learning and Playful Pedagogies in the Early Years Curriculum Through Observation, Interpretation, and Reflection*, Springer, Dordrecht. [26]

Bronfenbrenner, U. et P. Morris (2006), « The bioecological model of human development », dans Lerner, R. et W. Damon (dir. pub.), *Handbook of Child Psychology : Theoretical models of human development*, Hoboken NJ. [35]

Broström, S. (2017), « A dynamic learning concept in early years' education: A possible way to prevent schoolification », *International Journal of Early Years Education*, vol. 25/1, pp. 3-15, https://doi.org/10.1080/09669760.2016.1270196. [15]

Burchinal, M. (2018), « Measuring early care and education quality », *Child Development Perspectives*, vol. 12/1, pp. 3-9, https://doi.org/10.1111/cdep.12260. [27]

Clark, A., S. Mcquail et P. Moss (2003), *Exploring the Field of Listening to and Consulting with Young Children RESEARCH*, http://www.ness.bbk.ac.uk/support/GuidanceReports/documents/172.pdf (consulté le 18 mai 2021). [16]

Denny, J., R. Hallam et K. Homer (2012), « A multi-instrument examination of preschool classroom quality and the relationship between program, classroom, and teacher characteristics », *Early Education and Development*, vol. 23/5, pp. 678-696, https://doi.org/10.1080/10409289.2011.588041. [29]

Edwards, S. (forthcoming), « Process quality, curriculum and pedagogy in early childhood education and care », *Documents de travail de l'OCDE sur l'éducation*, Éditions OCDE, Paris. [9]

Escayg, K. et Z. Kinkead-Clark (2018), « Mapping the Contours of Caribbean Early Childhood Education », *Global Education Review*, vol. 5/4, pp. 236-253. [36]

Groupe de travail de la Commission européenne (2014), *Proposal for key principles of a Quality Framework for Early Childhood Education and Care*, Rapport du groupe de travail sur l'éducation et l'accueil de la petite enfance sous l'égide de la Commission européenne, https://ec.europa.eu/assets/eac/education/policy/strategic-framework/archive/documents/ecec-quality-framework_fr.pdf. [3]

Hedges, H. et J. Cullen (2005), « Subject knowledge in early childhood curriculum and pedagogy: Beliefs and practices », *Contemporary Issues in Early Childhood*, vol. 6/1, pp. 66-79, https://doi.org/10.2304%2Fciec.2005.6.1.10. [25]

Jenkins, J. et G. Duncan (2017), « Do pre-kindergarten curricula matter? », dans Phillips, D., K. Dodge et Pre-Kindergarten Task Force (dir. pub.), *The Current State of Scientific Knowledge on Pre-kindergarten Effects*, Brookings Institution and Duke University, Washington DC. [13]

Melhuish, E. et al. (2016), « Fostering Effective Early Learning (FEEL) through a professional development program for early childhood educators to improve professional practice and child outcomes in the year before formal schooling: protocol for a cluster randomised controlled trial », *Trials*, vol. 17/1, pp. 602-610, https://doi.org/10.1186/s13063-016-1742-1. [32]

NCCA (2009), *Aistear: The Early Childhood Curriculum Framework*, https://curriculumonline.ie/Early-Childhood/ (consulté le June 2020). [14]

OCDE (2019), *Providing Quality Early Childhood Education and Care: Results from the Starting Strong Survey 2018*, TALIS, Éditions OCDE, Paris, https://dx.doi.org/10.1787/301005d1-en. [43]

OCDE (2018), *Engaging Young Children: Lessons from Research about Quality in Early Childhood Education and Care, Starting Strong*, Éditions OCDE, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/9789264085145-en. [1]

OCDE (2018), *The Future of Education and Skills - Education 2030: The Future We Want*, OCDE, Paris, https://www.oecd.org/education/OECD-Education-2030-Position-Paper_francais.pdf. [6]

OCDE (2017), *Petite enfance, grands défis V : Cap sur l'école primaire*, Petite enfance, grands défis, Éditions OCDE, Paris, https://doi.org/10.1787/9789264300620-fr. [11]

OCDE (2016), *Les compétences au service du progrès social: Le pouvoir des compétences socio-affectives*, Études de l'OCDE sur les compétences, Éditions OCDE, Paris, https://dx.doi.org/10.1787/9789264256491-fr. [41]

OCDE (2015), *ECEC Network Common Understandings on Early Learning and Development*, http://www.oecd.org/education/school/ECEC-Network-Common-Understandings-on-Early-Learning-and-Development.pdf. [7]

OCDE (2011), *Petite enfance, grands défis III : Boîte à outils pour une éducation et des structures d'accueil de qualité*, Petite enfance, grands défis, Éditions OCDE, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/9789264167025-fr. [4]

OCDE (2 015), *Petite enfance, grands défis IV : Le suivi de la qualité dans les services d'éducation et d'accueil des jeunes enfants*, Petite enfance, grands défis, Éditions OCDE, Paris, https://doi.org/10.1787/9789264246171-fr. [44]

OECD (2020), *Early Learning and Child Well-being: A Study of Five-year-Olds in England, Estonia, and the United States*, OECD Publishing, Paris, https://dx.doi.org/10.1787/3990407f-en. [40]

Pianta, R. (2001), *Student–teacher relationship scale: Professional manual*, Psychological Assessment Resources, Lutz, FL. [33]

Pianta, R., K. LaParo et B. Hamre (2007), *Classroom Assessment Scoring System™ CLASS*, Brookes, Baltimore. [34]

Pyle, A. et B. Alaca (2018), « Kindergarten children's perspectives on play and learning », *Early Child Development and Care*, vol. 188/8, pp. 1063-1075, https://doi.org/10.1080/03004430.2016.1245190. [24]

Samuelsson, I. et M. Carlsson (2008), « The playing learning child: Towards a pedagogy of early childhood », *Scandinavian Journal of Educational Research*, vol. 52/6, pp. 623-641, http://dx.doi.org/10.1080/00313830802497265. [18]

Shuey, E. et al. (2 019), « Curriculum alignment and progression between early childhood education and care and primary school: A brief review and case studies »*, Documents de travail de l'OCDE sur l'éducation*, n° 193, Éditions OCDE, Paris, https://dx.doi.org/10.1787/d2821a65-en. [2]

Sim, M. et al. (2019), « Starting Strong Teaching and Learning International Survey 2018 Conceptual Framework »*, Documents de travail de l'OCDE sur l'éducation*, n° 197, Éditions OCDE, Paris, https://dx.doi.org/10.1787/106b1c42-en. [39]

Siraj-Blatchford, I. et K. Sylva (2004), « Researching pedagogy in English pre-schools », *British Educational Research Journal*, vol. 30/5, pp. 713-730, https://doi.org/10.1080/0141192042000234665. [20]

Siraj-Blatchford, I. et al. (2002), *Researching Effective Pedagogy in the Early Years: Report RR356*, Department for Education and Skills, Londres. [8]

Slot, P. et al. (2018), *Kwaliteit van de Nederlandse kinderdagopvang, peuteropvang, buitenschoolse opvang en gastouderopvang*. [12]

Sommer, D., I. Pramling Samuelsson et K. Hundeide (2010), *Child Perspectives and Children¿s Perspectives in Theory and Practice*, Springer Netherlands, http://dx.doi.org/10.1007/978-90-481-3316-1. [17]

Stephen, C. (2010), « Pedagogy: The silent partner in early years learning », *Early Years*, vol. 30/1, pp. 15-28, https://doi.org/10.1080/09575140903402881. [21]

Sylva, K. et al. (2016), *D2.4: Integrative Report on a Culture Sensitive Quality and Curriculum Framework*. [10]

Tiko, L. (2017), « Creating an early childhood curriculum pathway for sustaining indigenous Fijian cultural knowledges », *New Zealand International Research in Early Childhood Education Journal*, vol. 20/1, pp. 17-33. [37]

Ukala, C. et O. Agabi (2017), « Linking early childhood education with indigenous education using gamification: The case of maintaining cultural value and identity », *Journal of International Education Research*, vol. 13/1, pp. 17-26, https://doi.org/10.19030/jier.v13i1.9960. [38]

Wall, S., I. Litjens et M. Taguma (2015), *Early Childhood Pedagogy Review: England*, Éditions OCDE, Paris, https://www.oecd.org/education/early-childhood-education-and-care-pedagogy-review-england.pdf. [45]

Weiss, H., M. Caspe et M. López (2008), *Family Involvement Promotes Success for Young Children: A Review of Recent Research*, Information Age Publishing. [42]

Wisneki, D. et S. Reifel (2012), « The place of play in early childhood curriculum », dans File, N., J. Müeller et D. Wisneki (dir. pub.), *Curriculum in Early Childhood Education : Re-examined, rediscovered, renewed*, Routledge, New York. [23]

Wood, E. (2010), « Developing integrated pedagogical approaches to play and learning », dans Braodhead, P., J. Howard et E. Wood (dir. pub.), *Play and Learning in the Early Years*, Sage, Londres. [22]

Wood, E. et H. Hedges (2016), « Curriculum in early childhood education: Critical questions about content, coherence, and control », *The Curriculum Journal*, vol. 27/3, pp. 387-405, https://doi.org/10.1080/09585176.2015.1129981. [5]

Notes

1. « Structures à domicile » désigne les services d'EAJE qui accueillent les enfants dans un domicile plutôt que dans un centre. Ces structures peuvent ou non avoir une visée éducative et faire partie du système d'EAJE ordinaire. Les exigences minimales applicables à l'accueil à domicile sont très variables selon les pays. Les prestataires sont des personnes agréées pour accueillir des enfants chez elles.

2. Au Luxembourg, l'enseignement non formel est distingué de l'EAJE formelle proposée par les écoles du système scolaire public. Dans le contexte de l'offre d'EAJE non formelle, les enfants peuvent être accueillis dans des structures en centre ou à domicile.

3 Main-d'œuvre et qualité des processus dans l'éducation et l'accueil des jeunes enfants

Le présent chapitre examine le lien entre le personnel de l'éducation et de l'accueil des jeunes enfants (EAJE) et la qualité des processus. En s'appuyant sur les résultats de travaux de recherche, il analyse comment la formation initiale, le développement professionnel, les conditions de travail et la direction du personnel d'EAJE améliorent la qualité des processus et favorisent l'apprentissage, le développement et le bien-être des enfants. Il offre un aperçu des politiques publiques qui intéressent le personnel d'EAJE au moyen d'une série d'indicateurs pour l'ensemble des pays et territoires de l'OCDE. Il donne également des exemples concrets de bonnes pratiques à même d'améliorer la qualité des processus et le développement des enfants grâce à ces politiques.

Messages clés

- La formation requise pour les enseignants est le plus souvent un diplôme de licence ou équivalent (niveau 6 de la CITE), même si le niveau requis varie considérablement selon les pays et territoires participants. Par rapport aux qualifications des enseignants, celles des assistants sont plus homogènes, la formation requise correspondant le plus souvent au niveau 3 de la CITE (deuxième cycle du secondaire).
- Pour les enseignants de l'éducation et de l'accueil des jeunes enfants (EAJE), l'apprentissage en milieu professionnel pendant la formation initiale est requis pour exercer dans la plupart des structures destinées aux enfants âgés de 3 à 5 ans ou jusqu'à l'entrée en primaire, ainsi que dans la plupart des structures accueillant la tranche d'âge des 0-5 ans ou jusqu'à l'entrée en primaire, mais pas dans toutes. Dans les structures qui accueillent les 0-2 ans, l'apprentissage en milieu professionnel est moins fréquent. Pour les assistants, cette composante est moins souvent exigée dans le cadre de la formation initiale.
- Le contenu de la formation initiale du personnel d'EAJE varie fortement selon les pays et les territoires. Cela vaut aussi bien pour les enseignants que pour les assistants. Les contenus requis dans le cadre de la formation initiale des assistants sont cependant moins vastes. La plupart des structures exigent que les enseignants aient reçu une formation sur le développement de l'enfant, la dimension ludique de l'apprentissage et de façon générale le programme et la pédagogie, tandis que la mise en œuvre du cadre pédagogique est un élément moins courant. La question des liens entre l'EAJE et l'apprentissage à la maison est l'une des plus rarement abordées.
- Si la plupart des pays et territoires participants ne disposent pas de système de validation des activités de développement professionnel et ne réglementent pas le suivi de la qualité, la participation à des activités de développement professionnel est requise dans plusieurs pays.
- L'évaluation des besoins du personnel en termes de développement professionnel, et des obstacles à sa participation n'est pas pratique courante dans plusieurs pays et territoires participants.
- Le fait de dégager du temps aux enseignants pour participer à des activités de développement professionnel est une pratique courante ou requise dans les structures d'EAJE destinées aux 3-5 ans/jusqu'à l'entrée en primaire, mais elle est moins fréquente dans les structures accueillant les 0-2 ans. Pour les assistants, le temps réservé à des activités de développement professionnel est une mesure incitative qui n'est ni réglementée ni requise dans la plupart des pays et territoires participants.
- Plus généralement, les pays et les territoires n'appliquent pas la même réglementation en ce qui concerne le temps consacré à des activités en dehors de la présence des enfants, certains d'entre eux dégageant le temps nécessaire à la réalisation de diverses activités sans les enfants, d'autres non. Les réglementations ou les pratiques qui ménagent du temps au personnel pour mener d'autres activités sont plus courantes pour les enseignants que pour les assistants dans l'ensemble des structures d'EAJE, tous groupes d'âge confondus. Pour les enseignants, le temps réservé à d'autres activités est plus long dans les structures qui accueillent les enfants âgés de 3 à 5 ans ou jusqu'à l'entrée en primaire.
- La qualification requise pour les responsables des structures d'EAJE est le plus souvent un diplôme de l'enseignement supérieur (niveau 6 de la CITE). Plusieurs pays et territoires participants n'ont pas communiqué d'informations sur le contenu exigé des programmes de formation des responsables, mais pour ceux qui l'ont fait, il ressort que la direction pédagogique est un thème largement abordé.

Introduction

Les professionnels de l'éducation et de l'accueil des jeunes enfants (EAJE) sont les principaux artisans de la qualité du système. Ce sont eux qui façonnent en profondeur les interactions quotidiennes des enfants, avec une influence probable sur leur apprentissage, leur développement et leur bien-être. Parmi les nombreux éléments qui entrent en ligne de compte dans la *qualité des processus* - à savoir, la qualité des interactions au sein des structures d'EAJE -, la formation initiale du personnel d'EAJE est l'une des principales variables explicatives de la qualité élevée des processus (Manning et al., 2019[1]). De même, le développement professionnel permet au personnel de se tenir au courant des stratégies et des connaissances scientifiques, mais aussi de se sentir soutenu et intégré dans l'équipe, ce qui contribue par ricochet à la qualité des pratiques. De fait, préparer les agents de l'EAJE à travailler avec des enfants et veiller à ce qu'ils aient la possibilité de se former en continu constituent la base de la qualité de l'EAJE.

Les conditions de travail, notamment les salaires, la situation contractuelle et le climat organisationnel, forment un second pilier pour constituer et conserver une main-d'œuvre de qualité dans l'EAJE (OCDE, 2020[2]). De bonnes conditions de travail contribuent à maintenir un climat de travail positif et à favoriser le bien-être, et préservent ainsi la capacité du secteur à conserver en poste des professionnels très motivés. Dans le même ordre d'idées, les responsables des structures d'EAJE jouent un rôle important en ouvrant des perspectives d'amélioration des conditions de travail et en soutenant les initiatives de développement professionnel. Les responsables contribuent à instaurer un climat de respect, de confiance et de sécurité qui est nécessaire à l'amélioration des compétences et au bien-être des enseignants (Ehrlich et al., 2019[3] ; Ratner et al., 2018[4]).

Le présent chapitre dépeint différentes dimensions du personnel d'EAJE qui se dégagent des travaux de recherche compte tenu de leur importance pour la qualité des processus. En outre, en utilisant les données issues de l'Examen de la *qualité au-delà de la réglementation*, il présente une sélection d'indicateurs clés relatifs au développement de la main-d'œuvre dans les pays et territoires qui ont participé au projet et à la collecte de données s'y rapportant (Encadré 3.1). D'autres indicateurs et chiffres sur les politiques intéressant le personnel d'EAJE sont disponibles sur la plateforme *Starting Strong: Mapping quality in early childhood education and care*, disponible à l'adresse https://quality-ecec.oecd.org.

Encadré 3.1. Examen de *la qualité au-delà de la réglementation* : champ d'étude et méthodologie des indicateurs relatifs à la main-d'œuvre

Le présent chapitre s'appuie sur les conclusions du questionnaire sur *la qualité au-delà de la réglementation* concernant les politiques et règles applicables au personnel d'EAJE pour l'année de référence 2019, ainsi que sur des rapports nationaux de base (voir le Guide de lecture pour plus d'informations). Vingt-six pays, couvrant 41 territoires, ont répondu au questionnaire, et six pays (Australie, Canada, Irlande, Japon, Luxembourg et Suisse) ont fourni des rapports de base. Compte tenu de l'architecture complexe des systèmes d'EAJE, l'Examen de la *qualité au-delà de la réglementation* a recueilli des informations pour chacun des cadres pédagogiques (56 au total) et structures d'EAJE (121 au total) dans les pays et territoires participants.

S'agissant du développement professionnel, le questionnaire comportait des questions sur les éléments suivants :

- formation initiale (par exemple, niveau d'études et contenus requis, responsabilités en matière de validation)

- développement professionnel (par exemple, types d'activités, contenus, incitations et évaluation des besoins)
- conditions de travail (par exemple, la réglementation du statut contractuel et des salaires).

Des groupes d'âge standardisés ont été définis pour les différents programmes et structures afin de faciliter l'analyse et les comparaisons. Les groupes d'âge sont classés comme suit :

- **de 0 à 2 ans :** lorsque la majorité des niveaux d'une structure ou d'un programme cible ou couvre les enfants de 0 à 2 ans. Il s'agit notamment des structures ou programmes qui accueillent des enfants peu après la naissance (par exemple à 12 semaines, à 3 mois, etc.) jusqu'à l'âge de 2 ans.
- **Groupe d'âge des 3-5 ans/entrée en primaire :** lorsque la majorité des niveaux d'une structure ou d'un programme cible ou couvre les enfants de 3 à 5 ans. Il s'agit notamment des structures ou programmes qui accueillent des enfants peu avant leur 3ème anniversaire (à 2 ans et demi, par exemple) ou plus tard (à 4 ans, par exemple).
- **Groupe d'âge des 0-5 ans/entrée en primaire :** lorsqu'une structure ou un programme cible ou couvre en même temps les enfants de moins 3 ans (âge charnière) et de plus de 3 ans (par exemple de 0 à 8 ans).

Les informations ont ensuite été agrégées à l'échelle de l'ensemble des structures pour les indicateurs pour lesquels les informations étaient identiques ou très similaires au sein de ces groupes d'âge standardisés (par exemple dans un pays où deux types de structures existent pour le même groupe d'âge). Les informations de structures différentes n'ont pas été agrégées pour des groupes d'âge distincts.

Le tableau A.A.2 de l'annexe A contient la liste des structures dans les pays et territoires participants qui figurent dans le présent rapport.

Le chapitre est consacré au personnel qui travaille régulièrement avec des enfants dans une optique pédagogique dans les structures d'EAJE. Pour des raisons de comparabilité entre les pays et les territoires, les agents ont été classés dans deux catégories, les enseignants et les assistants, en fonction de leurs fonctions générales au sein de la structure d'EAJE.

Le terme « **enseignants** » désigne les agents qui sont responsables au premier chef d'un groupe d'enfants au niveau d'une salle de classe ou de jeux. On les appelle aussi pédagogues, éducateurs, professionnels de la petite enfance ou personnel pédagogique.

Le terme **« assistants »** désigne les agents dont la mission consiste à épauler les enseignants ou les référents d'un groupe d'enfants.

Le terme « **responsable** » désigne la personne qui a le plus de responsabilités en matière de direction administrative, de gestion et/ou pédagogique au sein de la structure d'EAJE.

Le tableau A.A.3 de l'annexe C présente les catégories de personnel dans les pays et territoires participants qui figurent dans le présent rapport.

Les structures varient beaucoup d'un système d'EAJE à un autre, mais aussi au sein de chaque système. Comme on l'a vu plus haut, 26 pays ont répondu au questionnaire sur *la qualité au-delà de la réglementation* et ont fourni des informations sur 121 types de structures, ce qui témoigne de la complexité de l'organisation du secteur. Les structures sont souvent différenciées selon l'âge des enfants, que les services soient fournis en établissement ou à domicile, et qu'ils ciblent ou non des groupes spécifiques d'enfants. Pour faciliter les comparaisons au sein des pays et territoires et entre eux, dans le cadre des analyses menées dans ce chapitre, les structures ont été classées en trois catégories :

- structures accueillant principalement des enfants âgés de 0 à 2 ans
- structures accueillant principalement des enfants âgés de 3 à 5 ans ou jusqu'à l'entrée en primaire
- structures accueillant des enfants dès la naissance ou l'âge de 1 an jusqu'à l'entrée en primaire, également appelées « structures intégrées ».

En s'appuyant sur des informations tirées du questionnaire sur *la qualité au-delà de la réglementation* et des six rapports nationaux de base, le présent chapitre donne un aperçu des principaux atouts des pays et des défis auxquels ils sont confrontés pour former et conserver des agents d'EAJE les plus à même de favoriser la qualité des processus.

Caractéristiques de la formation initiale qui contribuent à la qualité des processus

La formation initiale du personnel d'EAJE est l'un des principaux déterminants de la qualité de l'EAJE. C'est aussi l'un des grands domaines qui peuvent être réglementés ou modifiés par des politiques publiques visant à améliorer la qualité de l'offre de services d'EAJE. La formation initiale désigne le type et le niveau d'études requis pour travailler dans le secteur de l'EAJE. Elle recouvre les connaissances, les compétences et les aptitudes dont on reconnaît l'importance pour travailler avec de jeunes enfants (Manning et al., 2019[1]).

Outre les niveaux de qualification, la formation spécialisée dans l'EAJE peut influencer grandement la qualité des processus. En effet, une formation spécialisée permet aux professionnels d'acquérir des connaissances, des compétences et des aptitudes et de bénéficier de possibilités d'apprentissage pédagogique adaptées aux besoins des enfants sur les plans développemental et socioémotionnel. Les études consacrées aux liens spécifiques entre formation spécialisée et qualité des interactions ont mis en évidence la valeur ajoutée qu'apporte une spécialisation dans l'EAJE dans le cadre des programmes de formation initiale (Hu et al., 2019[5] ; Schaack, Le et Setodji, 2017[6] ; Wang, Hu et LoCasale-Crouch, 2020[7] ; OCDE, 2019[8]).

Les chercheurs ont essayé de comprendre comment la formation initiale façonne les pratiques du personnel d'EAJE auprès des enfants (Romo-Escudero, LoCasale-Crouch et Turnbull, 2021[9]). Plus précisément, une formation spécialisée dans l'EAJE permet au personnel d'acquérir des connaissances plus complexes et multidimensionnelles sur le développement de l'enfant, ce qui les aide à mieux comprendre les signaux des enfants et à y répondre en conséquence (Barros et al., 2018[10] ; Schaack, Le et Setodji, 2017[6]). Pour être à l'écoute des enfants et en mesure de réagir à leurs comportements en situation réelle, il est important que le personnel d'EAJE puisse repérer les marqueurs comportementaux du développement de l'enfant, notamment en détectant les plus visibles, tels que les pleurs ou l'agitation, mais aussi les marqueurs plus subtils, comme les gestes et le regard (Romo-Escudero, LoCasale-Crouch et Turnbull, 2021[9]).

Niveaux de formation initiale

Les qualifications du personnel, c'est-à-dire le niveau d'études (diplôme de fin d'études secondaires, diplôme post-secondaire, diplôme universitaire, par exemple), sont l'indicateur le plus étudié et forment la base de données la plus riche, plusieurs études ayant mis en évidence une corrélation positive entre les qualifications avancées et la qualité des processus (Manning et al., 2019[1]). Les études ne montrent toutefois pas toutes un lien direct entre les qualifications avancées et une meilleure qualité des processus (von Suchodoletz et al., 2020[11]) ; il semble donc nécessaire de dépasser le niveau d'études pour s'intéresser au contenu de la formation initiale et à sa mise en œuvre.

Le personnel d'EAJE hautement qualifié est mieux à même d'enrichir et de stimuler les interactions avec les enfants que le personnel ayant une formation moins avancée. Cette corrélation positive a été documentée dans différentes régions, comme en **Afrique subsaharienne**, et dans différents pays,

à savoir **l'Allemagne, l'Australie, le Danemark, les États-Unis, la Norvège, le Portugal et la République populaire de Chine (ci-après « la Chine »),** pour les structures d'EAJE accueillant des nourrissons et des tout-petits en établissement (Barros et al., 2018[10] ; Bjørnestad et al., 2019[12] ; Castle et al., 2016[13]), l'offre à domicile (Eckhardt et Egert, 2020[14] ; Schaack, Le et Setodji, 2017[6]) et les structures préprimaires (Cadima, Aguiar et Barata, 2018[15] ; Raikes et al., 2020[16] ; Slot et al., 2018[17]).

Si la littérature porte principalement sur les enseignants, les assistants jouent aussi un rôle majeur dans la qualité des processus (Sosinsky et Gilliam, 2011[18]). Il ressort d'études portant sur le rôle de multiples membres du personnel au sein d'un même groupe que tous, quelle que soit leur fonction, sont importants pour la qualité des processus (Bjørnestad et al., 2019[12] ; Barros et al., 2018[10]). Les recherches montrent également que la valeur des assistants est reconnue par les enseignants, qui les considèrent comme extrêmement utiles pour les aider dans l'exécution de leurs multiples tâches et les interactions avec les enfants (Sosinsky et Gilliam, 2011[18]).

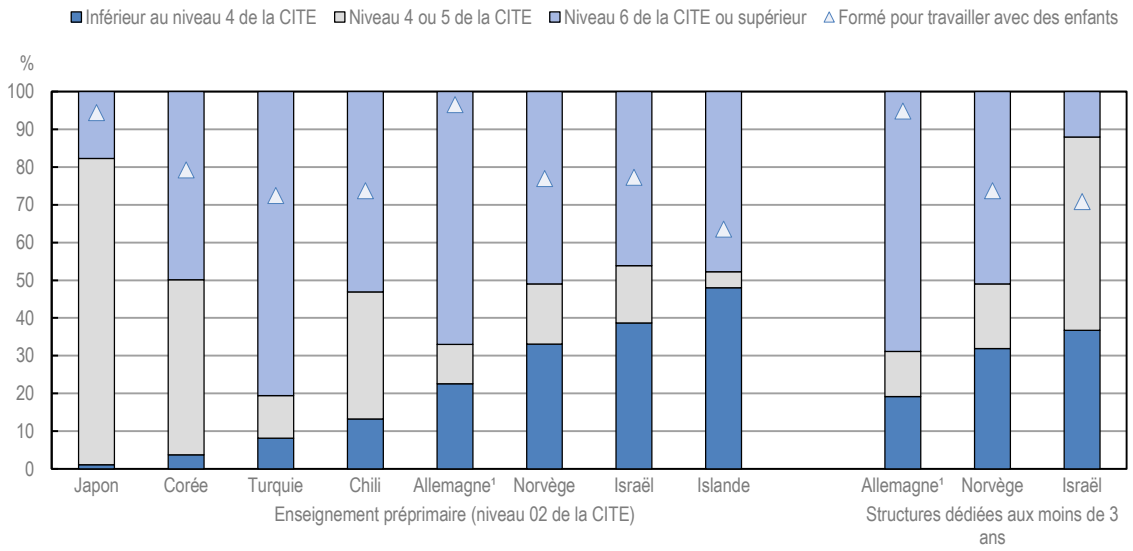
Les données de l'Enquête internationale de l'OCDE sur l'enseignement et l'apprentissage Petite enfance (TALIS Petite enfance) montrent que, dans les pays participants, la majorité des agents déclarent avoir suivi au moins une formation post-secondaire (niveau 4 ou supérieur de la Classification internationale type de l'éducation [CITE]) (Graphique 3.1). Toutefois, les profils de formation du personnel varient considérablement d'un pays à l'autre. Les données globales sur le niveau d'études masquent des différences entre les catégories de personnel, les enseignants étant souvent titulaires d'une licence ou d'un diplôme équivalent ou supérieur, et certains assistants n'ayant pas atteint le niveau 4 de la CITE. Le fait que le personnel soit spécifiquement formé pour travailler avec les enfants, un autre élément important pour la qualité de l'EAJE, a peu à voir en réalité avec le niveau d'études. Par exemple, en **Allemagne** et au **Japon**, où les programmes d'enseignement et de formation professionnels ou post-secondaires sont les plus courants chez le personnel d'EAJE, la quasi-totalité des agents est formée spécifiquement pour travailler avec les enfants, tandis qu'en **Turquie**, où la licence ou un diplôme équivalent ou supérieur est le niveau de formation le plus courant chez le personnel d'EAJE, plus d'un quart des agents n'a pas de formation spécifique pour travailler avec les enfants.

Définir la formation requise est un moyen de s'assurer que le personnel d'EAJE possède au moins un certain niveau d'études, même s'il peut falloir du temps à l'ensemble des effectifs pour atteindre ce niveau. Dans l'ensemble des pays et territoires participant à l'Examen de la *qualité au-delà de la réglementation,* la formation requise pour les enseignants est le plus souvent comprise entre le niveau 5 et le niveau 7 de la CITE, à l'exception de la **République slovaque** (niveau 3 de la CITE) (Tableau 3.1).[1] Pour la majorité des pays pour lesquels des données sont disponibles, un diplôme de licence ou équivalent (niveau 6 de la CITE) est le niveau requis le plus courant. **La France**, **la Pologne** et **le Portugal** sont les pays où le niveau requis de qualification est le plus élevé, avec un master ou équivalent (niveau 7 de la CITE).

Par rapport à la formation requise pour les enseignants, le niveau requis pour les assistants est plus homogène d'un pays à l'autre. Dans la plupart des pays pour lesquels des données sont disponibles, la formation requise pour les assistants correspond le plus souvent au niveau 3 de la CITE (deuxième cycle de l'enseignement secondaire), à l'exception du **Mexique**, qui exige une formation au niveau 2 de la CITE ou plus avancée. Dans la moitié de ces pays, **l'Allemagne**, **le Chili**, la **France** et **la Slovénie**, les assistants doivent avoir suivi un programme d'enseignement professionnel.

Graphique 3.1. Niveau d'études du personnel et contenu de la formation initiale

Niveau d'études et formation spécifique pour travailler avec des enfants, tels que déclarés par le personnel, 2018



1. Les estimations établies pour les sous-groupes, et les différences estimées entre ceux-ci doivent être interprétées avec prudence.
Note : les répondants appartenant au groupe « Inférieur au niveau 4 de la CITE » sont ceux dont le niveau d'études se situe au niveau secondaire ou en deçà. Les répondants appartenant au groupe « Niveau 4 ou 5 de la CITE » sont ceux dont le niveau d'études est supérieur à l'enseignement secondaire mais inférieur à la licence (ou équivalent), y compris les études post-secondaires, l'enseignement non supérieur (généralement à vocation professionnelle) et l'enseignement supérieur de cycle court. Les répondants appartenant au groupe « Niveau 6 de la CITE ou supérieur » ont un niveau de licence ou équivalent, ou plus avancé.
Source : OCDE (2019[8]), *Providing Quality Early Childhood Education and Care: Results from the Starting Strong Survey 2018*, https://doi.org/10.1787/301005d1-en.

StatLink https://stat.link/e1lnmo

Tableau 3.1. Formation requise la plus courante pour entrer dans la profession

Pays	Enseignants	Assistants
Allemagne	Niveau 6 de la CITE, enseignement professionnel	Niveau 3 de la CITE, enseignement professionnel
Belgique	Niveau 6 de la CITE	Niveau 3 de la CITE
Chili	Niveau 6 de la CITE	Niveau 3 de la CITE, enseignement professionnel
Danemark	Niveau 6 de la CITE	
Estonie	Niveau 6 de la CITE	
Finlande	Niveau 6 ou 7 de la CITE	
France	Niveau 7 de la CITE	Niveau 3 de la CITE, enseignement professionnel
Irlande	Niveau 5 de la CITE	Niveau 4 de la CITE
Israël	Niveau 5 de la CITE	Niveau 3 de la CITE
Japon[1]	Niveau 5 ou 6 de la CITE	
Luxembourg	Niveau 5 ou 6 de la CITE	
Mexique	Niveau 6 de la CITE	Niveau 2 de la CITE et formation
Norvège	Niveau 6 de la CITE	Niveau 3 de la CITE
Nouvelle-Zélande	Niveau 6 de la CITE	
Pologne[2]	Niveau 7 de la CITE	
Portugal	Niveau 7 de la CITE	

Pays	Enseignants	Assistants
République slovaque	Niveau 3 de la CITE	
Répubilque tchèque	Niveau 3 de la CITE	
Slovénie	Niveau 6 de la CITE	Niveau 3 de la CITE, enseignement professionnel
Suisse	Niveau 6 de la CITE	

1. Les données ne couvrent pas les garderies et les structures intégrées d'éducation et d'accueil des jeunes enfants.
2. Un diplôme de master ou équivalent n'est pas une condition préalable, mais la plupart des enseignants de l'EAJE entrent dans la profession à ce niveau.
Note : les données portent sur l'année 2018. Niveau 2 de la CITE = premier cycle de l'enseignement secondaire ; Niveau 3 de la CITE = deuxième cycle de l'enseignement secondaire ; Niveau 5 de la CITE = enseignement supérieur de cycle court ; Niveau 6 de la CITE = licence ou équivalent ; Niveau 7 de la CITE = master ou équivalent.
Source : OCDE (2020[19]), *Regards sur l'éducation 2020 : Les indicateurs de l'OCDE*, https://www.oecd-ilibrary.org/education/regards-sur-l-education_19991495 et base de données de l'OCDE sur la qualité au-delà de la réglementation.

StatLink https://stat.link/2coqbh

Examples à retenir des pays : renforcer les effectifs qualifiés

Plusieurs pays ont mis en œuvre diverses stratégies pour accroître le nombre d'enseignants qualifiés au fil du temps, par exemple fixer des normes plus élevées, mettre en place des mécanismes d'incitation ou offrir des possibilités de formation sur le lieu de travail au personnel d'EAJE.

*En **Australie**, depuis 2012, des exigences accrues en matière de main-d'œuvre ont progressivement été mises en place. Les services préprimaires en établissement sont tenus d'employer au moins un enseignant qualifié, et des normes supplémentaires (deux enseignants qualifiés) s'appliquent à certains grands établissements. En outre, ces critères concernent à la fois les enseignants et les assistants : la moitié du personnel doit détenir ou préparer au moins un diplôme de l'enseignement supérieur de cycle court (niveau 5 de la CITE) et l'autre moitié doit détenir ou préparer au moins un diplôme de l'enseignement post-secondaire au niveau 4 de la CITE. En cohérence avec le durcissement des exigences réglementaires, le niveau de qualification du personnel d'EAJE en Australie a progressé ces dernières années.*

*Au **Canada**, un grand nombre de provinces et de territoires ont récemment établi de nouvelles normes pour la formation initiale. Par exemple, en Nouvelle-Écosse, les programmes d'études postsecondaires ont été mis à jour pour répondre à la nouvelle norme adoptée sur les résultats d'apprentissage. La province a également mis en place un processus de reconnaissance des acquis afin de donner aux individus qui travaillent depuis dix ans ou plus dans le domaine de l'EAJE la possibilité de prouver qu'ils ont acquis les connaissances et les compétences nécessaires pour obtenir une certification dans l'EAJE.*

*En **Irlande**, de nouvelles conditions ont été instaurées ces dernières années sur le plan des qualifications requises, et les structures sont encouragées à embaucher du personnel d'EAJE plus qualifié. Les enseignants (appelés « référents » dans le cadre du programme d'accueil et d'éducation des jeunes enfants) doivent désormais être titulaires d'un diplôme relevant du niveau 5 de la CITE au minimum, mais les structures où les enseignants détiennent un diplôme universitaire (niveau 6 de la CITE) de la petite enfance reçoivent davantage de financements. La proportion de structures d'accueil et d'éducation de la petite enfance qui comptent des enseignants diplômés a augmenté au cours de la dernière décennie, passant de 20 % en 2012/13 à plus de 50 % en 2018/19. Pour tous les agents qui travaillent directement avec des enfants, la formation minimale requise est un titre reconnu dans l'EAJE au niveau 4 de la CITE.*

> *Outre les mesures incitatives ou réglementaires qui visent à relever le niveau de qualification du personnel d'EAJE, définir des normes applicables à la formation initiale, par exemple sur son contenu ou pour l'inclusion d'une composante pratique, peut être un moyen efficace d'assurer la qualité et la cohérence des programmes (Encadré 3.2).*

Encadré 3.2. Assurer la qualité et la cohérence des programmes de formation initiale par l'application de normes

En **Australie**, l'autorité chargée de la qualité de l'éducation et de l'accueil des enfants détermine les qualifications requises pour le personnel inclus dans les taux d'encadrement obligatoires, notamment le niveau d'études, la spécialisation dans la petite enfance, l'expérience pratique et le contenu du programme. Les qualifications approuvées pour les enseignants doivent avoir une orientation pédagogique appropriée et prévoir une expérience professionnelle au contact d'enfants ayant entre 0 et 5 ans. Pour ce qui concerne les qualifications professionnelles, les programmes doivent respecter les normes nationales de qualité en matière de formation et d'évaluation. Les normes sont élaborées dans le cadre d'un processus de collaboration avec le secteur et les associations professionnelles.

En **Irlande**, des critères et des directives applicables aux programmes de formation initiale pour la certification professionnelle des enseignants (niveau 6 de la CITE) ont été élaborés en 2017 et 2018 pour améliorer la qualité et la cohérence des formations diplômantes. Pour définir ces critères, des spécialistes et des professionnels de l'enseignement supérieur ont notamment été consultés. La conformité des programmes aux critères est en cours d'évaluation en 2021. Pour les titres reconnus aux niveaux 4-6 de la CITE, des indicateurs supplémentaires définissant les niveaux de connaissances, de compétences et d'aptitudes seront introduits à compter de septembre 2021.

Au **Japon**, il existe des normes nationales pour le tronc commun de la formation initiale, y compris concernant les matières et les crédits requis. Ces normes nationales sont élaborées et étoffées avec la participation de chercheurs dans le domaine de l'EAJE, de responsables de services administratifs, de membres du personnel d'EAJE et d'associations professionnelles concernées. Le tronc commun de la formation initiale vise à assurer la cohérence des programmes à l'échelle nationale et à favoriser la qualité.

Au **Canada**, la plupart des autorités provinciales et territoriales (7 sur 13) prévoient des normes applicables aux programmes de formation initiale. Par exemple, en Ontario, les instituts de formation initiale doivent être agréés par l'Ordre des éducatrices et des éducateurs de la petite enfance de l'Ontario afin que les diplômés soient reconnus comme du personnel qualifié. À Terre-Neuve-et-Labrador, les normes définissent des exigences minimales en termes de contenu, de durée de formation et de stage pratique. Le Nouveau-Brunswick a adopté des normes applicables à la formation initiale en 2018. Au Québec, pour être considéré comme « qualifié », le personnel doit avoir suivi un programme spécifique (Diplôme d'études collégiales en techniques d'éducation à l'enfance) qui comporte un volet de formation générale et un volet de formation spécifique dédiée à la petite enfance. Ces programmes doivent être approuvés par le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur du Québec.

Intégrer l'apprentissage en milieu professionnel dans la formation initiale

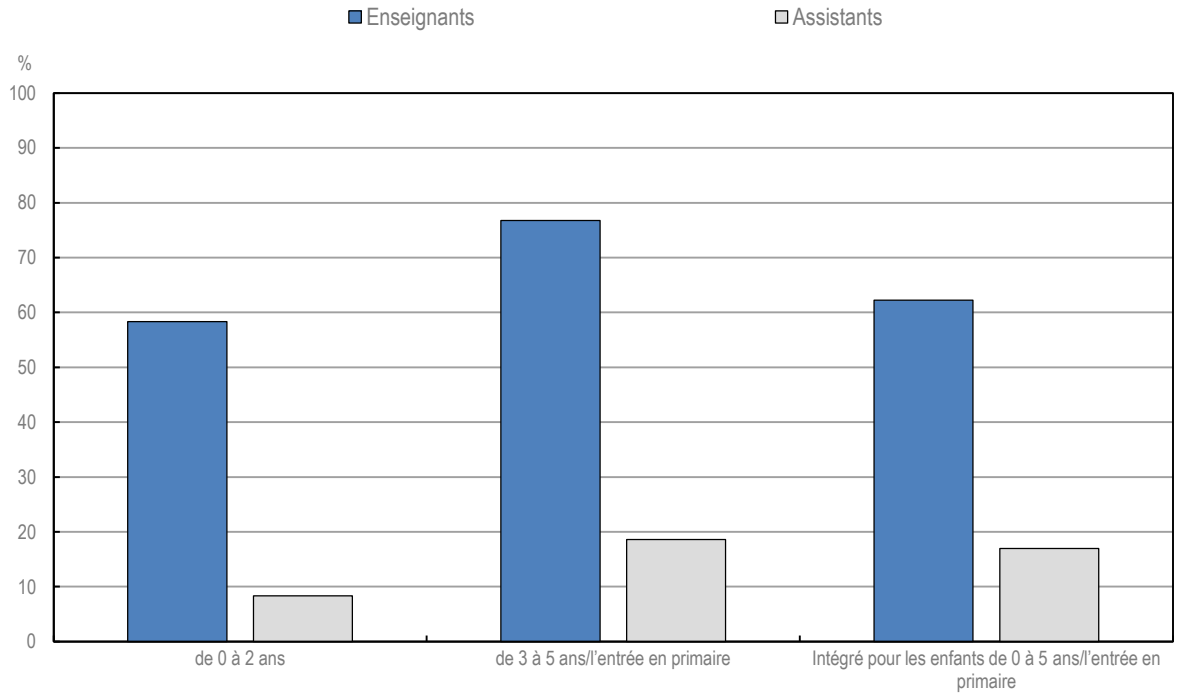
L'apprentissage en milieu professionnel pendant la formation initiale des professionnels de l'EAJE est associé à la qualité de l'EAJE. Les publications internationales soulignent depuis longtemps le rôle important que joue l'expérience pratique pour favoriser un apprentissage contextualisé et en situation (Balduzzi et Lazzari, 2015[20] ; Flämig, König et Spiekermann, 2015[21]). L'apprentissage en milieu professionnel, qui mêle généralement la théorie à la pratique, favorise l'acquisition de connaissances et de compétences essentielles à l'exercice des professions du secteur de l'EAJE (Ärlemalm-Hagsér, 2017[22] ; Oberhuemer, 2015[23] ; Lohmander, 2015[24]). De longues périodes de stage dans les structures d'EAJE pendant la formation initiale permettent aux agents potentiels de vivre la culture de la pratique et de combiner apprentissage théorique et apprentissage par l'expérience, ce que les aide à réfléchir de manière critique à leur propre pratique (Balduzzi et Lazzari, 2015[20]). À mesure que les agents potentiels effectuent des activités concrètes et relèvent des défis dans leur pratique quotidienne, ils ont de multiples occasions d'acquérir et d'appliquer de nouvelles connaissances en situation réelle (Kaarby et Lindboe, 2016[25]). En outre, il a été démontré que l'observation des interactions enseignant-enfant en situation réelle favorise chez eux l'écoute et la richesse des échanges avec les enfants (Romo-Escudero, LoCasale-Crouch et Turnbull, 2021[9] ; Fukkink et al., 2019[26]).

TALIS Petite enfance examine les caractéristiques essentielles des programmes de formation initiale dans un certain nombre de pays, et constate que les programmes de formation initiale qui prévoient des stages pratiques dans des conditions de travail réelles couvrent aussi plus de domaines que ceux qui n'ont pas une telle dimension pratique (OCDE, 2020[2]). Ces conclusions donnent à penser que l'apprentissage en milieu professionnel peut contribuer non seulement à rapprocher la théorie et la pratique dans le domaine de l'EAJE, mais aussi à élargir le contenu des programmes.

Malgré la reconnaissance internationale de l'importance de l'apprentissage en milieu professionnel pour les agents potentiels de l'EAJE, les études qui examinent le contenu et la mise en œuvre des programmes de formation initiale sont encore relativement rares. Le questionnaire sur la *qualité au-delà de la réglementation* demande si un stage pratique est requis dans la formation initiale des enseignants et des assistants. Les résultats montrent qu'un stage pratique est requis dans la plupart des structures accueillant des enfants âgés de 3 à 5 ans, ainsi que dans la plupart de celles qui s'adressent aux enfants de 0 à 5 ans, mais qu'il est moins fréquemment exigé dans les structures destinées aux 0-2 ans (Graphique 3.2, tableau C.3.1). En revanche, il est beaucoup moins fréquent d'inclure un stage pratique dans la formation initiale des assistants.

Graphique 3.2. Stage pratique requis dans le cadre de la formation initiale des professionnels de l'EAJE

Pourcentage de structures exigeant un stage pratique, par groupe d'âge et catégorie de personnel, 2019



Note : le pourcentage dans chaque groupe d'âge est fondé sur le nombre total d'observations/de structures au sein du groupe d'âge, y compris les structures classées « sans objet » ou « manquantes ». L'annexe A contient des informations sur les structures et les catégories de personnel prises en compte pour chaque pays et territoire, ainsi que sur la classification en fonction des groupes d'âge standardisés.
Source : base de données de l'OCDE sur la qualité au-delà de la réglementation.

StatLink https://stat.link/t1wpf5

Examples à retenir des pays : intégration de l'apprentissage en milieu professionnel dans la formation initiale

*En **Australie,** les programmes de formation initiale destinés aux enseignants et aux assistants prévoient des stages pratiques pour permettre aux élèves d'acquérir une expérience professionnelle au sein d'un service d'EAJE. Les élèves sont tenus de développer et de démontrer leurs compétences en situation réelle, grâce à une coopération étroite entre les instituts de formation initiale et les structures d'EAJE. En plus d'offrir régulièrement des possibilités de stage aux élèves, les structures d'EAJE formulent également des commentaires et participent à l'élaboration des supports de la formation initiale.*

*En **Irlande**, depuis 2017, les programmes de formation initiale du personnel sont tenus de proposer des stages supervisés couvrant au minimum 35 % de la durée totale de la formation. Les stages pratiques concernent diverses structures pour couvrir l'ensemble de la tranche d'âge des 0-6 ans. D'après une enquête menée en 2015 pour évaluer le niveau de satisfaction des agents à l'égard de leur formation initiale, beaucoup estiment qu'il faut uniformiser davantage le stage pratique en termes de durée, contenu, supervision et évaluation. Ce constat a servi de base à l'élaboration de lignes directrices sur la formation initiale. Les indicateurs de certification professionnelle aux niveaux 4 et 5 de la CITE (Professional Award-type Descriptors), qui entrent en vigueur en 2021, exigeront des participants qu'ils effectuent un stage pratique pendant au moins 150 heures par an,*

> *auprès d'enfants âgés de 0 à 2 ans et d'enfants plus âgés. L'apprentissage en milieu professionnel est conçu pour offrir diverses possibilités d'apprentissage, notamment l'observation, l'auto-évaluation et l'application pratique de la théorie et des connaissances.*

Diversité des contenus des programmes de formation initiale

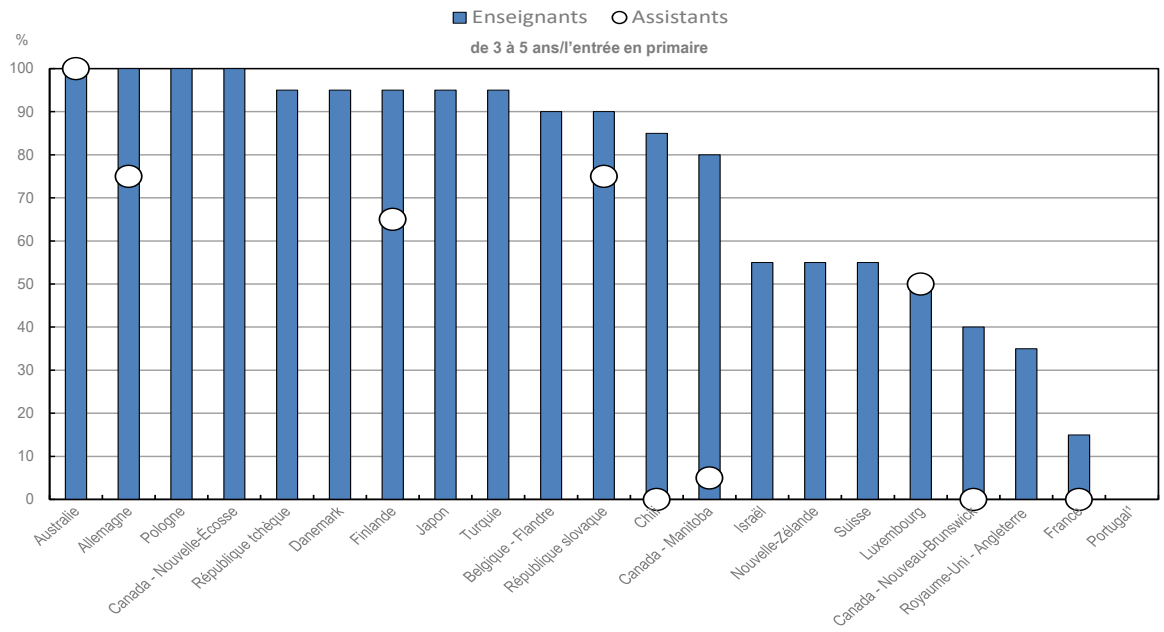
Travailler avec de jeunes enfants nécessite des compétences spécialisées et des connaissances dans diverses disciplines et dimensions du développement. Pour que les professionnels de l'EAJE puissent relever efficacement les défis posés par leur pratique, il est essentiel de constituer une base solide de connaissances dans un large éventail de domaines. Les conclusions de TALIS Petite enfance montrent une corrélation positive entre l'étendue de la formation du personnel d'EAJE et les attitudes et les pratiques relatives à la qualité des processus. Dans tous les pays participants, les enseignants du préprimaire qui ont étudié un plus grand nombre de domaines à la fois durant leur formation initiale et leur formation récente déclarent adapter davantage leurs pratiques aux besoins et aux centres d'intérêt des enfants. Le sentiment d'efficacité personnelle quant au développement et à l'apprentissage des enfants est également plus fort chez les agents ayant abordé un plus grand nombre de domaines au cours de leur formation (OCDE, 2020[2]).

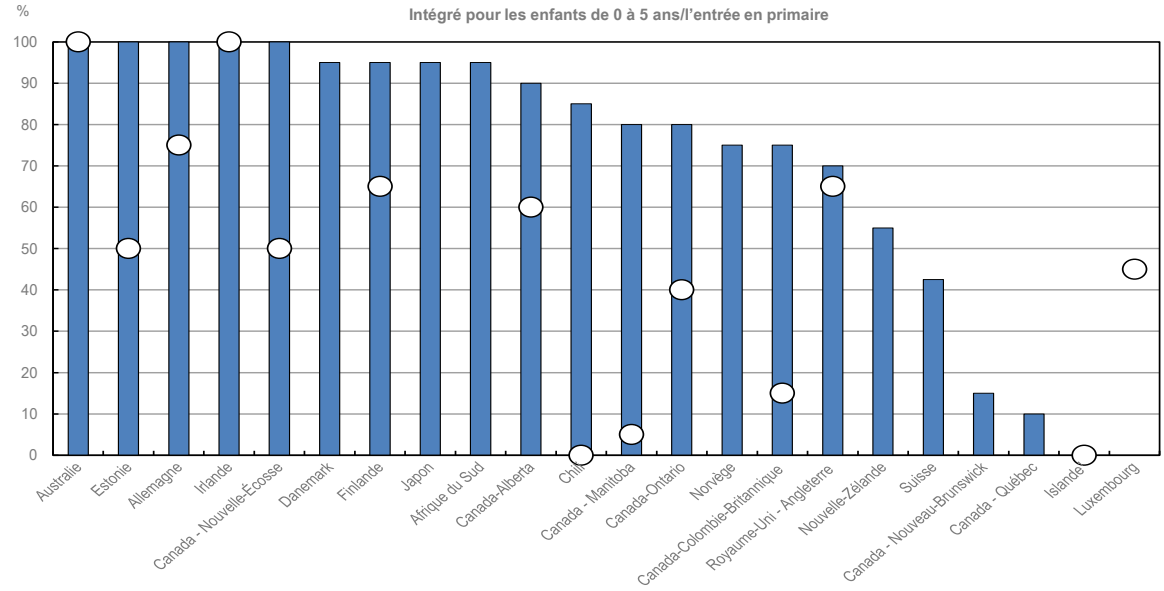
Le questionnaire sur *la qualité au-delà de la réglementation* demande aux pays s'il est exigé ou pratique courante que les enseignants étudient certains contenus pour obtenir la qualification minimale dans des domaines clés tels que le développement de l'enfant, la santé de l'enfant, le programme d'enseignement et la pédagogie, l'apprentissage ludique, la gestion de la classe, la diversité, les transitions et la participation des familles et de la collectivité.

Au moins 80 % des contenus figurant dans le questionnaire doivent être inclus dans les programmes de formation initiale des enseignants dans la majorité des pays et territoires participants (12 sur 19) qui fixent les contenus requis pour exercer dans les structures d'EAJE destinées aux enfants âgés de 3 à 5 ans ou jusqu'à l'entrée en primaire. **L'Allemagne, l'Australie**, **le Canada** (Nouvelle-Écosse) **et la Pologne** atteignent 100 % des contenus. **La Belgique** (Flandre), le **Danemark**, le **Japon**, la **République slovaque**, la **République tchèque** et la **Turquie** atteignent ou dépassent les 90 %. **Israël**, **le Luxembourg** et la **Nouvelle-Zélande** couvrent environ 50 % des contenus. Dans les autres pays et territoires, les programmes de formation initiale des enseignants couvrent moins de la moitié des contenus (Graphique 3.3). Plusieurs raisons expliquent cette situation. Dans certains pays, aucun contenu n'est requis dans le cadre de la formation initiale, mais il est courant d'inclure plusieurs de ces domaines (**Portugal**, par exemple). Au **Luxembourg**, les programmes de formation initiale des enseignants ne sont pas spécifiques à l'EAJE, et il n'est donc pas exigé d'aborder ces domaines. Certains pays ont inclus dans leurs réponses au questionnaire sur *la qualité au-delà de la réglementation* des structures très diverses, telles que celles destinées aux activités extrascolaires (par exemple, **Luxembourg** et **Suisse**) qui ne sont pas considérées comme ayant un objectif pédagogique par d'autres pays, ce qui contribue également aux différences de contenus requis dans les programmes de formation initiale. En ce qui concerne les assistants, **l'Australie** exige d'aborder 100 % des contenus, mais les autres pays pour lesquels des données sont disponibles exigent une couverture moins étendue que dans la formation des enseignants.

Graphique 3.3. Diversité des contenus requis dans le cadre de la formation initiale des professionnels de l'EAJE pour obtenir un niveau minimal de qualification

Moyenne pour l'ensemble des structures du pourcentage de contenus requis, parmi ceux mentionnés dans le questionnaire sur la qualité au-delà de la réglementation, par groupe d'âge, 2019





1. Aucun contenu n'est requis pour la formation initiale.

Note : la diversité des contenus fait référence au pourcentage de contenus requis parmi les 20 éléments énumérés dans le questionnaire sur la qualité au-delà de la réglementation dans les domaines clés suivants : le développement de l'enfant, la santé de l'enfant, le programme d'enseignement et la pédagogie, l'apprentissage ludique, la gestion de la salle de classe, la diversité, les transitions et la participation des familles et de la collectivité. Dans les pays où de multiples structures existent pour un groupe d'âge donné, la diversité des contenus requis dans le cadre de la formation initiale correspond à la moyenne pour l'ensemble des structures de ce groupe d'âge.

L'annexe A contient des informations sur les structures et les catégories de personnel prises en compte pour chaque pays et territoire, ainsi que sur la classification en fonction des groupes d'âge standardisés.

Source : base de données de l'OCDE sur la qualité au-delà de la réglementation.

StatLink https://stat.link/xqk9do

De même, dans les structures destinées aux enfants de 0 à 5 ans ou jusqu'à l'entrée en primaire, au moins 80 % des contenus sont inclus dans les programmes de formation initiale des enseignants dans la majorité des pays et territoires participants qui fixent les contenus requis (14 sur 19). En ce qui concerne les assistants, **l'Australie** et **l'Irlande** exigent que 100 % des contenus mentionnés dans le questionnaire soient étudiés dans le cadre de la formation, mais dans d'autres pays ce pourcentage est moins élevé.

Dans les structures qui accueillent les 0-2 ans, dans tous les pays et territoires pour lesquels des données sont disponibles et qui déterminent les contenus requis, au moins 70 % des contenus considérés sont inclus dans les programmes de formation initiale des enseignants et un pourcentage plus faible pour les assistants (graphique C.3.1).

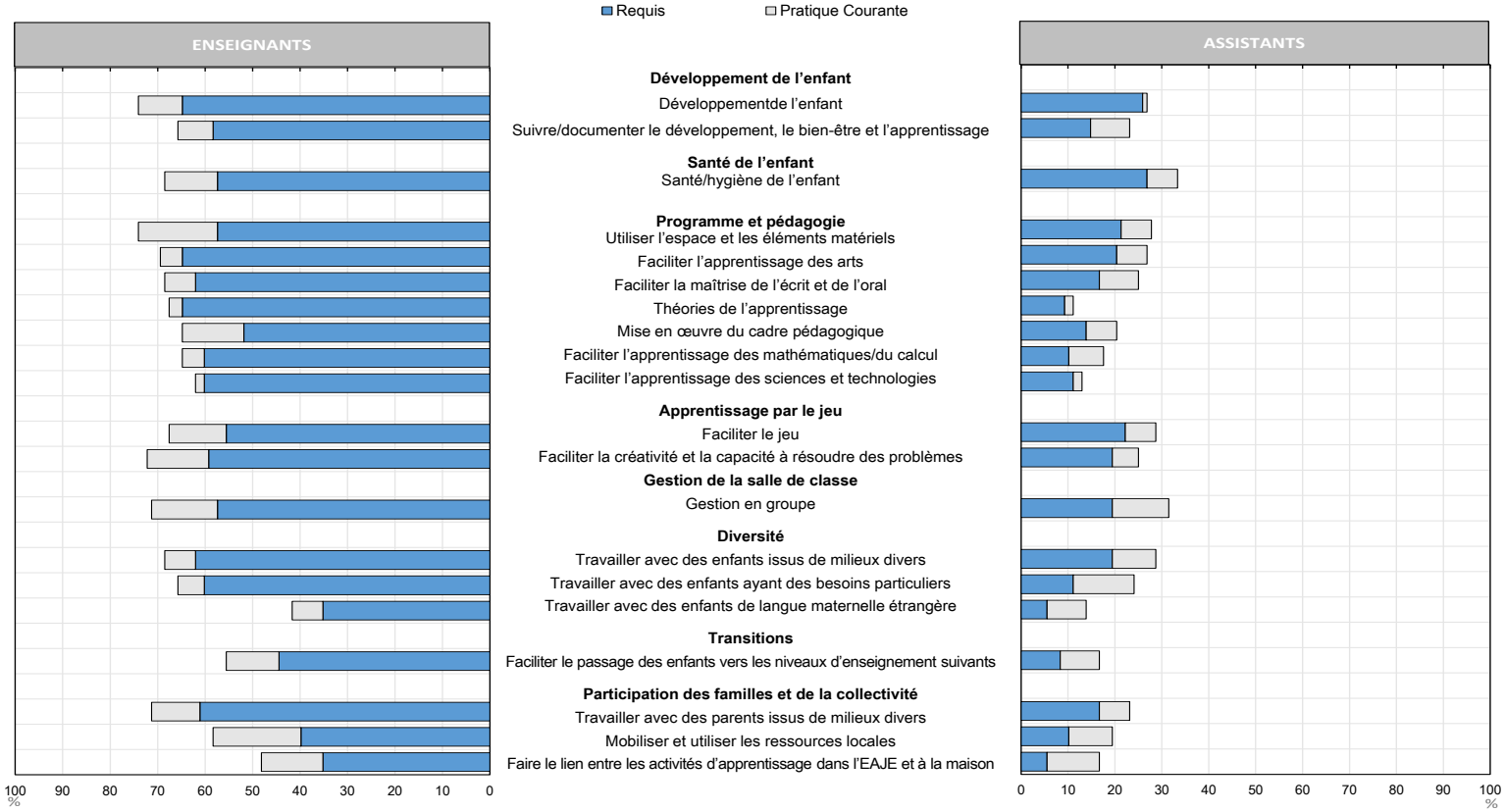
La plupart des programmes de formation initiale dans les pays et territoires participants portent sur des aspects liés au développement de l'enfant, qu'il s'agisse d'une obligation ou d'une pratique courante (Graphique 3.4). La plupart aborde des aspects relatifs à l'apprentissage ludique, par exemple favoriser le jeu et améliorer la créativité et la résolution de problèmes. S'agissant du programme et de la pédagogie, il est fréquent que les programmes de formation initiale s'intéressent aux théories de l'apprentissage, facilitent l'apprentissage de l'art, de l'écrit et du langage, des sciences et de la technologie, ainsi que des mathématiques et du calcul, mais moins fréquent qu'ils portent sur des aspects liés à la mise en œuvre du cadre pédagogique. S'agissant des questions de diversité, la plupart des programmes de formation des enseignants abordent le fait de travailler avec des enfants issus d'horizons divers ou ayant des besoins particuliers, mais ils traitent moins souvent de la problématique de l'enseignement dans deux langues ou dans une langue autre que la langue maternelle des enfants. Les domaines tels que la collaboration avec des parents issus d'horizons divers sont généralement couverts dans l'ensemble des structures, tandis que les liens entre l'EAJE et l'apprentissage à la maison sont l'une des questions les moins traitées.

Les contenus requis de la formation initiale des assistants sont, par rapport à ceux des enseignants, plus limités, moins de 20 % des contenus mentionnés dans le questionnaire étant requis dans les programmes et 30 % étant requis ou couramment étudiés. Certains des domaines les plus couverts, que ce soit une obligation ou pratique courante, sont la santé de l'enfant et la gestion du groupe en classe ou en activités. En revanche, les domaines les moins couverts sont les théories de l'apprentissage, les pratiques propres à faciliter l'apprentissage des sciences et de la technologie et l'enseignement dans deux langues ou dans une deuxième langue pour les enfants dont ce n'est pas la langue maternelle. Les différences entre les programmes de formation initiale des enseignants et des assistants tiennent à leurs fonctions et responsabilités distinctes.

Il est important de préparer les enseignants à travailler avec des enfants ayant des besoins, des centres d'intérêt et des héritages culturels différents afin de favoriser l'inclusion et l'équité dans l'EAJE, mais cette question n'est pas systématiquement prise en compte dans les programmes de formation initiale. La question de la diversité se posant de plus en plus au personnel d'EAJE, certains pays lui accordent une attention accrue (Encadré 3.3).

Graphique 3.4. Contenus requis de la formation initiale des professionnels de l'EAJE

Pourcentage de structures dans l'ensemble des pays pour lesquelles des contenus sont requis ou couramment abordés dans le cadre de la formation initiale, par catégorie de personnel, 2019



Note : les pays et territoires sont invités à indiquer si tel ou tel élément est « requis », « pratique courante » ou « non réglementé/requis ». Ne figurent dans le graphique que les contenus requis ou couramment étudiés. L'annexe A contient des informations sur les structures et les catégories de personnel prises en compte pour chaque pays et territoire, ainsi que sur la classification en fonction des groupes d'âge standardisés.

Source : base de données de l'OCDE sur la qualité au-delà de la réglementation.

StatLink https://stat.link/l6qayi

Encadré 3.3. Favoriser la diversité culturelle et le multilinguisme grâce à la formation initiale et au développement professionnel

En **Australie**, les enseignants sont formés pour promouvoir l'équité et le respect de la diversité dans le cadre de leur formation initiale, avec des contenus obligatoires portant sur plusieurs sujets connexes, tels que la culture, la diversité et l'inclusion, l'anglais langue supplémentaire, l'éducation multiculturelle, les perspectives des Aborigènes et des indigènes du détroit de Torrès, et les pratiques socialement inclusives. Il existe également divers matériels didactiques pour favoriser l'inclusion des enfants issus de minorités. Par exemple, dans l'État de Victoria, un guide pratique a été publié, intitulé « Supporting Bilingualism, Multilingualism and Language Learning in the Early Years » (Favoriser le bilinguisme, le multilinguisme et l'apprentissage des langues dans la petite enfance), qui propose des scénarios conçus pour aider le personnel à intégrer la ou les langues de la famille des enfants dans la pratique quotidienne. En outre, un programme de développement professionnel est disponible pour aider le personnel à mettre en œuvre le cadre pédagogique dans des structures indigènes éloignées. Ces divers matériels ciblent le personnel qui parle anglais en tant que langue supplémentaire et ils sont conçus pour encourager la réflexion et les échanges autour du développement de pratiques conformes au cadre pédagogique de référence.

Au **Luxembourg**, le système d'EAJE se caractérise par sa diversité linguistique et culturelle, la plupart des enfants étant exposés très tôt à plusieurs langues. Un programme d'enseignement multilingue dans le cadre de l'EAJE pour les enfants de 1 à 4 ans a été mis en place en 2017 pour les aider à développer leurs compétences linguistiques et mieux les préparer à évoluer dans une société et un système scolaire multilingues. L'objectif est d'assurer une mise en contact précoce avec le luxembourgeois et le français, de promouvoir la valorisation et l'inclusion de toutes les langues parlées en famille, et de favoriser la collaboration avec les familles et les services sociaux et culturels à l'échelon local. Les enseignants et assistants d'EAJE qui travaillent dans plusieurs langues reçoivent une formation initiale et continue spécifiquement axée sur le multilinguisme. Des réunions de responsables pédagogiques sont aussi régulièrement organisées, où les participants peuvent confronter leurs idées sur le multilinguisme. En outre, le personnel est tenu de suivre au minimum huit heures de développement professionnel dans le domaine du multilinguisme tous les deux ans.

Au **Canada**, dans de nombreuses provinces et de nombreux territoires, des programmes de formation initiale et de développement professionnel sont dispensés pour aider le personnel à respecter et valoriser la diversité et à reconnaître les besoins uniques des minorités linguistiques et des populations indigènes. Les programmes de formation initiale ont également l'obligation d'aborder la collaboration avec les parents issus d'horizons divers (par exemple en Alberta, en Colombie-Britannique, au Manitoba, au Nouveau-Brunswick, en Nouvelle-Écosse et en Ontario). Les candidats découvrent ainsi les spécificités des familles et sont formés pour mettre en œuvre des approches centrées sur la famille. En outre, il existe plusieurs possibilités de développement professionnel. Par exemple, le Nunavut a mis au point un programme de développement professionnel au sein des structures en vue de favoriser la mise en œuvre de pratiques de la culture inuit présentant un intérêt culturel. Le programme est exécuté par des spécialistes de la culture inuit et offre au personnel la possibilité d'effectuer un apprentissage en milieu professionnel et d'échanger avec des membres de la population inuit. En Alberta, le programme GRIT (Getting Ready for Inclusion Today) propose des stages de développement professionnel ainsi qu'un accompagnement pour aider le personnel à mettre en œuvre des pratiques inclusives. Au Nouveau-Brunswick, la collaboration avec des parents issus d'horizons divers est une composante obligatoire du développement professionnel.

Aligner la formation initiale du personnel avec les cadres pédagogiques de l'EAJE

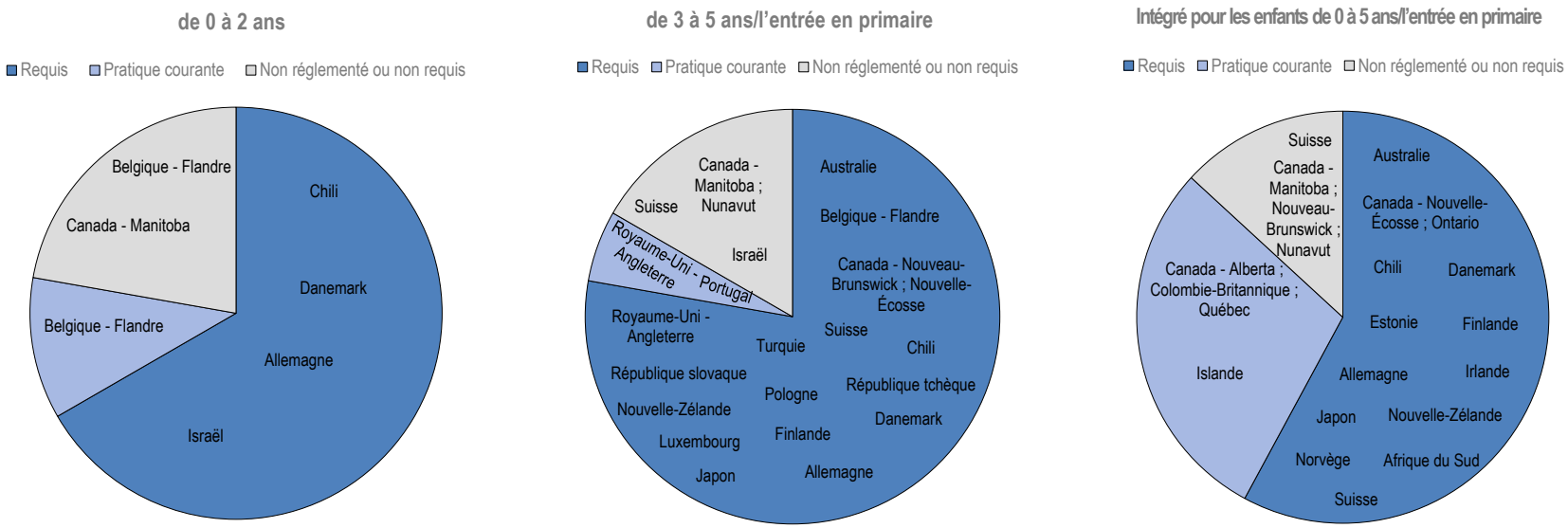
Il est essentiel, dans le cadre des programmes de formation initiale, de préparer le personnel à mettre en œuvre et à utiliser un programme d'enseignement pour assurer la bonne exécution du programme et le recours à des pratiques pédagogiques appropriées. Dans tous les pays et territoires participants, la mise en œuvre du cadre pédagogique est une composante largement requise dans les programmes de formation initiale des enseignants pour les structures d'EAJE destinées à tous les groupes d'âge (Graphique 3.5). En ce qui concerne les assistants, la majorité des pays et territoires soit exigent cette composante soit la mentionnent comme étant pratique courante (graphique C.3.2). Il existe néanmoins des pays et territoires pour lesquels l'intégration de cette composante (mise en œuvre du cadre pédagogique) dans les programmes de formation initiale du personnel d'EAJE n'est ni réglementée ni requise.

Examples à retenir des pays : intégrer les cadres pédagogiques dans la formation initiale du personnel d'EAJE

> *En **Australie**, le programme est l'un des contenus essentiels des programmes de formation initiale pour l'ensemble des enseignants et des assistants. Les programmes approuvés dans le secteur de l'EAJE sont tenus d'offrir aux élèves la possibilité d'apprendre et de comprendre le programme d'EAJE.*
>
> *Au **Canada**, en Nouvelle-Écosse, au Nouveau-Brunswick, en Ontario et au Québec, le cadre pédagogique est également une composante requise ou fréquente de la formation initiale. Dans certains territoires (Terre-Neuve-et-Labrador et Alberta), des cours spécifiques de développement professionnel ont été dispensés aux facultés d'EAJE afin qu'elles intègrent le cadre pédagogique dans les programmes de formation initiale. En Ontario, il est courant que les programmes de formation initiale des assistants abordent aussi le cadre pédagogique.*
>
> *En **Irlande**, le cadre pédagogique n'est pas systématiquement intégré dans les programmes de formation professionnelle initiale de l'ensemble du personnel. Toutefois, les programmes qui débutent en 2021 doivent aborder la mise en œuvre, la planification et l'évaluation du cadre pédagogique. La formation initiale portera sur les pratiques pédagogiques conformément au cadre, telles que l'enquête, l'inclusion et les pratiques adaptées au développement, et les besoins individuels des enfants.*
>
> *En **Suisse** également, le programme d'EAJE fait partie du contenu des programmes de formation initiale. Les programmes prévoient des possibilités d'apprentissage liées à la pédagogie et à tous les domaines d'études. Les instituts de formation initiale sont des partenaires importants pour l'élaboration du programme, renforçant les liens entre la mise en œuvre du programme et la formation initiale.*

Graphique 3.5. Inclusion de la mise en œuvre du cadre pédagogique dans la formation initiale des enseignants

Pourcentage de structures pour lesquelles l'inclusion du cadre pédagogique dans la formation initiale des enseignants est réglementée, pratique courante ou non réglementée/requise, par groupe d'âge, 2019



Note : figurent dans les graphiques tous les pays pour lesquels des informations sont disponibles sur les structures associées à un groupe d'âge donné. Les pays peuvent donc apparaître dans différentes catégories représentant les différentes structures. Les pays dont les valeurs sont manquantes ou sans objet pour l'ensemble des structures associées à un groupe d'âge donné ne figurent pas dans les graphiques. Le calcul se fonde sur l'ensemble des structures pour un groupe d'âge donné, y compris celles pour lesquelles les informations sont manquantes ou sans objet. Dans les pays comptant de multiples structures au niveau infranational, lorsque les exigences relatives à la mise en œuvre du cadre pédagogique sont les mêmes pour tous les territoires infranationaux, seul le nom du pays est indiqué et, en cas de différences, le nom du territoire concerné est également indiqué. L'annexe A contient des informations sur les structures et les catégories de personnel prises en compte pour chaque pays et territoire, ainsi que sur la classification en fonction des groupes d'âge standardisés.
Source : base de données de l'OCDE sur la qualité au-delà de la réglementation.

StatLink https://stat.link/vyjz2n

Caractéristiques du développement professionnel qui contribuent à la qualité des processus

Le développement professionnel est essentiel pour permettre au personnel d'EAJE d'enrichir et d'actualiser ses connaissances et d'acquérir de nouvelles compétences (Hamre, Partee et Mulcahy, 2017[27]). Il est essentiel, pour disposer en continu d'effectifs enseignants de qualité, que le personnel d'EAJE participe à des possibilités diversifiées et stimulantes de développement professionnel.

Le développement professionnel désigne le perfectionnement des connaissances et des compétences du personnel, à la fois par le biais de formations structurées et de moyens informels, tels que la collaboration avec les collègues et l'apprentissage en cours d'emploi. Les possibilités structurées de développement professionnel, qu'elles soient formelles si elles débouchent sur des qualifications, ou non formelles dans le cas contraire, prennent notamment la forme de cours, d'ateliers, de conférences, d'un accompagnement ou de consultations donnant lieu à des retours d'experts. Il ressort de méta-analyses récentes d'études solidement conçues que la participation des enseignants à des initiatives de développement professionnel améliore la qualité des processus dans les structures d'EAJE, notamment en renforçant la capacité des enseignants à établir avec les enfants des relations étroites, chaleureuses et attentives, à prévenir et gérer les comportements et à stimuler la réflexion, le raisonnement et le développement du langage chez les enfants (Eckhardt et Egert, 2020[14] ; Egert, Dederer et Fukkink, 2020[28] ; Markussen-Brown et al., 2017[29] ; Werner et al., 2016[30]).

L'effet positif de plusieurs programmes de développement professionnel sur les interactions entre les enseignants et les enfants a été avéré (Early et al., 2017[31] ; Landry et al., 2014[32] ; Williford et al., 2017[33]). En outre, plusieurs études montrent qu'il existe un lien de cause à effet ou une corrélation entre le développement professionnel des enseignants et leur bien-être, la perception de leur propre efficacité, leur autonomie, la baisse des cas d'épuisement professionnel et la réduction du risque de rotation des effectifs en milieu d'année (Davis, Barrueco et Perry, 2020[34] ; Wolf et al., 2018[35]). Le développement professionnel peut aussi contrebalancer les influences négatives de l'environnement de travail (Peleman et al., 2018[36]). Des données récentes montrent également que la participation à des activités de développement professionnel peut atténuer l'effet négatif de l'épuisement professionnel des enseignants, de leur stress et de leur mécontentement à l'égard de leur carrière (Sandilos et al., 2018[37] ; Sandilos, Goble et Schwartz, 2020[38]) ; certaines études donnent même à penser que les enseignants moins qualifiés sont ceux qui tirent le meilleur parti d'une participation à des cours de développement professionnel (Barros et al., 2018[10] ; Early et al., 2017[31]).

Conception, contenu et mise en œuvre du développement professionnel

Il importe de comprendre les caractéristiques des programmes de développement professionnel, telles que leur durée, leur plan d'exécution, leurs éléments didactiques et leur contenu, compte tenu de leur rôle dans la qualité des processus. Les programmes de développement professionnel sont très divers, et les études ont dégagé plusieurs variables clés qui influencent la qualité des processus (Egert, Dederer et Fukkink, 2020[28] ; Peleman et al., 2018[36] ; Werner et al., 2016[30]). Parmi ces caractéristiques importantes figurent la capacité d'adaptation au contexte, l'offre d'une composante pratique, les possibilités de réflexion en situation réelle, et l'inclusion de commentaires ou de conseils personnalisés.

Les initiatives de développement professionnel proposées au sein des structures permettent de répondre aux besoins locaux des professionnels (Peleman et al., 2018[36]) et d'améliorer l'adéquation de l'offre avec leur pratique quotidienne. Intégrer le développement professionnel dans des contextes réels permet de mieux tenir compte des ressources, connaissances et croyances explicites des professionnels, de valoriser leurs diverses compétences et connaissances spécialisées, et de promouvoir davantage une planification et une amélioration de l'offre en fonction du contexte (Bove et al., 2018[39] ; Peleman

Caractéristiques du développement professionnel qui contribuent à la qualité des processus

Le développement professionnel est essentiel pour permettre au personnel d'EAJE d'enrichir et d'actualiser ses connaissances et d'acquérir de nouvelles compétences (Hamre, Partee et Mulcahy, 2017[27]). Il est essentiel, pour disposer en continu d'effectifs enseignants de qualité, que le personnel d'EAJE participe à des possibilités diversifiées et stimulantes de développement professionnel.

Le développement professionnel désigne le perfectionnement des connaissances et des compétences du personnel, à la fois par le biais de formations structurées et de moyens informels, tels que la collaboration avec les collègues et l'apprentissage en cours d'emploi. Les possibilités structurées de développement professionnel, qu'elles soient formelles si elles débouchent sur des qualifications, ou non formelles dans le cas contraire, prennent notamment la forme de cours, d'ateliers, de conférences, d'un accompagnement ou de consultations donnant lieu à des retours d'experts. Il ressort de méta-analyses récentes d'études solidement conçues que la participation des enseignants à des initiatives de développement professionnel améliore la qualité des processus dans les structures d'EAJE, notamment en renforçant la capacité des enseignants à établir avec les enfants des relations étroites, chaleureuses et attentives, à prévenir et gérer les comportements et à stimuler la réflexion, le raisonnement et le développement du langage chez les enfants (Eckhardt et Egert, 2020[14] ; Egert, Dederer et Fukkink, 2020[28] ; Markussen-Brown et al., 2017[29] ; Werner et al., 2016[30]).

L'effet positif de plusieurs programmes de développement professionnel sur les interactions entre les enseignants et les enfants a été avéré (Early et al., 2017[31] ; Landry et al., 2014[32] ; Williford et al., 2017[33]). En outre, plusieurs études montrent qu'il existe un lien de cause à effet ou une corrélation entre le développement professionnel des enseignants et leur bien-être, la perception de leur propre efficacité, leur autonomie, la baisse des cas d'épuisement professionnel et la réduction du risque de rotation des effectifs en milieu d'année (Davis, Barrueco et Perry, 2020[34] ; Wolf et al., 2018[35]). Le développement professionnel peut aussi contrebalancer les influences négatives de l'environnement de travail (Peleman et al., 2018[36]). Des données récentes montrent également que la participation à des activités de développement professionnel peut atténuer l'effet négatif de l'épuisement professionnel des enseignants, de leur stress et de leur mécontentement à l'égard de leur carrière (Sandilos et al., 2018[37] ; Sandilos, Goble et Schwartz, 2020[38]) ; certaines études donnent même à penser que les enseignants moins qualifiés sont ceux qui tirent le meilleur parti d'une participation à des cours de développement professionnel (Barros et al., 2018[10] ; Early et al., 2017[31]).

Conception, contenu et mise en œuvre du développement professionnel

Il importe de comprendre les caractéristiques des programmes de développement professionnel, telles que leur durée, leur plan d'exécution, leurs éléments didactiques et leur contenu, compte tenu de leur rôle dans la qualité des processus. Les programmes de développement professionnel sont très divers, et les études ont dégagé plusieurs variables clés qui influencent la qualité des processus (Egert, Dederer et Fukkink, 2020[28] ; Peleman et al., 2018[36] ; Werner et al., 2016[30]). Parmi ces caractéristiques importantes figurent la capacité d'adaptation au contexte, l'offre d'une composante pratique, les possibilités de réflexion en situation réelle, et l'inclusion de commentaires ou de conseils personnalisés.

Les initiatives de développement professionnel proposées au sein des structures permettent de répondre aux besoins locaux des professionnels (Peleman et al., 2018[36]) et d'améliorer l'adéquation de l'offre avec leur pratique quotidienne. Intégrer le développement professionnel dans des contextes réels permet de mieux tenir compte des ressources, connaissances et croyances explicites des professionnels, de valoriser leurs diverses compétences et connaissances spécialisées, et de promouvoir davantage une planification et une amélioration de l'offre en fonction du contexte (Bove et al., 2018[39] ; Peleman

et al., 2018[36] ; Jensen et Iannone, 2018[40]). Les interventions au titre du développement professionnel ont aussi des effets positifs lorsqu'elles reposent sur des approches dynamiques de l'apprentissage qui donnent la priorité à l'apprentissage pratique et qui font activement participer les professionnels au processus (Bove et al., 2018[39] ; Peleman et al., 2018[36]).

Le fait d'inclure dans l'offre de développement professionnel la possibilité pour les enseignants de réfléchir et d'évaluer leur propre pratique est également considéré comme particulièrement efficace, en particulier pour ce qui est de la capacité des enseignants à encourager la réflexion et le raisonnement chez les enfants (Egert, Dederer et Fukkink, 2020[28]). La réflexion critique sur les pratiques quotidiennes peut aider les professionnels à intégrer la pratique dans les théories et objectifs, en renforçant leur conscience pédagogique et leur compréhension du métier, ce qui améliore par ricochet leurs pratiques éducatives pour être à l'écoute des besoins des enfants, de leurs aptitudes et de leurs stratégies d'apprentissage (Bove et al., 2018[39] ; Peleman et al., 2018[36]).

Les programmes qui associent plusieurs composantes (à savoir un atelier, une formation et un accompagnement individuel) semblent plus efficaces que les programmes qui ne le font pas, ce qui laisse penser que combiner des ateliers, des formations et un accompagnement sur place améliorerait la qualité en offrant diverses possibilités d'apprentissage personnalisées (Egert, Dederer et Fukkink, 2020[28] ; Markussen-Brown et al., 2017[29]). Il semble essentiel d'offrir un soutien individuel assorti d'un retour d'information par le biais d'un processus d'accompagnement ou de mentorat (Connors, 2019[41] ; Egert, Fukkink et Eckhardt, 2018[42] ; Markussen-Brown et al., 2017[29]). Les recherches ont également souligné l'importance des relations entre les mentors/consultants et les enseignants, vu que de meilleures relations consultants/consultés permettent de prédire un lien étroit entre les enseignants et les enfants et un climat positif en classe (Davis, Barrueco et Perry, 2020[34]). Les modèles de développement professionnel intégrés dans les structures d'EAJE, comme l'observation par les pairs ou le mentorat, restent moins courantes que les activités de formation proposées à l'extérieur. (OCDE, 2020[2]).

Outre le développement professionnel structuré, le travail d'équipe et les échanges professionnels réguliers font que les enseignants ont davantage le sentiment d'être soutenus et d'appartenir à un groupe et sont un moyen utile d'appliquer et de transmettre les connaissances nouvellement acquises (Bove et al., 2018[39] ; Resa et al., 2018[43]). Les recherches montrent que les échanges réguliers au sein de l'équipe ont une corrélation positive avec la qualité des processus (Resa et al., 2018[43]). Les réunions d'équipe régulières, pour échanger, demander conseil et recevoir des directives, contribueraient à l'émergence d'une culture de la collaboration et d'un climat de travail positif, propices à l'utilisation quotidienne des connaissances et compétences nouvellement acquises (Jensen et Iannone, 2018[40] ; Vangrieken et al., 2017[44]). Il semble en outre que les enseignants du préscolaire estiment apprendre le plus lorsque le travail d'équipe constitue une pratique essentielle de la structure (Yin et al., 2019[45]).

Comme pour les programmes de formation initiale, la portée et l'orientation du développement professionnel peuvent avoir une incidence sur la qualité des processus. D'après les résultats de TALIS Petite enfance, les enseignants qui ont abordé un plus grand nombre de sujets dans le cadre de leur développement professionnel indiquent offrir un soutien davantage personnalisé aux enfants en adaptant leur pratique, ce qui est un indicateur d'une meilleure qualité des processus (OCDE, 2020[2]). Le développement professionnel sert principalement à approfondir ou à actualiser les connaissances dans des domaines déjà inclus dans la formation initiale. En particulier, si le personnel d'EAJE a une confiance modérée dans sa capacité à travailler avec des enfants issus de la diversité, le personnel formé spécifiquement pour travailler avec des enfants d'horizons divers est plus susceptible d'adapter ses pratiques aux besoins et aux centres d'intérêt des enfants. Il est possible de mettre au point des programmes de développement professionnel de qualité axés sur la pratique professionnelle au contact d'enfants issus d'horizons divers (voir Encadré 3.3).

Le développement professionnel peut également jouer un rôle essentiel dans la mise en œuvre d'un cadre pédagogique et l'harmonisation du programme et des pratiques pédagogiques, en particulier lorsqu'un cadre pédagogique est modifié (voir le chapitre 2). Dans plusieurs pays, divers programmes de développement professionnel ont été mis en place pour aider le personnel d'EAJE à mettre en œuvre le programme (Encadré 3.4).

Encadré 3.4. Possibilités de développement professionnel axées sur la mise en œuvre des programmes

En **Australie**, il est fréquent que les activités de développement professionnel portent sur la mise en œuvre des programmes. Par exemple, l'État de Victoria favorise la mise en œuvre du cadre pédagogique par le biais de guides pratiques, d'examens de la littérature et de toute une série d'autres ressources et possibilités d'apprentissage professionnel.

En **Irlande**, de 2011 à 2013, une initiative nationale comprenant des missions de mentorat sur place, des réunions de groupes de discussion et des séminaires a favorisé la mise en œuvre du cadre pédagogique dans des domaines tels que la sensibilisation au rôle des enfants en tant qu'apprenants actifs, le rôle des parents et la mise en place d'interactions de qualité. Un programme plus récent de développement professionnel vise à aider le personnel à comprendre et à mettre en œuvre le cadre pédagogique par le biais d'ateliers, de missions d'accompagnement sur place par un mentor et d'exercices pratiques pour le personnel. D'autres ressources et matériels de développement professionnel conformes au cadre pédagogique national ont été mis au point par des groupes d'experts, notamment des outils d'auto-évaluation, des guides de planification de l'action et des exemples de stratégies pédagogiques (par exemple, les mathématiques dans la pratique quotidienne). Des supports de mentorat utilisant un guide pratique sur le cadre pédagogique, des observations vidéo, des retours d'information et des réunions du personnel sont également disponibles.

Au **Canada**, il est fréquent de proposer des activités de développement professionnel sur la mise en œuvre des programmes, en particulier lorsque le cadre est quelque peu récent. En Nouvelle-Écosse, par exemple, le développement professionnel obligatoire prévoit des activités d'apprentissage à l'appui de la réflexion, de la discussion et de l'application des principes et des pratiques mises en avant dans le cadre pédagogique de la province. En 2015, le Nouveau-Brunswick a intégré à l'offre générale un programme de développement professionnel obligatoire spécifiquement axé sur le cadre pédagogique à l'intention de tous les effectifs des structures agréées d'EAJE. Les autorités ont en outre mis en place des ateliers pédagogiques, des communautés de pratique à l'échelon local ainsi que de multiples ressources.

Examples à retenir des pays : modalités de prestation du développement professionnel

> *En **Australie**, il est courant de proposer les activités de développement professionnel au sein des structures. Pour aider les structures à mettre en œuvre et à élaborer des programmes de développement professionnel, les autorités ont prévu toute une série de ressources et de documents. Dans l'État de Victoria, par exemple, des fonds supplémentaires sont alloués aux établissements préprimaires d'EAJE en fonction de l'origine socioéconomique des enfants. Le financement peut être utilisé par les structures d'EAJE pour divers programmes homologués proposant de former le personnel à l'inclusion culturelle et aux pratiques qui tiennent compte des traumatismes.*
>
> *Au **Canada**, dans un grand nombre de provinces et de territoires, des consultants spécialisés dans l'EAJE aident les structures à améliorer la qualité de leurs services, en particulier celles qui reçoivent*

des fonds publics et qui adoptent des normes de qualité. Divers modèles d'intervention sont utilisés, notamment le recours à des outils normalisés d'évaluation de la qualité pour guider évaluation et intervention. À l'Île-du-Prince-Édouard, en Nouvelle-Écosse et en Alberta, les structures d'EAJE désignées doivent obligatoirement participer à ces programmes de consultation. Au Québec, la plupart des structures d'EAJE ont accès à des consultants pour améliorer la qualité de leur offre, lesquels fournissent différentes formes d'assistance, par exemple, organiser des réunions, faciliter la collaboration avec les parents et la collectivité et contribuer à la mise au point d'outils pédagogiques et à la conception d'environnements d'apprentissage. En Ontario, les réseaux pédagogiques ont été renforcés et plusieurs ressources de formation professionnelle accessibles en ligne ont été mises au point pour répondre aux besoins du secteur de l'EAJE. En Colombie-Britannique, des ressources ont été créées pour le personnel désireux de développer ses compétences professionnelles de façon autonome, comme des vidéos et des bulletins d'information. Au Manitoba, une plateforme en ligne en libre accès, qui fonctionne comme un manuel dynamique et comporte une série de modules sur la petite enfance, favorise le développement professionnel en venant compléter les programmes formels d'enseignement et de formation.

*Au **Japon**, il est également fréquent que le personnel participe régulièrement au sein des structures à des activités de développement ou de formation professionnel(le) qui sont dispensées par les autorités locales concernées, des universités et des organisations de l'EAJE selon diverses modalités, telles que l'observation guidée des enfants, l'autoréflexion et l'apprentissage par les pairs.*

*Au **Luxembourg**, la formation initiale n'étant pas exclusivement axée sur l'EAJE, le développement professionnel est particulièrement important pour aider le personnel à mettre en œuvre le cadre pédagogique national. De nombreux établissements différents proposent un large éventail de formations. Le développement professionnel au sein des structures s'est développé au fil des ans, faisant participer l'ensemble du personnel de la structure. Si l'essentiel du développement professionnel a lieu en direct, il existe aussi, par exemple, des cours en ligne. Il est également fréquent que des échanges soient organisés avec le personnel d'autres sites et que la réalisation de missions sur place soit encouragée.*

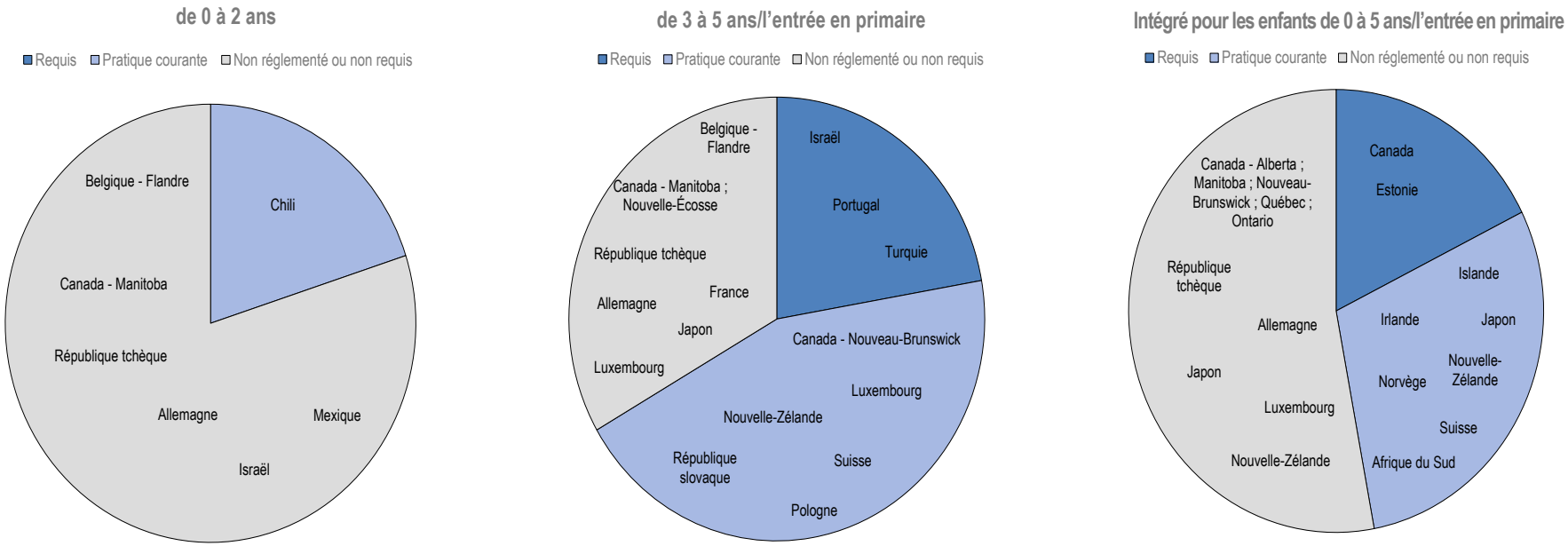
Reconnaissance formelle de la participation à une formation et évaluation de la qualité du développement professionnel

La reconnaissance et la validation des activités de développement professionnel peuvent être un moyen utile d'assurer la qualité de l'offre, car elles reposent généralement sur des normes en termes de contenu, de stratégies pédagogiques et de qualifications des instructeurs. Les activités reconnues de développement professionnel peuvent aussi donner lieu à des certificats ou des diplômes susceptibles d'offrir des possibilités de progression professionnelle. Le questionnaire sur *la qualité au-delà de la réglementation* demande aux pays et aux territoires si des réglementations sont en vigueur pour la reconnaissance et la validation officielles des activités de développement professionnel.

En ce qui concerne les structures destinées aux 0-2 ans, aucun pays ni aucun territoire n'exige la reconnaissance ou la validation officielle des activités de développement professionnel des enseignants, même si dans deux (sur huit), il s'agit d'une pratique courante (Graphique 3.6). Pour les assistants, une obligation est en vigueur dans un seul pays, le Chili, tandis que dans les trois autres pays et territoires, ne sont ni réglementées ni exigées (graphique C.3.3).

Graphique 3.6. Processus officiel de reconnaissance et de validation des activités de développement professionnel des enseignants

Pourcentage de structures pour lesquelles un processus officiel de reconnaissance et de validation des activités de développement professionnel est requis, pratique courante, ni requis ni réglementé, par groupe d'âge, 2019



Note : figurent dans les graphiques tous les pays pour lesquels des informations sont disponibles sur les structures associées à un groupe d'âge donné. Les pays peuvent donc apparaître dans différentes catégories représentant les différentes structures. Les pays dont les valeurs sont manquantes ou sans objet pour l'ensemble des structures dans un groupe d'âge donné ne figurent pas dans les graphiques. Le calcul se fonde sur l'ensemble des structures destinées à un groupe d'âge précis, y compris celles pour lesquelles les informations sont manquantes ou sans objet. L'annexe A contient des informations sur les structures et les catégories de personnel prises en compte pour chaque pays et territoire, ainsi que sur la classification en fonction des groupes d'âge standardisés.
Source : base de données de l'OCDE sur la qualité au-delà de la réglementation.

StatLink https://stat.link/4jlomh

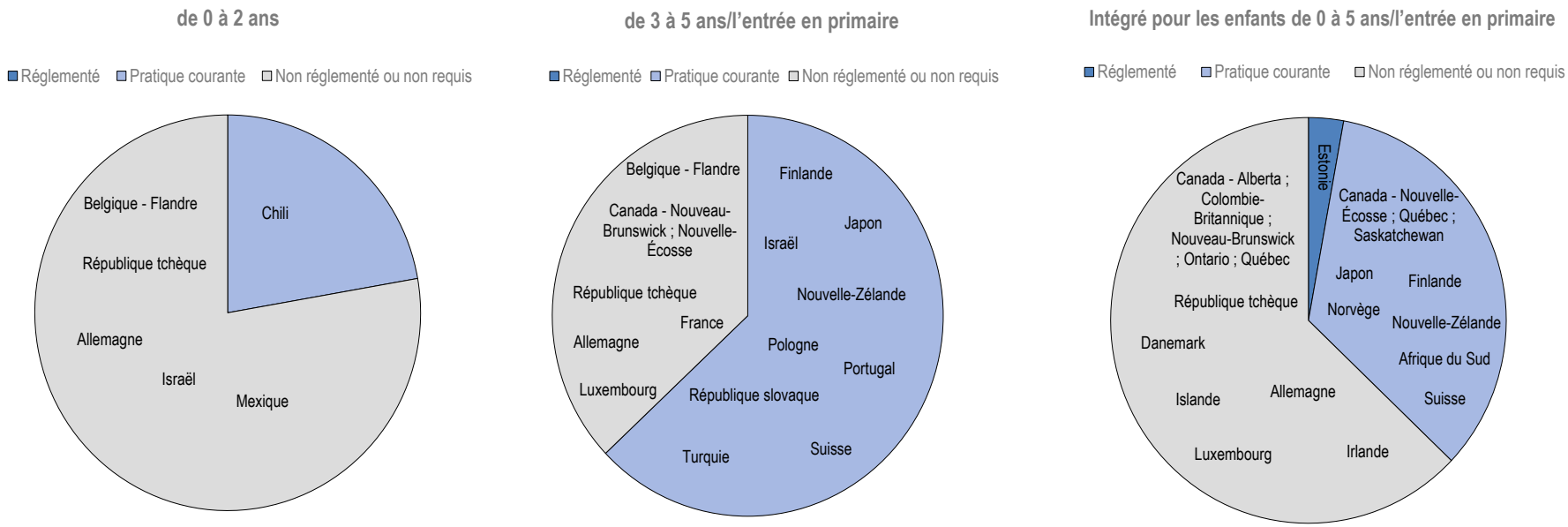
En ce qui concerne les structures qui accueillent les enfants à partir de 3 ans jusqu'à 5 ans ou l'entrée en primaire, un processus officiel de reconnaissance et de validation des activités de développement professionnel des enseignants est requis dans 3 pays/territoires sur 17, à savoir **Israël**, **le Portugal** et la **Turquie**. Par exemple, le Portugal prévoit un processus officiel de validation des activités de développement professionnel des enseignants qui travaillent dans le secteur public par l'intermédiaire d'un organisme national. La Turquie réglemente également la validation du développement professionnel. En ce qui concerne les assistants, un processus officiel de reconnaissance ou de validation est pratique courante en **Nouvelle-Zélande** et en **République slovaque**.

En ce qui concerne les structures qui accueillent les enfants dès la naissance jusqu'à l'âge de 5 ans ou l'entrée en primaire, un processus officiel de reconnaissance et validation officielles des activités de développement professionnel des enseignants est requis dans 2 pays/territoires sur 19, à savoir le **Canada** et l'**Estonie**. Pour les assistants, ce processus est réglementé au **Canada** (Colombie-Britannique) et pour une seule catégorie de structure en **Nouvelle-Zélande**. Par exemple, la Colombie-Britannique exige que tous les assistants d'EAJE continuent de préparer leur diplôme d'EAJE en suivant au moins un cours dans le cadre d'un programme reconnu de développement dans le secteur de la petite enfance pendant leur période de formation de cinq ans. L'homologation des programmes se fait au niveau central.

Le questionnaire sur la *qualité au-delà de la réglementation* demande également aux pays si l'évaluation de la qualité du développement professionnel est réglementée ou pratique courante. L'évaluation de la qualité du développement professionnel n'est pour l'essentiel pas réglementée, mais c'est une pratique courante pour les enseignants dans un certain nombre de pays et territoires participants pour les structures destinées aux 3-5 ans ou aux 0-5 ans ou jusqu'à l'entrée en primaire, moins courante cependant pour les structures accueillant les moins de 3 ans (Graphique 3.7). L'évaluation de la qualité du développement professionnel des assistants est, en général, moins répandue que pour les enseignants (graphique C.3.4).

Graphique 3.7. Évaluation de la qualité du développement professionnel des enseignants

Pourcentage de structures pour lesquelles l'évaluation est réglementée, pratique courante, ni réglementée/ni requise, par groupe d'âge, 2019



Note : figurent dans les graphiques tous les pays pour lesquels des informations sont disponibles sur les structures associées à un groupe d'âge donné. Les pays peuvent donc apparaître dans différentes catégories représentant les différentes structures. Les pays dont les valeurs sont manquantes ou sans objet pour l'ensemble des structures associées à un groupe d'âge donné ne figurent pas dans les graphiques. Le calcul se fonde sur l'ensemble des structures destinées à un groupe d'âge précis, y compris celles pour lesquelles les informations sont manquantes ou sans objet. L'annexe A contient des informations sur les structures et les catégories de personnel prises en compte pour chaque pays et territoire, ainsi que sur la classification en fonction des groupes d'âge standardisés.
Source : base de données de l'OCDE sur la qualité au-delà de la réglementation.

StatLink https://stat.link/69i3fk

Examples à retenir des pays : conditions de participation au développement professionnel

Si la plupart des pays et territoires participants ne réglementent pas la reconnaissance et la validation des activités de développement professionnel ni l'évaluation de la qualité, plusieurs d'entre eux appliquent des conditions pour participer à des activités continues de développement professionnel. Les pays peuvent fixer un nombre minimum d'heures de participation à des activités de développement professionnel ou à des contenus et des sujets spécifiques, par exemple lorsqu'un nouveau programme est mis en place.

*Dans neuf provinces du **Canada**, des règles minimales s'appliquent au développement professionnel. Par exemple, à Terre-Neuve-et-Labrador, à l'Île-du-Prince-Édouard, au Nouveau-Brunswick, en Nouvelle-Écosse et en Colombie-Britannique, le personnel d'EAJE est tenu de suivre des cours de développement professionnel pour renouveler ses certificats. Au Nouveau-Brunswick, les nouveaux membres du personnel travaillant dans des structures d'EAJE agréées doivent suivre une activité de développement professionnel spécifique à la mise en œuvre du cadre pédagogique. Au Québec, les prestataires d'EAJE à domicile sont tenus d'effectuer six heures de développement professionnel par an, la moitié des heures requises devant en outre porter sur le développement de l'enfant et sur le cadre pédagogique.*

*Au **Japon**, l'obligation de développement professionnel comprend la formation des enseignants nouvellement nommés et en milieu de carrière dans les établissements publics d'enseignement préprimaire. En 2009, le système de renouvellement des certificats du personnel éducatif a été mis en place dans le but de mettre à jour les connaissances et les compétences des enseignants du préprimaire. Dans le cadre de ce système, les enseignants du préprimaire assistent tous les dix ans à des conférences et des cours réglementés qui sont dispensés par des universités et d'autres instituts de formation pour renouveler leurs certificats.*

*Au **Luxembourg**, la fixation d'un nombre d'heures obligatoires de développement professionnel vise à s'assurer que ce processus est aligné sur le cadre pédagogique. Les objectifs et le contenu des programmes de développement professionnel doivent être harmonisés avec le programme d'enseignement.*

*En **Suisse**, l'obligation de développement professionnel permet de présenter de nouveaux sujets et domaines, notamment pour mettre en œuvre un nouveau programme (voir le chapitre 2), en fonction des priorités fixées par les cantons et les collectivités locales. Ces cours sont souvent subventionnés ou gratuits.*

Définir les conditions de participation aux activités de développement professionnel

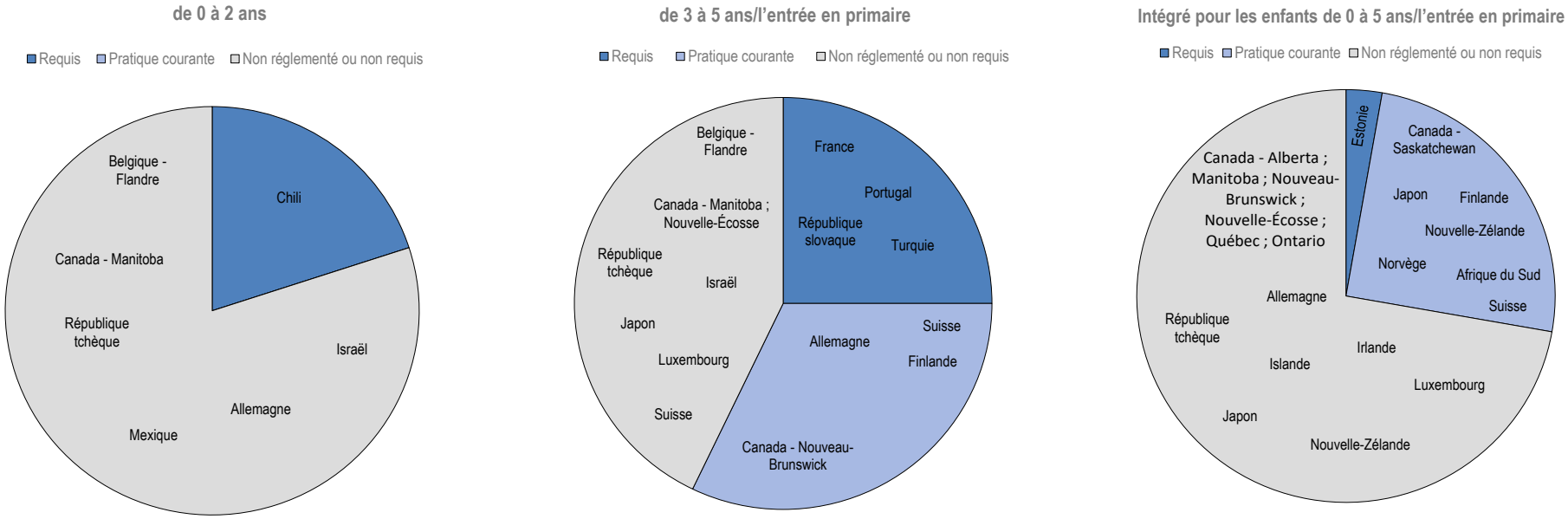
La participation au développement professionnel dépend de plusieurs conditions, comme les possibilités de financement et le recours à des mesures incitatives (Schilder, Broadstone et Leavell, 2019[46]). Les caractéristiques de l'environnement de travail, telles qu'un climat organisationnel positif, la capacité d'intervenir dans la prise de décision et le temps réservé au développement professionnel, sont vraisemblablement déterminants eu égard à la participation du personnel à des activités de développement professionnel (Bayly et al., 2020[47] ; Bove et al., 2018[39] ; Connors, 2019[41]). Pour les professionnels, évoluer dans un climat de respect et de confiance est important pour tirer le meilleur parti du développement professionnel (Bayly et al., 2020[47]). Les ressources et le temps nécessaires pour intégrer le programme de développement professionnel dans leur emploi du temps peuvent avoir une incidence sur la réactivité et l'efficacité des interventions de développement professionnel (Bayly et al., 2020[47]). En l'absence de soutien financier et de mesures incitatives (Mowrey et King, 2019[48]) et sans libérer du temps aux membres du personnel ni assouplir leurs horaires de travail, il peut être difficile pour eux de participer à un programme de développement professionnel.

Selon les conclusions de TALIS Petite enfance, les trois principaux obstacles à la participation au développement professionnel dans les pays participants sont les suivants : le manque de personnel pour compenser les absences des collègues en formation ; le coût ; et les contraintes des horaires de travail (OCDE, 2020[2]).

Dégager du temps aux agents pour qu'ils prennent part à des activités de développement professionnel pendant les heures de travail normales favorise une plus grande participation (OCDE, 2020[2]). Dans toutes les structures destinées aux 3-5 ans ou jusqu'à l'entrée en primaire, le fait de libérer du temps aux enseignants pour suivre des cours de développement professionnel est une pratique courante ou requise dans la plupart des pays et territoires participants. Elle est moins fréquente dans les structures accueillant les 0-2 ans et les 0-5 ans ou jusqu'à l'entrée en primaire (Graphique 3.8). Les enseignants en **France**, au **Portugal**, en **République slovaque** et en **Turquie** bénéficient de crédits-temps. Pour les assistants, les incitations à participer à des activités de développement professionnel ne sont ni réglementées ni requises dans la majorité des pays et territoires participants (graphique C.3.5).

Graphique 3.8. Mesures incitatives dégageant du temps aux enseignants pour participer à des activités de développement professionnel

Pourcentage de structures pour lesquelles ces mesures sont réglementées, pratique courante, ni réglementées/ni requises, par groupe d'âge, 2019



Note : figurent dans les graphiques tous les pays pour lesquels des informations sont disponibles sur les structures associées à un groupe d'âge donné. Les pays peuvent donc apparaître dans différentes catégories représentant les différentes structures. Les pays dont les valeurs sont manquantes ou sans objet pour l'ensemble des structures associées à un groupe d'âge donné ne figurent pas dans les graphiques. Le calcul se fonde sur l'ensemble des structures destinées à un groupe d'âge précis, y compris celles pour lesquelles les informations sont manquantes ou sans objet. L'annexe A contient des informations sur les structures et les catégories de personnel prises en compte pour chaque pays et territoire, ainsi que sur la classification en fonction des groupes d'âge standardisés.
Source : base de données de l'OCDE sur la qualité au-delà de la réglementation.

StatLink https://stat.link/7hiq4z

Examples à retenir des pays : incitations financières à l'appui de la participation au développement professionnel

> *Proposer une aide financière suffisante aux agents est essentiel pour les encourager à participer à un programme de développement professionnel (OCDE, 2020[2]). Cette aide peut, par exemple, couvrir les coûts de formation. Il peut aussi s'avérer utile de mettre en place des programmes professionnels flexibles qui permettent aux agents de travailler et de se former en même temps (OCDE, 2020[2]).*
>
> *Au **Canada**, les autorités des provinces et des territoires encouragent la participation au développement professionnel en fournissant des aides diverses, financières ou en nature, ou en subventionnant les structures d'EAJE. Par exemple, en Colombie-Britannique, des fonds pour le développement professionnel sont disponibles pour aider les enseignants et les assistants en difficulté à assurer les heures de développement professionnel requises pour faire prévaloir leurs titres. Des financements sont disponibles pour couvrir les droits d'inscription, les livres, les cours de soutien, les frais de déplacement et les frais occasionnels de garde d'enfants, sans toutefois s'y limiter. Au Manitoba, un modèle de formation initiale en milieu professionnel a été mis en place pour les enseignants qui exercent dans le secteur réglementé de l'EAJE. La structure reçoit des fonds afin que le candidat puisse assister à la formation 2-3 jours par semaine tout en continuant de percevoir son salaire normal. Le programme a permis de conserver en fonction des membres qualifiés du personnel. Au Québec, les structures d'EAJE agréées reçoivent une subvention pour déterminer le type de développement professionnel en fonction des besoins du personnel. L'Alberta offre plusieurs subventions aux enseignants et aux assistants afin qu'ils puissent assister à des conférences et ateliers homologués.*
>
> *Au **Japon**, les frais associés à des activités officielles de développement professionnel sont souvent remboursés aux agents ou pris en charge.*

Évaluer les besoins de développement professionnel et les obstacles à la participation

L'évaluation des programmes de développement professionnel a pour but de déterminer leur efficacité et leur pertinence. Étant donné que les programmes sont conçus pour des agents ayant suivi différents types de formation initiale et occupant des fonctions diverses avec des niveaux d'expérience variés, il importe de les évaluer afin de garantir la cohérence des cycles de développement des compétences qui leur sont proposés (OCDE, 2020[2]). En outre, pour concevoir cette offre, il faut évaluer les besoins du personnel et les obstacles à la participation.

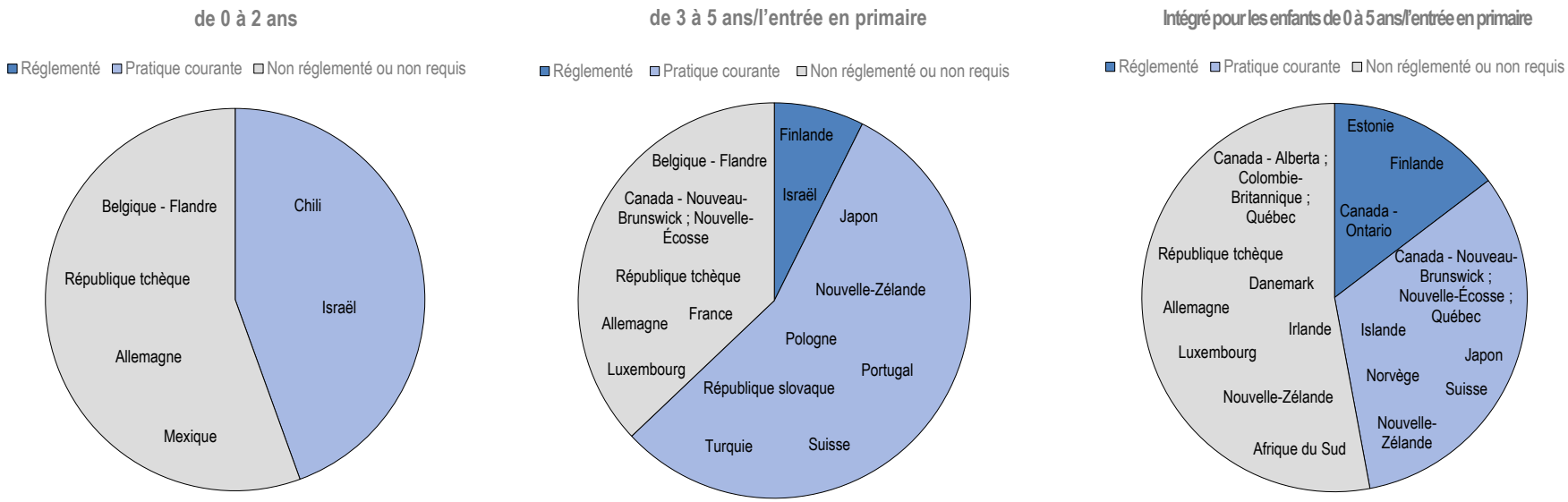
Les experts soulignent depuis longtemps que l'efficacité des interventions de développement professionnel tient essentiellement à l'alignement de l'offre sur les besoins et centres d'intérêt des professionnels (Bove et al., 2018[39] ; Peleman et al., 2018[36]). Dès lors que le développement professionnel cible les besoins des agents, il constitue une offre utile et pertinente pour les participants. Plusieurs études indiquent en effet que les enseignants attachent une grande importance au fait que les programmes de développement professionnel répondent à leurs besoins, plaidant en faveur de possibilités de formation adaptées à leurs pratiques quotidiennes (Barnes, Guin et Allen, 2018[49] ; Linder et al., 2016[50]). Cependant, les analyses fondées sur les données de TALIS Petite enfance ont mis en évidence une corrélation positive entre la participation à une formation et les besoins perçus de développement professionnel complémentaire (OCDE, 2020[2]). Cela tiendrait à l'efficacité de la formation, qui parvient à susciter l'intérêt du personnel pour l'amélioration des connaissances et des compétences dans ce domaine, notamment en les sensibilisant davantage à la complexité des sujets. Mieux comprendre les besoins et les centres d'intérêt du personnel, tout en alignant l'offre de développement professionnel sur les objectifs de l'action publique, constitue un point de départ pour élaborer des programmes de développement professionnel à la fois efficaces et stimulants.

Du point de vue de la mise en œuvre, il convient également d'éliminer certains des obstacles à la participation. Il est important de proposer des programmes qui soient utiles au personnel, mais il existe aussi d'autres obstacles de taille, comme le lieu de la formation et son coût, outre la nécessité de dégager du temps disponible (Linder et al., 2016[50]). Comme les besoins et les centres d'intérêt des agents, les obstacles au développement professionnel sont très divers ; ils peuvent avoir trait à la logistique, aux conditions de travail, à des facteurs personnels ou une combinaison de tous ces facteurs. Évaluer les obstacles à la participation de façon régulière et dans le contexte spécifique est une autre étape importante pour élaborer des initiatives de développement professionnel à même de mobiliser le personnel.

Le questionnaire sur la qualité au-delà de la réglementation demande si, pour les enseignants comme pour les assistants, les évaluations des besoins, des obstacles à la participation et de la qualité du développement professionnel sont requises, pratique courante ou ne sont pas réglementées. L'évaluation des besoins du personnel en termes de développement professionnel n'est pas souvent réglementée dans les pays et territoires participants. Elle est en revanche pratique courante pour les enseignants dans un certain nombre de pays et territoires, en particulier pour les enseignants qui exercent dans des structures destinées aux 3-5 ans ou jusqu'à l'entrée en primaire (Graphique 3.9). C'est moins le cas pour les assistants (graphique C.3.6).

Graphique 3.9. Évaluation des besoins des enseignants en termes de développement professionnel

Pourcentage de structures pour lesquelles l'évaluation est réglementée, pratique courante, ni réglementée/ni requise, par groupe d'âge, 2019



Note : figurent dans les graphiques tous les pays pour lesquels des informations sont disponibles sur les structures associées à un groupe d'âge donné. Les pays peuvent donc apparaître dans différentes catégories représentant les différentes structures. Les pays dont les valeurs sont manquantes ou sans objet pour l'ensemble des structures associées à un groupe d'âge donné ne figurent pas dans les graphiques. Le calcul se fonde sur l'ensemble des structures destinées à un groupe d'âge précis, y compris celles pour lesquelles les informations sont manquantes ou sans objet. L'annexe A contient des informations sur les structures et les catégories de personnel prises en compte pour chaque pays et territoire, ainsi que sur la classification en fonction des groupes d'âge standardisés.
Source : base de données de l'OCDE sur la qualité au-delà de la réglementation.

StatLink https://stat.link/lk9od7

De même, l'évaluation des obstacles à la participation n'est généralement ni réglementée ni requise (Graphique 3.10). Elle est pratique courante pour les enseignants dans un petit nombre de pays. Quant aux assistants, l'évaluation des obstacles à leur participation à des activités de développement professionnel n'est généralement pas réglementée et elle n'est que très rarement pratique courante (graphique C.3.7).

Examples à retenir des pays : outils de suivi pour évaluer les besoins de développement professionnel

S'appuyer sur des sources d'information différentes permet de s'assurer que l'offre de développement professionnel répond aux besoins du personnel, bien qu'il soit sans doute nécessaire de coordonner différentes approches. L'évaluation des besoins du personnel peut être réalisée au niveau de la structure d'EAJE, au niveau national ou régional et, plus généralement, par le biais de systèmes de suivi ciblant les structures et le personnel d'EAJE.

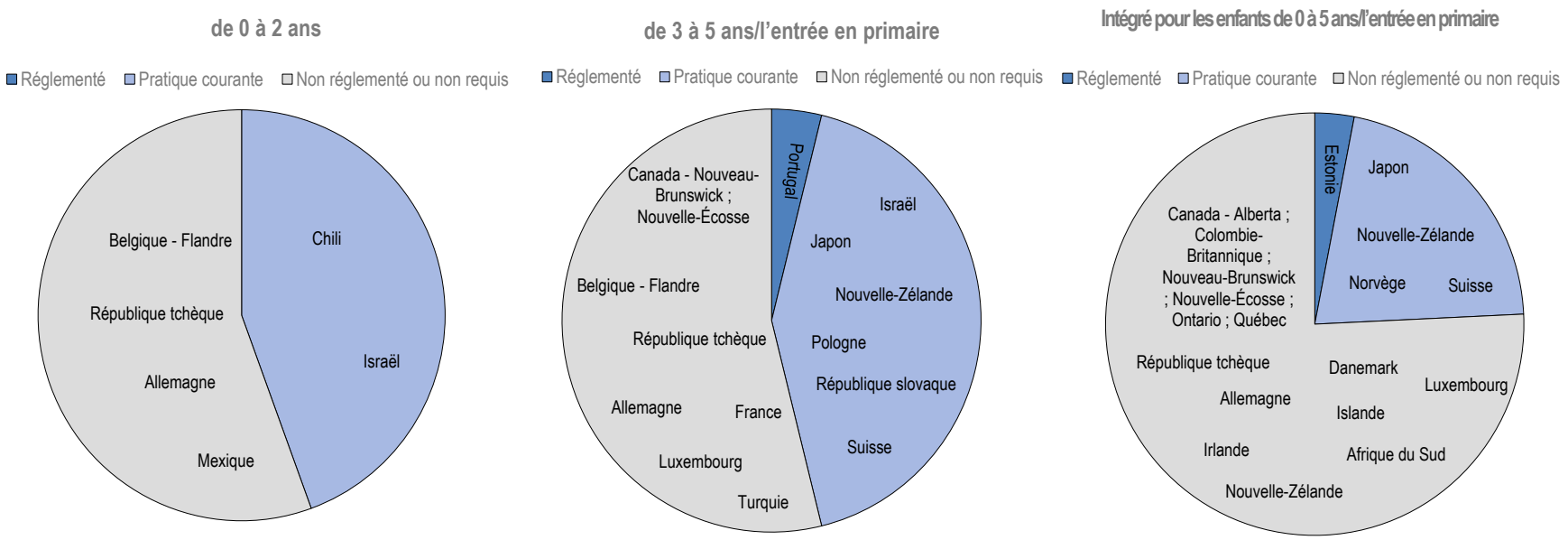
*En **Irlande**, les systèmes de réglementation et d'inspection ont évolué progressivement afin de renforcer l'assurance qualité, notamment sur les questions liées au développement professionnel. Des inspections axées sur l'éducation ont été mises en place pour les établissements d'enseignement préprimaire ; elles évaluent notamment les besoins en termes de développement professionnel dans de nombreux domaines. Les inspecteurs contribuent à recenser les difficultés et les domaines où des activités de développement professionnel sont nécessaires et formulent des recommandations spécifiques à l'appui de l'amélioration de la qualité par le biais du développement professionnel. Des accords sont en vigueur avec le service national d'amélioration de la qualité pour prêter assistance aux structures d'EAJE. En outre, des mises à jour régulières sur le respect de la réglementation sont communiquées aux instituts de formation initiale. Au niveau national, des organismes nationaux surveillent la mise en œuvre des programmes de développement professionnel en lien avec le cadre pédagogique.*

*Au **Luxembourg**, sur la base des besoins du personnel en termes d'auto-évaluation et de discussions conjointes, les responsables des structures d'EAJE sont chargés de déterminer les formations qui sont importantes et nécessaires. Ces trois dernières années, par exemple, le nombre de cours de développement professionnel proposés au sein des structures a considérablement augmenté grâce aux procédures d'auto-évaluation. En outre, parce que des besoins ont été évalués eu égard à la mise en œuvre des programmes, les possibilités de développement professionnel se sont multipliées dans un nombre accru de disciplines. Au niveau régional, des visites de fonctionnaires régionaux sont effectuées pour suivre la mise en œuvre du cadre pédagogique national et formuler des recommandations relatives au développement professionnel.*

*En **Suisse**, les agents et les responsables de chaque structure sélectionnent des thèmes pour les activités de développement professionnel en fonction de leurs besoins autoévalués. Des échanges réguliers entre experts et membres du personnel, facilités par des associations professionnelles, contribuent également à évaluer les besoins de développement professionnel sur le terrain. Par exemple, en se fondant sur des échanges professionnels et les besoins identifiés, une association d'EAJE a mis en place de nouveaux cours de développement professionnel. En outre, au niveau régional, les visites d'inspection permettent de recenser les besoins en termes de développement professionnel, ce qui donne lieu à de nouvelles initiatives de développement professionnel à l'échelon du canton ou de la commune. La ville de Zurich, par exemple, s'est fondée sur les besoins recensés pour mettre au point un programme de développement professionnel destiné à la fois aux enseignants et aux assistants, lequel traite des sujets liés au programme d'enseignement, en plus de sujets transversaux tels que l'éducation et l'accueil des tout petits, le travail axé sur l'éducation et la collaboration avec les parents.*

Graphique 3.10. Évaluation des obstacles à la participation des enseignants au développement professionnel

Pourcentage de structures pour lesquelles l'évaluation est réglementée, pratique courante, ni réglementée/ni requise, par groupe d'âge, 2019



Note : figurent dans les graphiques tous les pays pour lesquels des informations sont disponibles sur les structures associées à un groupe d'âge donné. Les pays peuvent donc apparaître dans différentes catégories représentant les différentes structures. Les pays dont les valeurs sont manquantes ou sans objet pour l'ensemble des structures associées à un groupe d'âge donné ne figurent pas dans les graphiques. Le calcul se fonde sur l'ensemble des structures destinées à un groupe d'âge précis, y compris celles pour lesquelles les informations sont manquantes ou sans objet. L'annexe A contient des informations sur les structures et les catégories de personnel prises en compte pour chaque pays et territoire, ainsi que sur la classification en fonction des groupes d'âge standardisés.
Source : base de données de l'OCDE sur la qualité au-delà de la réglementation.

StatLink https://stat.link/zc027m

Caractéristiques des conditions de travail qui contribuent à la qualité des processus

Les conditions de travail des membres du personnel ont un impact sur leur bien-être, en particulier leur bien-être émotionnel, qui a à son tour une incidence sur leurs pratiques au contact des enfants et sur leurs performances au travail. Dans l'ensemble, les conditions de travail et le bien-être du personnel sont des déterminants importants de la qualité des processus. L'importance des conditions de travail du personnel pour la qualité des processus est désormais bien établie dans la littérature scientifique et dans des contextes très divers. En résumé, les données montrent que de meilleures conditions de travail, par exemple les salaires, un climat organisationnel positif et le bien-être au travail, vont de pair avec une qualité accrue des processus (Penttinen et al., 2020[51] ; Hu et al., 2017[52] ; Hu et al., 2017[53] ; Shim et Lim, 2019[54]).

Les conditions de travail recouvrent divers aspects, tels que les salaires, la sécurité de l'emploi et les perspectives professionnelles, la charge de travail et la qualité de l'environnement de travail dans la structure d'EAJE. Les conditions de travail jouent un rôle dans l'articulation des contraintes des agents (charge de travail, nombre d'enfants dans le groupe ou la classe), d'une part, et des ressources dont ils disposent (autonomie professionnelle, formation) ou des récompenses qu'ils reçoivent pour leurs efforts (salaires, progression professionnelle), d'autre part (OCDE, 2020[2]). Un manque de réciprocité entre effort et ressources ou récompense peut susciter des tensions, tandis qu'un bon alignement entre les deux contribue au bien-être du personnel (Bakker et Demerouti, 2007[55] ; Bakker et Demerouti, 2016[56]). Les recherches montrent que le bien-être émotionnel du personnel d'EAJE est lié à la qualité de ses interactions avec les enfants (de Schipper et al., 2008). En outre, les conditions de travail et le bien-être déterminent la qualité de l'emploi (Cazes, Hijzen et Saint-Martin, 2015[57]), laquelle inciterait à son tour les candidats à rejoindre le secteur, et le personnel en place à rester ou à partir, déterminant en fin de compte la capacité du secteur à conserver du personnel de qualité.

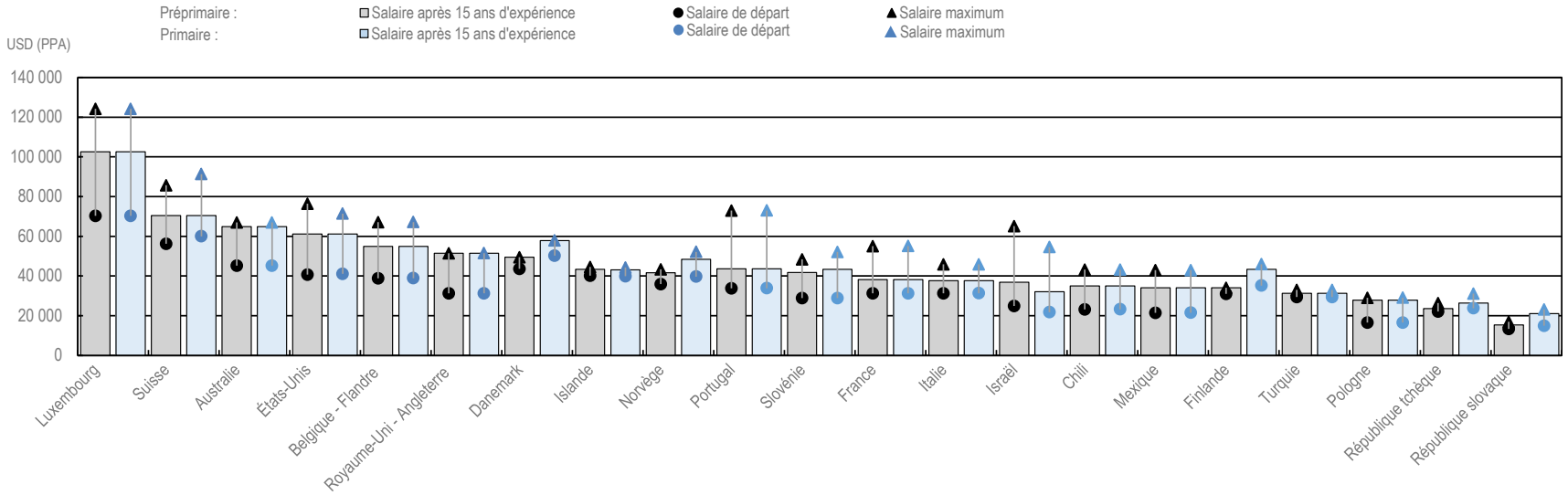
Salaire et statut contractuel

Les salaires sont une composante essentielle des conditions de travail. Les travaux de recherche fournissent des données probantes qui montrent que le salaire est important pour attirer et conserver en fonction le personnel d'EAJE. Plusieurs études mettent également en évidence une relation entre les salaires et la qualité des interactions du personnel avec les enfants, le personnel mieux rémunéré étant davantage à l'écoute des enfants et plus impliqué (Cassidy et al., 2017[58] ; Hu et al., 2017[52]). Cette corrélation a également été observée dans le cas des structures à domicile (Eckhardt et Egert, 2020[14]). En plus du salaire lui-même, il semble que la perception des enseignants eu égard à l'équité de leur rémunération soit également positivement corrélée à la qualité des processus (Cassidy et al., 2017[58]).

Les résultats de TALIS Petite enfance montrent en outre que le faible niveau de satisfaction du personnel à l'égard des salaires est associé à du stress et à un désengagement vis-à-vis du travail (OCDE, 2020[2]). Dans les établissements publics, les salaires statutaires des enseignants du préprimaire sont analogues à ceux des enseignants du primaire dans de nombreux pays de l'OCDE, mais pas tous (Graphique 3.11). Toutefois, ces données ne permettent pas d'avoir une vue d'ensemble des salaires dans le secteur. Les salaires des assistants peuvent être faibles et ne sont pas nécessairement réglementés, et il peut aussi y avoir des différences de rémunération entre le secteur privé et le secteur public. Enfin, on manque de données comparables entre les pays sur les salaires des agents qui travaillent avec des enfants de moins de trois ans.

Graphique 3.11. Salaire statutaire des enseignants du préprimaire à différents stades de leur parcours professionnel

Salaire statutaire annuel du personnel des établissements publics sur la base des qualifications types à différents stades du parcours professionnel, en équivalents USD, convertis en parité de pouvoir d'achat, 2019



Note : on ne dispose pas de données pour l'Allemagne, le Canada, l'Estonie, l'Irlande, le Japon et la Nouvelle-Zélande pour l'enseignement préprimaire.
Source : OCDE (2020[19]), *Regards sur l'éducation 2020 : Les indicateurs de l'OCDE*, https://doi.org/10.1787/7adde83a-fr.

StatLink https://stat.link/ld56vp

La sécurité de l'emploi, entendue comme la probabilité élevée de conserver son emploi, est un avantage important pour le personnel (OCDE, 2020[2]) et un déterminant majeur du bien-être individuel (Cazes, Hijzen et Saint-Martin, 2015[57]). Elle contribue à attirer de nouveaux agents dans le secteur. Le statut contractuel et, en particulier, le fait d'occuper un emploi permanent, contribuent à la sécurité de l'emploi. Les contrats permanents permettent de conserver le personnel en place dans le secteur ou dans les structures d'EAJE et d'atténuer ainsi la rotation du personnel qui est une problématique courante dans le secteur de l'EAJE (OCDE, 2019[8] ; 2020[2]). Dès lors que les emplois dans le secteur l'EAJE servent de tremplins vers d'autres emplois éducatifs ou sociaux, le secteur bénéficie de bons candidats mais risque aussi d'avoir du mal à assurer des services stables et de qualité en raison de la forte rotation du personnel. Ce problème peut être résolu, dans une certaine mesure, en embauchant des agents en contrat permanent.

Le questionnaire sur *la qualité au-delà de la réglementation* demande aux pays et aux territoires quelles sont les mesures en vigueur concernant les différents types de contrats de travail. Dans la grande majorité des structures, il n'y a pas de mesure ou de réglementation relative aux conditions contractuelles des enseignants et des assistants (graphique C.3.8). De telles mesures sont en vigueur dans environ 15 % des structures accueillant les 0-2 ans et les 0-5 ans, et dans moins de 25 % des structures destinées aux 3-5 ans. Toutefois, le personnel d'EAJE peut relever de conditions générales du marché du travail qui ne sont pas nécessairement prises en considération dans le questionnaire sur la *qualité au-delà de la réglementation*. Les données de TALIS Petite enfance montrent que parmi les pays participants, entre 70 % et 90 % du personnel d'EAJE, respectivement au Chili et en Norvège, jouissent d'un contrat permanent (OCDE, 2019[8]).

Possibilités d'évolution professionnelle

Les possibilités d'évolution professionnelle sont un autre aspect important des conditions de travail qui aurait une incidence sur l'attraction et la rétention de la main-d'œuvre. L'évolution professionnelle permet de rester impliqué dans son travail et de sentir que ses efforts sont récompensés, ce qui peut améliorer le niveau de satisfaction et le bien-être dans l'emploi (OCDE, 2020[2]). Cependant, dans le secteur de l'EAJE, comme dans le milieu scolaire, les parcours classiques sont souvent linéaires, présentant peu de possibilités d'avancement ou de diversification, et il est à craindre que le personnel désireux d'avancer sur le plan professionnel ne choisisse de quitter le secteur. La progression peut passer par une hausse de la rémunération, de nouvelles responsabilités à la faveur d'un changement de fonction, par exemple un assistant qui devient enseignant ou un enseignant qui devient responsable de structure, ou encore une spécialisation dans certaines activités suivant le parcours professionnel.

Dans de nombreux pays, les salaires des professionnels de l'EAJE après 15 ans de service sont très proches de ceux perçus en début de parcours. Il existe toutefois des possibilités de progression salariale dans certaines structures en **Belgique** (Flandre), aux **États-Unis**, en **Israël**, au **Luxembourg**, au **Portugal** et en **Suisse** (voir Graphique 3.11). Les pouvoirs publics peuvent encourager l'évolution professionnelle en prenant des mesures et en fixant des règles pour les promotions et les fonctions à plus haute responsabilité qui soient adaptées à l'organisation du secteur de l'EAJE et aux différentes fonctions des agents.

Le questionnaire sur *la qualité au-delà de la réglementation* demande si les pays et les territoires appliquent des mesures ou des réglementations à l'appui des promotions ou des hausses de salaire associées aux résultats du personnel. Dans la plupart des structures, les pays et territoires participants ont indiqué qu'ils n'appliquaient pas de mesures à l'appui des promotions des enseignants, et encore moins pour les assistants (Graphique 3.12, graphique C.3.9). Il se peut toutefois que les pays n'aient pas communiqué de données sur les mesures qui concernent l'ensemble du personnel éducatif ou du secteur public, et pas spécifiquement le personnel d'EAJE. En ce qui concerne les enseignants, **l'Australie**, le **Chili**, la **France**, le **Japon**, la **Nouvelle-Zélande,** la **République slovaque** et la **Suisse** ont pris des mesures pour développer les programmes de progression professionnelle dans certaines structures.

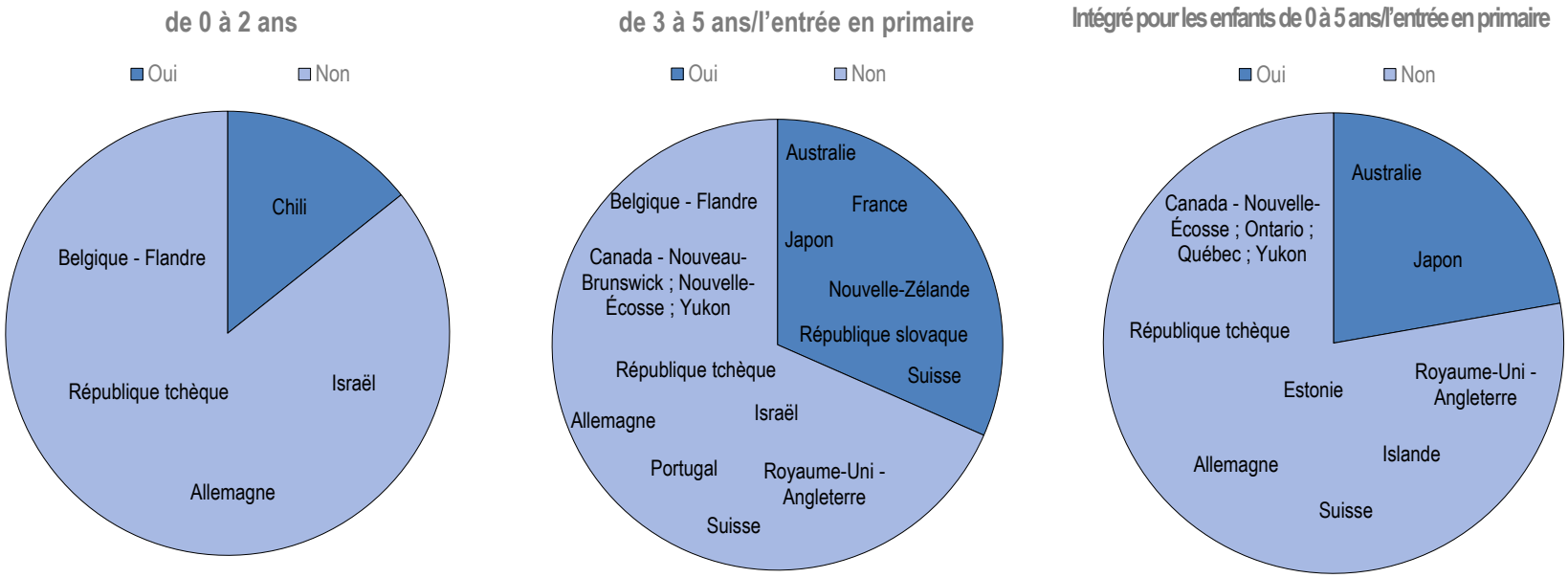
Pour ce qui est des assistants, de telles mesures sont en vigueur dans certaines structures en **Australie**, au **Chili**, en **France**, au **Portugal** et en **République slovaque**.

Examples à retenir des pays : mesures visant à encourager les promotions ou les hausses de salaire

> *En **Australie**, les possibilités de progression professionnelle des enseignants et des assistants passent par des hausses de salaire en fonction de leurs résultats et de leur ancienneté. Les réglementations relatives aux conditions de travail et aux rémunérations sont fixées à l'échelle nationale ou reposent sur des normes officielles.*
>
> *En **Finlande**, la progression professionnelle relève de la responsabilité des communes qui mettent en place des systèmes régissant les hausses de salaire en fonction des résultats du personnel.*
>
> *En **France**, les enseignants peuvent accéder à des fonctions hiérarchiques plus élevées et à des postes de direction, tels que directeur/trice d'établissement ou conseiller/ère pédagogique. Le personnel peut également évoluer vers des missions d'enseignement spécialisées, par exemple au côté d'enfants ayant des besoins supplémentaires.*
>
> *Au **Japon** et en **Suisse**, les enseignants et les responsables du secteur public peuvent être promus ou voir leur salaire augmenter en fonction de leurs résultats professionnels.*
>
> *La reconnaissance officielle des compétences acquises en cours d'emploi peut aussi faciliter la progression professionnelle (OCDE, 2020[2]). Par exemple, au **Canada**, en Nouvelle-Écosse, un processus de reconnaissance des acquis a été mis en place. L'initiative a établi un profil de compétences qui précise les compétences et les connaissances que le personnel devrait posséder, et l'évaluation repose sur des examens et des entretiens fondés sur la méthode des scénarios. Au Québec, il existe également des possibilités de reconnaissance officielle des acquis, notamment pour les agents ayant travaillé en partie en dehors du Québec afin de remédier aux pénuries de main-d'œuvre.*

Graphique 3.12. Mesures en vigueur visant à encourager les promotions ou les hausses de salaire associées aux résultats des enseignants

Pourcentage de structures dans lesquelles ces mesures ou réglementations sont en vigueur, par groupe d'âge, 2019



Note : figurent dans les graphiques tous les pays pour lesquels des informations sont disponibles sur les structures associées à un groupe d'âge donné. Les pays peuvent donc apparaître dans différentes catégories représentant les différentes structures. Les pays dont les valeurs sont manquantes ou sans objet pour l'ensemble des structures associées à un groupe d'âge donné ne figurent pas dans les graphiques. Le calcul se fonde sur l'ensemble des structures destinées à un groupe d'âge précis, y compris celles pour lesquelles les informations sont manquantes ou sans objet. L'annexe A contient des informations sur les structures et les catégories de personnel prises en compte pour chaque pays et territoire, ainsi que sur la classification en fonction des groupes d'âge standardisés.
Source : base de données de l'OCDE sur la qualité au-delà de la réglementation.

StatLink https://stat.link/tcfszv

Temps alloué à la réalisation de tâches diverses

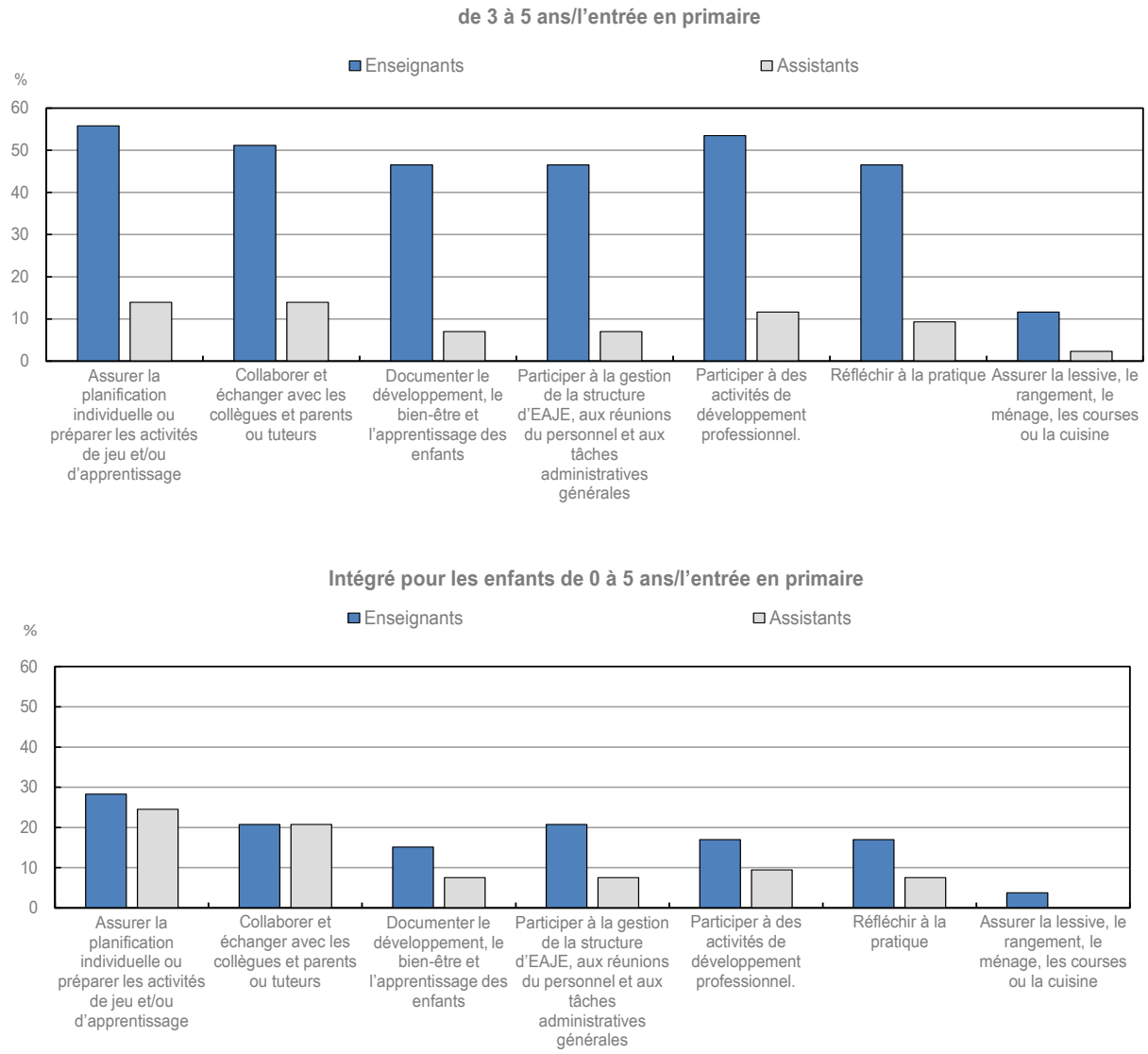
La qualité d'un environnement de travail tient aussi à des aspects non économiques de l'emploi, tels que la nature et le contenu des tâches à accomplir et l'aménagement du temps de travail (Cazes, Hijzen et Saint-Martin, 2015[57]). Une lourde charge de travail avec de multiples tâches en continu qui exigent de déployer en permanence des efforts physiques, psychologiques ou émotionnels peut conduire à des niveaux moindres d'implication et de participation, avec des effets négatifs sur les pratiques en classe (Ansari et al., 2020[59]). Des données empiriques indiquent que les contraintes excessives associées à une surcharge de travail (c'est-à-dire forte demande, manque de temps, aide insuffisante) sont négativement corrélées à la qualité des processus (Aboagye et al., 2020[60] ; Aboagye et al., 2020[61] ; Chen, Phillips et Izci, 2018[62]).

Dans le secteur de l'EAJE, le travail du personnel comprend diverses responsabilités et activités qui vont au-delà du travail direct au contact des enfants, notamment la planification individuelle ou la préparation d'activités de jeu et d'apprentissage ; la collaboration et les échanges avec les collègues et les parents ou tuteurs ; le travail de documentation sur le développement, le bien-être et l'apprentissage des enfants ; la participation à des activités de développement professionnel ; et la réalisation de tâches administratives. Il est important du point de vue du bien-être des agents de leur dégager des heures pour effectuer diverses tâches afin qu'ils puissent consacrer à chacune d'elles le temps nécessaire, notamment les activités en dehors de la présence des enfants (OCDE, 2020[2]).

Le questionnaire sur *la qualité au-delà de la réglementation* demande aux pays et aux territoires si des plages horaires sont réservées pour que les membres du personnel puissent mener à bien sept catégories différentes de tâches à accomplir en dehors de la présence des enfants. Les enseignants, dans les structures destinées à tous les groupes d'âge, sont plus susceptibles que les assistants de bénéficier de plages horaires réservées pour effectuer toutes les tâches évaluées, les écarts étant importants dans la plupart des tâches (Graphique 3.13). Pour les enseignants, en effet, cette pratique est plus fréquente dans les structures accueillant les 3-5 ans, 40 à 50 % d'entre eux ayant du temps réservé pour effectuer la majorité des tâches, mais elle est moins courante dans les structures accueillant les 0-5 ans, seulement 30 % ou moins des enseignants en bénéficiant. Parmi les activités considérées, il y a peu de différence, à l'exception de la lessive et du ménage, deux tâches pour lesquelles il est rare de bénéficier d'un temps réservé, même dans les structures accueillant des tout-petits (0-2 ans) (graphique C.3.10).

Graphique 3.13. Activités pour lesquelles le personnel d'EAJE bénéficie de plages horaires réservées

Pourcentage de structures dans lesquelles le personnel bénéficie de plages horaires réservées pour réaliser les activités suivantes, en dehors du temps passé au contact des enfants, par groupe d'âge et par catégorie de personnel, 2019



Note : les calculs incluent toutes les structures correspondant à un groupe d'âge donné.
L'annexe A contient des informations sur les structures et les catégories de personnel prises en compte pour chaque pays et territoire, ainsi que sur la classification en fonction des groupes d'âge standardisés.
Source : base de données de l'OCDE sur la qualité au-delà de la réglementation.

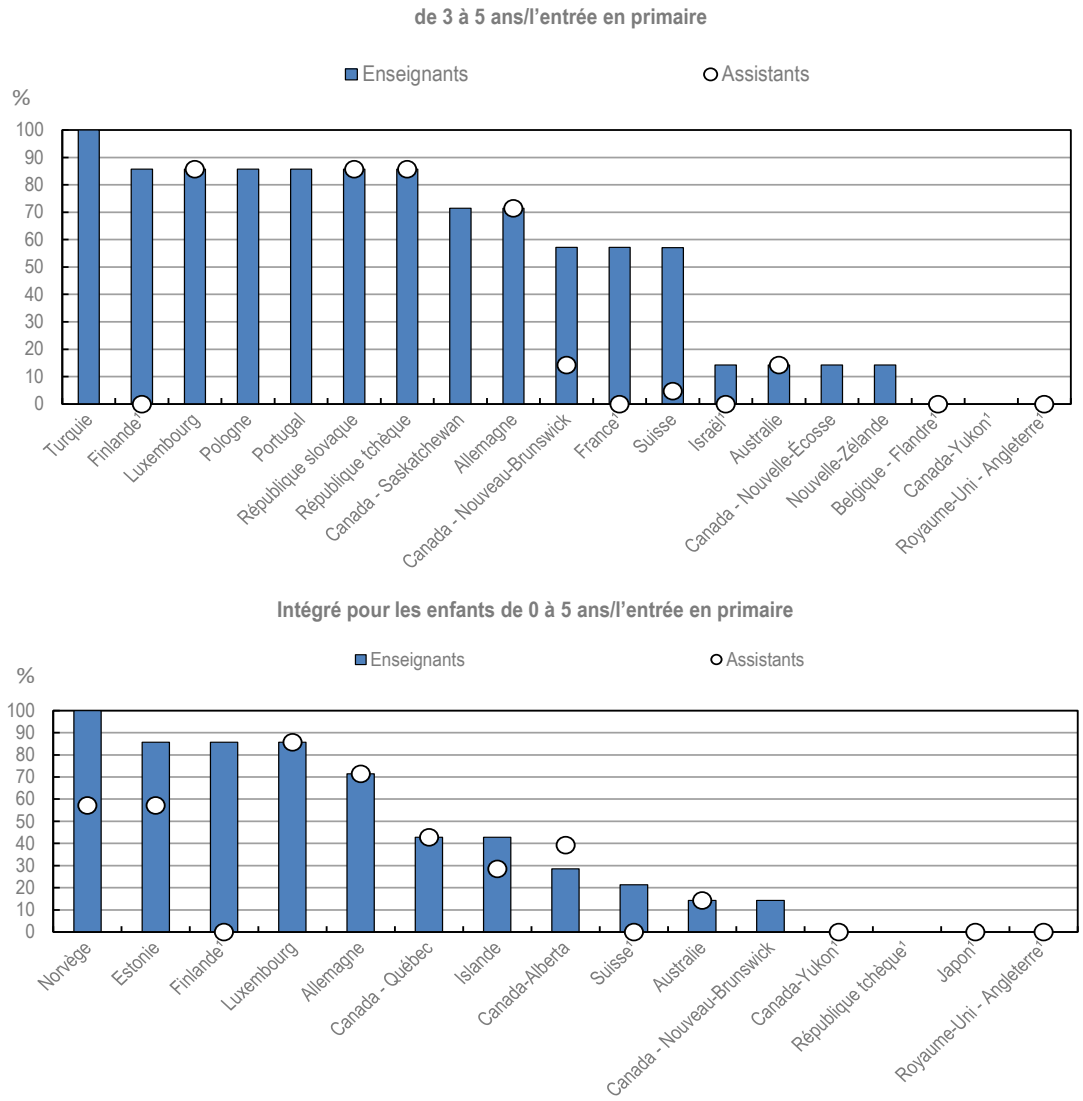
StatLink https://stat.link/te9m31

Les pays et territoires n'appliquent pas tous la même réglementation eu égard au temps réservé aux activités en dehors de la présence des enfants. Certains ont pris des mesures visant à dégager le temps nécessaire à un large éventail d'activités sans les enfants. C'est le cas pour les structures destinées aux 3-5 ans en **Finlande**, au **Luxembourg**, en **Pologne**, au **Portugal,** en **République slovaque, République tchèque** et en **Turquie** pour les enseignants, et au **Luxembourg**, en **République slovaque** et en **République tchèque** pour les assistants également. Dans les structures accueillant les 0-5 ans, de telles mesures sont en vigueur en **Estonie**, en **Finlande**, au **Luxembourg** et en

Norvège pour les enseignants, et au **Luxembourg** pour les assistants (Graphique 3.14, graphique C.3.11).

Graphique 3.14. Temps réservé aux activités en dehors de la présence des enfants

Pourcentage de tâches (parmi les sept tâches considérées) pour lesquelles le personnel bénéficie de temps réservé en dehors du temps passé au contact des enfants, par groupe d'âge et par catégorie de personnel, 2019



1. Le pourcentage de tâches pour lesquelles le personnel dispose d'un temps réservé est égal à 0 %.

Note : le pourcentage de tâches est basé sur une liste de sept tâches, à savoir : planification individuelle ou préparation des activités de jeu et d'apprentissage ; collaboration et échanges avec les collègues, les parents ou les tuteurs dans la structure d'EAJE ; documentation sur le développement, le bien-être et l'apprentissage des enfants ; participation à la gestion de la structure d'EAJE, aux réunions du personnel et aux tâches administratives générales (y compris les communications, la paperasserie et d'autres tâches administratives) ; la participation à des activités de développement professionnel ; le travail de réflexion sur la pratique professionnelle ; la lessive, le rangement, le ménage, les courses ou la cuisine. Pour les pays ayant plusieurs structures pour le même groupe d'âge, le pourcentage moyen est indiqué. Dans les pays proposant des structures multiples pour un même groupe d'âge, le pourcentage moyen pour l'ensemble des structures est pris en compte. Les structures pour lesquelles les informations ne sont pas pertinentes ou sont manquantes ne sont pas prises en considération. L'annexe A contient des informations sur les structures et les catégories de personnel prises en compte pour chaque pays et territoire, ainsi que sur la classification en fonction des groupes d'âge standardisés.

Source : base de données de l'OCDE sur la qualité au-delà de la réglementation.

StatLink https://stat.link/atg1wb

Caractéristiques de la direction qui contribuent à la qualité des processus

La direction est essentielle à la réussite de toute organisation et elle est un facteur clé de changement potentiel et d'amélioration de la qualité dans les structures éducatives. Les responsables contribuent à instaurer un climat de confiance, à établir des rapports de collaboration et de bienveillance et à susciter un sentiment d'appartenance (Brinia, Poullou et Panagiotopoulou, 2020[63] ; Heikka, Halttunen et Waniganayake, 2018[64]). Ils sont censés promouvoir la qualité des structures d'EAJE, en mettant à disposition du personnel les ressources dont il a besoin et en réunissant les conditions lui permettant d'adopter des pratiques de qualité. Les conclusions de TALIS Petite enfance montrent que dans les structures où les responsables fixent un cap précis, le personnel fait état d'une meilleure perception de sa propre efficacité (OCDE, 2020[2]). Il est important de noter qu'une direction efficace joue un rôle important dans la participation du personnel à des initiatives de développement professionnel (Jensen et Iannone, 2018[40] ; Keung et al., 2020[65] ; Page et Waniginayake, 2019[66]).

Les pratiques de direction peuvent être axées sur des dimensions pédagogiques (interactions personnel-enfants, motivation du personnel à atteindre les objectifs de la structure, participation des familles ou tuteurs et de la collectivité), ainsi que sur des tâches de gestion et d'administration (recrutement de personnel, gestion des budgets, etc.) (Daniëls, Hondeghem et Dochy, 2019[67] ; Douglass, 2018[68]). Si différents aspects de la direction sont importants pour la qualité des processus, la direction pédagogique peut jouer, en fonction du contexte et de la situation, un rôle important en façonnant les pratiques quotidiennes en classe (Halpern, Szecsi et Mak, 2020[69]). Il ressort de récents travaux de recherche que les pratiques de direction pédagogique qui visent de façon stratégique les processus éducatifs des enfants et favorisent la confiance, la compréhension collective et la responsabilité au service de l'excellence sont positivement corrélées à des interactions enseignant-enfant de qualité (Ehrlich et al., 2019[3]).

Un examen de la littérature a montré que la capacité d'un responsable à communiquer et à entretenir de bonnes relations avec son personnel et la collectivité, en répercutant souvent les informations et en reconnaissant les travaux accomplis, est un facteur essentiel d'efficacité (Daniëls, Hondeghem et Dochy, 2019[67]). En outre, les responsables devraient tenir compte des besoins et des attentes du personnel et lui donner la possibilité de développer ses compétences tout en créant des conditions de travail adéquates grâce à l'instauration d'un climat de respect, de confiance et de sécurité (Bove et al., 2018[39] ; Page et Eadie, 2019[70]).

Les recherches montrent également que la direction partagée ou répartie entre les agents est liée au bien-être du personnel et à des conceptions plus positives du développement de l'enfant, ce qui joue par la suite sur la qualité des pratiques en classe et le développement de l'enfant (Keung et al., 2020[65]). Lorsque les responsables cultivent la confiance et favorisent la compréhension collective au service de l'excellence et de l'amélioration, les liens entre les membres du personnel sont plus forts, et ces derniers sont davantage disposés à collaborer, ce qui est directement lié à une amélioration de la qualité des processus (Ehrlich et al., 2019[3]). De même, les résultats de TALIS Petite enfance montrent que la direction partagée des structures, dans le cadre de laquelle les agents sont encouragés à prendre part à des décisions importantes, est positivement corrélée aux attitudes du personnel associées à la qualité des processus dans les structures d'EAJE (OCDE, 2020[2]).

Formation requise et reconnaissance des acquis

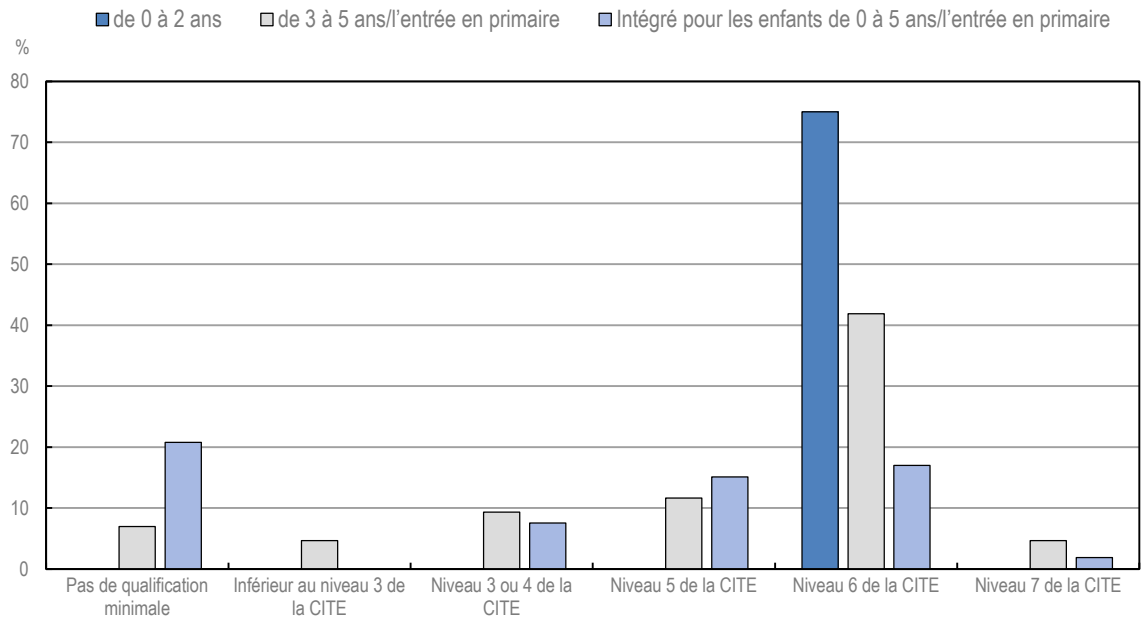
La formation initiale des responsables d'EAJE peut les encourager sur la voie de la direction pédagogique et les aider à développer une vision commune de ce qu'est une direction efficace (Myran et Masterson, 2020[71]). Un niveau de qualification et un statut professionnel plus élevés contribuent à attirer des candidats qualifiés. Il est important de noter que la formation initiale peut aussi déterminer la capacité des responsables à réfléchir à leur direction pédagogique, ainsi qu'à leur façon d'envisager la qualité de la direction pédagogique, et elle donc influencer leur engagement en faveur de pratiques efficaces de direction (Fonsén

et Soukainen, 2020[72] ; Myran et Masterson, 2020[71]). Il ressort des résultats de TALIS Petite enfance que, dans plusieurs pays, les responsables dont la formation initiale était axée sur la petite enfance et/ou la direction pédagogique indiquent effectuer plus souvent des tâches pédagogiques, ce qui laisse penser que la formation initiale peut favoriser une direction efficace (OCDE, 2020[2]).

L'Examen de la *qualité au-delà de la réglementation* a permis de recueillir des données sur la formation minimale requise des responsables dans différentes structures (Graphique 3.15). Dans les pays et territoires participants, les responsables doivent le plus souvent posséder un diplôme de l'enseignement supérieur (niveau 6 de la CITE). Environ 70 % des structures destinées aux enfants de 0 à 2 ans exigent au moins une formation au niveau 6 de la CITE, contre environ 40 % des structures accueillant les 3-5 ans et moins de 20 % de celles destinées aux 0-5 ans. S'agissant de ces dernières, il semble que la formation minimale requise varie considérablement selon les pays et les territoires, 20 % n'exigeant aucune qualification minimale. Autrement dit, pour la fonction de responsable, il semble que les structures accueillant les 0-2 ans exigent un niveau de qualification plus élevé que celles destinées aux autres groupes d'âge, les structures intégrées accueillant des enfants de 0 à 5 ans exigeant le plus bas niveau de formation.

Graphique 3.15. Formation minimale requise pour les responsables des structures d'EAJE

Pourcentage de structures dans l'ensemble des pays pour lesquelles les formations minimales suivantes sont requises, par groupe d'âge, 2019



Note : les calculs incluent toutes les structures correspondant à un groupe d'âge donné.
L'annexe A contient des informations sur les structures et les catégories de personnel prises en compte pour chaque pays et territoire, ainsi que sur la classification en fonction des groupes d'âge standardisés.
Source : base de données de l'OCDE sur la qualité au-delà de la réglementation.

StatLink https://stat.link/47h9s6

Les responsables de structures d'EAJE commencent souvent leur parcours professionnel en occupant différents postes. La possibilité pour le personnel d'EAJE de répondre aux critères de qualification grâce à la reconnaissance des acquis facilite les parcours professionnels et permet de recruter des responsables de qualité possédant des expériences différentes. Dans plus de la moitié des structures destinées

aux 0-5 ans et près d'un tiers de celles destinées aux 0-2 ans et aux 3-5 ans, les agents peuvent apporter la preuve qu'ils possèdent l'expérience et les connaissances nécessaires pour assumer les responsabilités incombant à la fonction de responsable de structure (graphique C.3.12).

Examples à retenir des pays : conditions à remplir pour devenir responsable d'une structure d'EAJE

> *En **Australie**, les prestataires sont chargés de désigner les responsables et de vérifier l'adéquation de leurs qualifications et de leur expérience antérieure. Pour les aider, l'Autorité australienne de qualité de l'éducation et de l'accueil des enfants communique la liste des qualifications approuvées dans le secteur de l'EAJE.*
>
> *Au **Canada**, la plupart des provinces et des territoires (10 sur 13) appliquent des critères spécifiques aux responsables. Dans certaines provinces et certains territoires, les critères concernent à la fois le niveau de qualification et les acquis professionnels dans le secteur de l'EAJE.*
>
> *Au **Japon** également, les responsables doivent posséder les qualifications et l'expérience adéquates, même si, dans certains cas, un professionnel peut devenir responsable de structure en fonction de son expérience antérieure.*
>
> *Au **Luxembourg**, pour les structures accueillant des enfants de moins de trois ans, la licence est le niveau minimum de qualification exigé pour les responsables de structure. Toutefois, dans celles qui accueillent moins de 40 enfants, un enseignant qualifié peut aussi accéder à cette fonction. Parmi les autres conditions à remplir pour devenir responsable de structure figure une expérience minimale dans l'EAJE ou l'éducation. Dans les structures destinées aux enfants plus âgés, les enseignants élisent un comité et son/sa président(e). Le/la président(e) effectue quelques tâches de gestion mais n'exerce pas d'autorité hiérarchique, celle-ci relevant de la responsabilité du directeur régional. Pour occuper la fonction de directeur régional, les candidats doivent être titulaires d'une maîtrise (niveau 7 de la CITE).*

Contenus de la formation initiale des responsables de structure

Les responsables des structures d'EAJE sont appelés à exécuter des tâches diverses, aussi bien pédagogiques qu'administratives, et à interagir avec le personnel, les parents et plusieurs organismes. La diversité des contenus de la formation des responsables est un aspect important pour les préparer à agir sur de multiples fronts. Elle est aussi un bon moyen de tirer le meilleur parti de l'exercice de la direction dans le secteur de l'EAJE.

Le questionnaire sur la *qualité au-delà de la réglementation* demande si la formation des responsables dans un certain nombre de domaines est requise ou pratique courante dans le cadre de leur formation initiale. La direction pédagogique est le domaine qui est le plus souvent requis dans le cadre de la formation des responsables, mais ce contenu n'est requis que dans moins de 30 % des structures (Graphique 3.16).

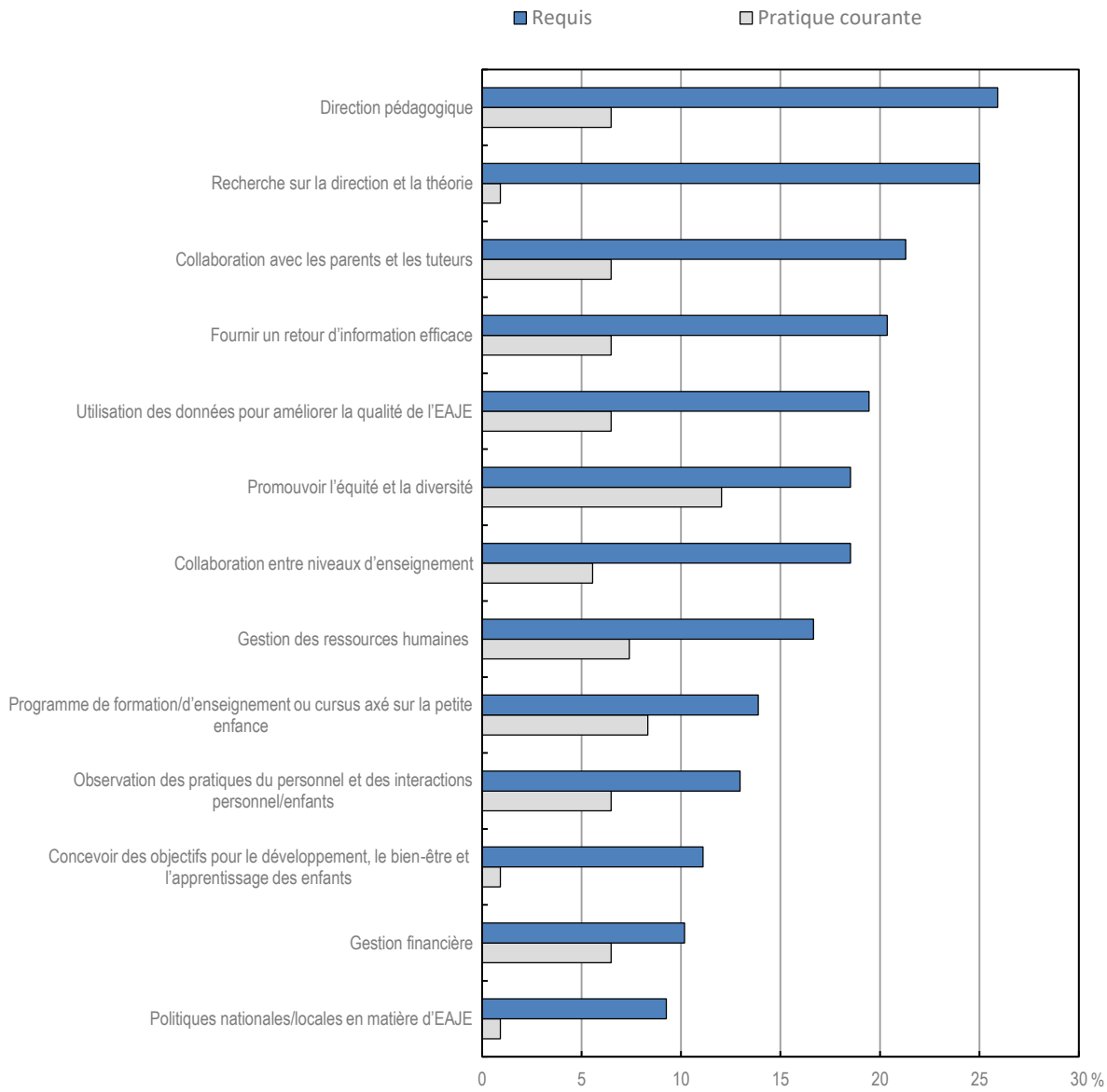
Pour les responsables de structure, la direction pédagogique est une composante essentielle car elle influence la qualité des interactions du personnel avec les enfants et les parents. Dans la plupart des pays et territoires, il est requis ou il est pratique courante que la direction pédagogique fasse partie de la formation initiale des responsables de structure, des données étant disponibles pour les structures destinées aux 0-5 ans, pour celles qui accueillent les 3-5 ans et dans un peu plus de la moitié des structures accueillant des tout-petits (Graphique 3.17).

Les autres thèmes abordés dans les programmes de formation initiale des responsables dans plus d'un quart des structures sont les suivants : promouvoir l'équité et la diversité ; collaborer avec les parents ; assurer un retour d'information efficace ; recherche et théorie sur la direction ; et utilisation des données

pour améliorer la qualité de l'EAJE (voir Graphique 3.16). Néanmoins, la diversité des contenus requis dans les programmes de formation initiale varie considérablement selon les pays et les territoires, certains pays exigeant plus de 90 % des contenus (**Afrique du Sud, Estonie, Finlande, République slovaque** et **République tchèque**) et d'autres n'en exigeant qu'environ 30 % (**France, Norvège, Portugal** et **Royaume-Uni** [Angleterre]) (graphique C.3.13).

Graphique 3.16. Contenus requis de la formation initiale des responsables de structure

Pourcentage de structures dans l'ensemble des pays pour lesquelles tel ou tel contenu est requis ou pratique courante, 2019

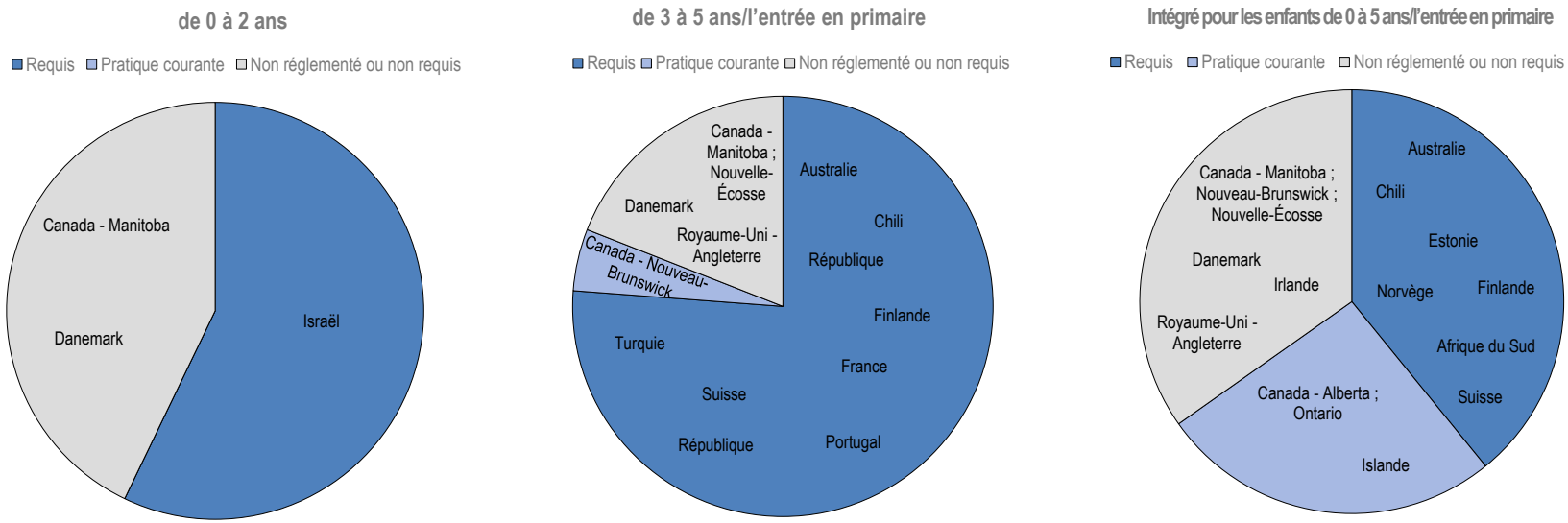


Note : les calculs incluent toutes les structures correspondant à un groupe d'âge donné. L'annexe A contient des informations sur les structures et les catégories de personnel prises en compte pour chaque pays et territoire, ainsi que sur la classification en fonction des groupes d'âge standardisés.
Source : base de données de l'OCDE sur la qualité au-delà de la réglementation.

StatLink https://stat.link/8obzhq

Graphique 3.17. La direction pédagogique en tant que contenu requis de la formation initiale des responsables de structure

Pourcentage de structures pour lesquelles la direction pédagogique est réglementée, pratique courante, ni réglementée/ni requise dans le cadre de la formation initiale, par groupe d'âge, 2019



Note : figurent dans les graphiques tous les pays pour lesquels des informations sont disponibles sur les structures associées à un groupe d'âge donné. Les pays peuvent donc apparaître dans différentes catégories représentant les différentes structures. Les pays dont les valeurs sont manquantes ou sans objet pour l'ensemble des structures associées à un groupe d'âge donné ne figurent pas dans les graphiques. Le calcul se fonde sur l'ensemble des structures destinées à un groupe d'âge précis, y compris celles pour lesquelles les informations sont manquantes ou sans objet. L'annexe A contient des informations sur les structures et les catégories de personnel prises en compte pour chaque pays et territoire, ainsi que sur la classification en fonction des groupes d'âge standardisés.
Source : base de données de l'OCDE sur la qualité au-delà de la réglementation.

StatLink https://stat.link/0gufsi

Développement professionnel des responsables de structure

Outre la formation initiale, les responsables de structure d'EAJE doivent développer leurs compétences et leurs connaissances par le biais du développement professionnel, ce qui favorise une évolution des idées et des pratiques. Le développement professionnel peut encourager un changement de priorité au niveau de la direction, ce qui a un effet positif sur la capacité des responsables à améliorer et à mettre en œuvre des stratégies adaptées au développement (Daniëls, Hondeghem et Dochy, 2019[67] ; Page et Eadie, 2019[70] ; Myran et Masterson, 2020[71] ; Vijayadevar, Thornton et Cherrington, 2019[73]).

Faire participer les responsables à des activités de développement professionnel est un levier essentiel d'amélioration de la qualité, car ils apprennent à utiliser des outils actualisés pour gérer leurs tâches dans des environnements en mutation rapide (Douglass, 2018[68] ; Elomaa et al., 2020[74] ; Myran et Masterson, 2020[71]). Les recherches montrent que le développement professionnel permet aux responsables de structure de connaître des outils et des informations pratiques qui les aident à affiner leurs pratiques tout en contribuant à leur réflexion et leur amélioration continues (Elomaa et al., 2020[74] ; Myran et Masterson, 2020[71]).

Il ressort des conclusions de TALIS Petite enfance que, dans les neuf pays participants, presque tous les responsables de structure ont participé à une forme ou une autre de développement professionnel au cours des 12 mois précédant l'enquête (OCDE, 2020[2]). Dans la plupart des pays, les trois quarts au moins des responsables de structure ont participé à un cours de développement professionnel ou à un séminaire en personne. Comme pour le personnel, le développement professionnel permet de revoir et d'actualiser les connaissances et les compétences acquises dans le cadre de la formation initiale. Interrogés sur leurs besoins en termes de développement professionnel, les responsables de structure indiquent que la connaissance et la compréhension des politiques nationales/locales en vigueur dans le domaine de l'EAJE constituent un domaine important dans lequel ils souhaiteraient suivre une formation complémentaire. La connaissance et la compréhension des dernières avancées de la recherche sur la direction, l'utilisation des données pour améliorer la qualité de l'EAJE et la fixation d'objectifs à l'échelle des structures sont d'autres priorités de développement professionnel indiquées par les responsables eux-mêmes.

Examples à retenir des pays : possibilités professionnelles pour les responsables de structure

> *En **Australie**, les responsables ont accès en permanence à des possibilités de développement professionnel et de formation complémentaire. Il existe des lignes directrices et des ressources dédiées pour étayer les travaux des responsables de structure ; ils ont ainsi accès à des conseils pratiques et des données de recherche et ont la possibilité de réfléchir à leur pratique. Par exemple, dans l'État de Nouvelle-Galles du Sud, un service gratuit de soutien et de développement professionnel est disponible pour les prestataires et les équipes de gestion des services admissibles. Le programme comprend plusieurs ressources et outils, tels que des rencontres en personne, des modules de formation en ligne et des ateliers. Dans l'État de Victoria, le programme d'amélioration de la qualité des jardins d'enfants (Victorian Kindergarten Quality Improvement Program) comprend deux parties, la première sur la direction et la seconde sur les pratiques éducatives. Le programme propose des ateliers collaboratifs de formation professionnelle, un service de mentorat en cours d'emploi, une auto-évaluation guidée, des communautés de pratique en ligne et des possibilités de travail en réseau.*
>
> *Au **Canada**, dans plusieurs provinces et territoires, les responsables participent à des réseaux par l'intermédiaire d'organisations professionnelles d'EAJE non gouvernementales. Par exemple, le Conseil des membres de la Fédération canadienne des services de garde à l'enfance comprend des responsables de structure de toutes les provinces et de tous les territoires. En Colombie-Britannique, un pôle de développement professionnel a été créé pour proposer des*

cours en ligne en accès libre et améliorer ainsi l'accès aux possibilités de développement professionnel. En Nouvelle-Écosse, un nouveau modèle a été mis en place, dans lequel les responsables de structure assistent à des activités de développement professionnel avant leurs employés, de façon à pouvoir les guider et les accompagner dans cette démarche. Le programme est dispensé gratuitement et vise à développer chez les responsables et les agents une vision commune des concepts qui sous-tendent le programme d'enseignement, à savoir l'importance de créer du lien et d'apprendre par le jeu.

*Au **Luxembourg**, la plupart des structures d'EAJE exigent des responsables qu'ils participent à des programmes de développement professionnel sur la pédagogie et la gestion. Des possibilités supplémentaires de développement professionnel sont proposées tous les ans ou deux fois par an, y compris des sessions sur la supervision du travail en équipe. Les responsables de structure sont également encouragés à collaborer avec le personnel et les responsables d'autres structures d'EAJE par le biais d'échanges réguliers et de la participation à des projets transnationaux.*

*En **Suisse**, il existe une offre de développement professionnel spécialement conçue pour les responsables de structure d'EAJE. Les programmes homologués comprennent des modules sur la pédagogie et la gestion, comme la qualité de l'éducation au quotidien dans les structures d'EAJE et les questions de gestion. Les responsables ont également la possibilité de réfléchir à leur propre pratique au moyen de modules dédiés à la supervision.*

Orientations pour l'action publique

La présente section fournit aux pays des orientations pour améliorer la qualité des processus en prenant des mesures ciblées sur le personnel d'EAJE et recense les stratégies qui s'appuient sur les informations exposées dans le chapitre.

Relever les normes de qualité et améliorer d'autres caractéristiques des programmes de formation initiale à l'intention du personnel d'EAJE

Les membres du personnel qui sont bien préparés dans le cadre de programmes de formation initiale de qualité sont mieux à même d'interagir avec les enfants de façon enrichissante et stimulante que leurs collègues moins qualifiés. Les qualifications requises varient considérablement d'un pays participant à l'autre, en particulier pour les enseignants. Relever le niveau exigé de qualification dans les pays où il est faible est un moyen d'améliorer le statut des professionnels de l'EAJE et d'attirer des candidats plus solides dans le secteur. Cette démarche doit toutefois s'accompagner de la possibilité pour le personnel en place de répondre aux nouvelles exigences par le biais de la formation et de la reconnaissance des acquis.

Au-delà des qualifications requises, plusieurs caractéristiques des programmes de formation initiale du personnel d'EAJE ont de l'importance pour la qualité des processus. Comme cela a été vu dans le présent chapitre :

- L'apprentissage en milieu professionnel offre la possibilité de passer de la théorie à la pratique et d'appliquer de nouvelles connaissances dans les pratiques quotidiennes. L'intégration de l'apprentissage en milieu professionnel dans la formation initiale n'est pas systématique dans les pays et territoires participants, ni dans les structures, et ce processus pourrait être mieux réglementé.
- La diversité des contenus des programmes de formation initiale est importante, car il est nécessaire d'inclure des connaissances spécialisées sur les jeunes enfants, ainsi que des contenus sur divers sujets liés à la pédagogie, à la variété des jeux, aux transitions et à la participation des familles et de la collectivité. Cette diversité varie considérablement selon

les pays et les territoires, et des sujets tels que la participation des familles et de la collectivité mériteraient d'être davantage abordés.

- Un autre aspect crucial pour améliorer la qualité des programmes de formation initiale consiste à veiller à ce que le personnel sache mettre en œuvre et utiliser de manière adéquate le cadre pédagogique et les pratiques pédagogiques appropriées. Si la mise en œuvre du cadre pédagogique est une composante largement requise dans les programmes de formation initiale, elle n'est pas systématiquement intégrée.
- Pour améliorer la qualité des programmes de formation initiale du personnel d'EAJE, il faut définir des lignes directrices ou des normes claires pour ces programmes, mettre en place des mécanismes d'homologation pour tous les programmes et créer des boucles de rétroaction entre les résultats du suivi des structures d'EAJE et les normes de qualité des programmes de formation initiale du personnel d'EAJE.

En outre, les résultats examinés dans le présent chapitre montrent que les critères appliqués aux assistants sont beaucoup moins approfondis que ceux qui concernent les enseignants. Dans la plupart des pays, aucune formation spécifique n'est requise pour cette catégorie de personnel ; l'apprentissage en milieu professionnel est rarement requis pour les assistants dans le cadre des programmes de formation initiale, et les contenus de ces programmes sont moins diversifiés que ceux destinés aux enseignants. Établir des normes de qualité pour les programmes de formation initiale des assistants en fonction de leurs fonctions et de leurs responsabilités contribuerait également à attirer des candidats de qualité dans la profession et serait une avancée vers la définition de parcours de progression professionnelle pour cette catégorie de personnel.

Favoriser le développement professionnel de l'ensemble du personnel

Le développement professionnel est essentiel pour aider le personnel d'EAJE à actualiser ses connaissances et ses compétences et pour promouvoir en continu une main-d'œuvre de qualité. Dégager du temps et des ressources pour améliorer l'accès et la participation du personnel à des activités de développement professionnel est une démarche essentielle à la réactivité et à l'efficacité des interventions de développement professionnel. Si libérer du temps aux enseignants pour participer à des activités de développement professionnel est une méthode requise ou fréquente dans la plupart des structures d'EAJE qui accueillent les enfants âgés de 3 à 5 ans ou jusqu'à leur entrée en primaire, elle est moins fréquente dans les structures accueillant les 0-2 ans et les 0-5 ans ou jusqu'à l'entrée en primaire. Mettre en place des horaires flexibles pour les enseignants et les assistants améliore la probabilité qu'ils participent à des activités de développement professionnel. De même, réserver du temps pour les activités en dehors de la présence des enfants, en particulier celles qui supposent d'échanger avec des collègues, peut donner lieu à un apprentissage informel. Les enseignants bénéficient de plages horaires réservées dans moins de la moitié des structures d'EAJE et les assistants dans une part encore plus faible. En raison de la nature des emplois dans l'EAJE, la réglementation relative au temps de travail est importante pour veiller à ce que les membres du personnel aient le temps d'apprendre et de réfléchir à leur pratique professionnelle. En outre, compenser les absences du personnel et supprimer les obstacles en termes de coût sont deux actions susceptibles de favoriser la participation du personnel au développement professionnel.

Il est difficile d'assurer la qualité des programmes de développement professionnel compte tenu de la grande diversité de l'offre. Comme dans d'autres secteurs, le suivi de la qualité des programmes n'est pas systématique. De même, la participation à un programme de développement professionnel ne donne généralement pas lieu à la délivrance d'un certificat. Le renforcement du suivi de la qualité des programmes de développement professionnel pourrait s'accompagner de réglementations sur le temps réservé pour y participer, ainsi que d'éventuelles incitations financières.

Veiller à ce que les programmes soient homologués et donnent lieu à des certificats ou des crédits est une démarche susceptible de faciliter la mise en place de parcours professionnels pour le personnel.

Les conditions de travail doivent contribuer à attirer et conserver en fonction des professionnels de qualité

Encourager le développement professionnel de tous les agents et veiller à ce qu'ils disposent du temps nécessaire pour mener à bien les nombreuses dimensions de leur travail, comme cela a été vu dans le présent chapitre, sont des caractéristiques importantes des conditions de travail que les politiques publiques peuvent façonner. En outre, l'amélioration des salaires et des perspectives d'évolution professionnelle est un objectif à long-terme qui devrait permettre de conserver le personnel en place et de renforcer la capacité du secteur de l'EAJE à attirer des candidats de qualité. Un tel objectif s'accompagnerait de politiques axées sur l'amélioration de la qualité de la formation initiale et du développement professionnel pour mettre en adéquation sur le long terme la qualité de la main-d'œuvre et les salaires.

Développer une vision commune de la façon dont l'exercice de la direction peut améliorer la qualité des structures d'EAJE et promouvoir le développement professionnel des responsables

Les responsables de structure jouent un rôle essentiel dans l'amélioration de la qualité des structures d'EAJE, notamment en partageant leurs connaissances et compétences avec le personnel d'EAJE sur leurs pratiques, en faisant participer les parents et en gérant la structure, notamment en la dotant des ressources financières et humaines suffisantes. Le questionnaire sur la *qualité au-delà de la réglementation* s'intéresse aux réglementations et aux pratiques relatives à la formation des responsables des structures d'EAJE. De nombreux pays et territoires participants n'ont pas été en mesure de fournir des informations sur ces éléments. Cela s'explique par le fait que la direction des structures d'EAJE n'a jusqu'à présent pas fait l'objet d'une attention particulière, que ce soit du point de vue de la recherche ou de l'action publique.

Les responsables de structure doivent être formés à l'exécution de tâches diverses dans le cadre de leur travail. Si la formation à la direction pédagogique est le domaine qui est le plus souvent requis dans l'ensemble des structures, l'inclusion de domaines de connaissance dans la formation initiale des responsables de structure est rarement requise, ou elle est loin d'être pratique courante. Les politiques publiques sont un meilleur moyen de s'assurer de la bonne préparation des responsables des structures d'EAJE aux divers aspects de leur travail, par le biais de programmes de formation de qualité. Le fait de définir des profils précis pour les responsables, en mentionnant les compétences requises, d'établir clairement les responsabilités et de fixer des salaires adéquats ouvrirait également des perspectives professionnelles pour le personnel d'EAJE.

Références

Aboagye, M. et al. (2020), « Managing conflictual teacher-child relationship in pre-schools: A preliminary test of the job resources buffering-effect hypothesis in an emerging economy », *Children and Youth Services Review*. [60]

Aboagye, M. et al. (2020), « Finding something good in the bad: the curvilinear emotional demand-conflict teacher–child relationship link », *Early Child Development and Care*, pp. 1-18. [61]

Ansari, A. et al. (2020), « Preschool teachers' emotional exhaustion in relation to classroom instruction and teacher-child interactions », *Early Education and Development*, pp. 1-14. [59]

Ärlemalm-Hagsér, E. (2017), « Student teachers' workplace-based learning in Sweden on early childhood education for sustainability: Experiences in practice settings », *International Journal of Early Childhood*, pp. 411-427. [22]

Bakker, A. et E. Demerouti (2016), « Job demands-resources theory: Taking stock and looking forward », *Journal of Occupational Health Psychology*, vol. 22/3, pp. 273-285, http://dx.doi.org/10.1037/ocp0000056. [56]

Bakker, A. et E. Demerouti (2007), « The job demands-resources model: State of the art », *Journal of Managerial Psychology*, vol. 22/3, pp. 309-328, http://dx.doi.org/10.1108/02683940710733115. [55]

Balduzzi, L. et A. Lazzari (2015), « Mentoring practices in workplace-based professional preparation: a critical analysis of policy developments in the Italian context », *Early Years,*, pp. 35:2, 124-138. [20]

Barnes, J., A. Guin et K. Allen (2018), « Training needs and online learning preferences of early childhood professionals », *Journal of Early Childhood Teacher Education*, pp. 114-130. [49]

Barros, S. et al. (2018), « The quality of caregiver–child interactions in infant classrooms in Portugal: The role of caregiver education », *Research Papers in Education*, vol. 33/4, pp. 427-451, https://doi.org/10.1080/02671522.2017.1353676. [10]

Bayly, B. et al. (2020), « Leveraging self-determination theory to understand which preschool teachers benefit most from a professional development intervention », *Journal of Early Childhood Teacher Education*. [47]

Bjørnestad, E. et al. (2019), « Interaction quality in Norwegian ECEC for toddlers measured with the Caregiver Interaction Profile (CIP) Scales », *Scandinavian Journal of Educational Research*, http://dx.doi.org/10.1080/00313831.2019.1639813. [12]

Bove, C. et al. (2018), « How does innovative continuous professional development (CPD) operate in the ECEC sector? Insights from a cross-analysis of cases in Denmark, Italy and Poland », *European Journal of Education* 53, pp. 34-45. [39]

Brinia, V., V. Poullou et A. Panagiotopoulou (2020), « The philosophy of quality in education: A qualitative approach », *Quality Assurance in Education: An International Perspective*, pp. 66–77. [63]

Cadima, J., C. Aguiar et M. Barata (2018), « Process quality in Portuguese preschool classrooms serving children at-risk of poverty and social exclusion and children with disabilities », *Early Childhood Research Quarterly*, pp. 93-105. [15]

Cassidy, D. et al. (2017), « Teacher work environments are toddler learning environments: Teacher professional well-being, classroom emotional support, and toddlers' emotional expressions and behaviours », *Early Child Development and Care*, vol. 187/11, pp. 1666–1678. [58]

Castle, S. et al. (2016), « Teacher–child Interactions in Early Head Start classrooms: Associations with teacher characteristics », *Early Education and Development*, vol. 27/2, pp. 259-274, https://doi.org/10.1080/10409289.2016.1102017. [13]

Cazes, S., A. Hijzen et A. Saint-Martin (2015), « Measuring and Assessing Job Quality: The OECD Job Quality Framework », *OECD Social, Employment and Migration Working Papers*, n° 174, OECD Publishing, Paris, https://dx.doi.org/10.1787/5jrp02kjw1mr-en. [57]

Chen, S., B. Phillips et B. Izci (2018), « Teacher–child relational conflict in Head Start – exploring the roles of child behaviour, teacher stress, and bias, and classroom environment », *Early Child Development and Care*, pp. 1174-1186. [62]

Connors, M. (2019), « Pathways to quality: From internal program supports to early educators' practice », *Early Education and Development*, pp. 569-589. [41]

Daniëls, E., A. Hondeghem et F. Dochy (2019), « A review on leadership and leadership development in educational settings », *Educational Research Review*, pp. 110-125. [67]

Davis, A., S. Barrueco et D. Perry (2020), « The role of consultative alliance in infant and early childhood mental health consultation: Child, teacher, and classroom outcomes », *Infant Mental Health Journal*. [34]

Douglass, A. (2018), « The role of relationships: An exploratory study of early childhood educators earning a bachelor's degree », *SAGE Open*, http://dx.doi.org/10.1177/2158244019837830. [68]

Early, D. et al. (2017), « Improving teacher-child interactions: A randomized controlled trial of Making the Most of Classroom Interactions and My Teaching Partner professional development models », *Early Childhood Research Quarterly* 38, pp. 57-70. [31]

Eckhardt, A. et F. Egert (2020), « Predictors for the quality of family child care: A meta-analysis », *Children and Youth Services Review*. [14]

Egert, F., V. Dederer et R. Fukkink (2020), « The impact of in-service professional development on the quality of teacher-child interactions in early education and care: A meta-analysis », *Educational Research Review*. [28]

Egert, F., R. Fukkink et A. Eckhardt (2018), « Impact of in-service professional development programs for early childhood teachers on quality ratings and child outcomes: A meta-analysis », *Review of Educational Research*, pp. 401-433. [42]

Ehrlich, S. et al. (2019), « Early education essentials: Validation of surveys measuring early education organizational conditions », *Early Education and Development*, pp. 540-567. [3]

Elomaa, M. et al. (2020), « Directors' stress in day care centers: Related factors and coping strategies », *International Journal of Educational Management*, pp. 1079–1091. [74]

Flämig, K., A. König et N. Spiekermann (2015), « Potentials, dissonances and reform initiatives in field-based learning and mentoring practices in the early childhood sector in Germany », *Early Years*, pp. 211-226. [21]

Fonsén, E. et U. Soukainen (2020), « Sustainable Pedagogical Leadership in Finnish Early Childhood Education (ECE): An Evaluation by ECE Professionals. », *Early Childhood Education Journal*, pp. 213–222. [72]

Fukkink, R. et al. (2019), « Training interaction skills of pre-service ECEC teachers: Moving from in-service to pre-service professional development », *Early Childhood Education Journal*, pp. 497-507. [26]

Halpern, C., T. Szecsi et V. Mak (2020), « 'Everyone can be a leader': Early childhood education leadership in a center serving culturally and linguistically diverse children and families », *Early Childhood Education Journal*. [69]

Hamre, B., A. Partee et C. Mulcahy (2017), « Enhancing the impact of professional development in the context of preschool expansion », *AERA Open*. [27]

Heikka, J., L. Halttunen et M. Waniganayake (2018), « Perceptions of early childhood education professionals on teacher leadership in Finland », *Early Child Development & Care*, pp. 143–156. [64]

Hu, B. et al. (2017), « Are structural quality indicators associated with preschool process quality in China? An exploration of threshold effects », *Early Childhood Research Quarterly*, pp. 163-173. [53]

Hu, B. et al. (2019), « Global quality profiles in Chinese early care classrooms: Evidence from the Shandong Province », *Children and Youth Services Review*, vol. 101, pp. 157-164, http://dx.doi.org/10.1016/j.childyouth.2019.03.056. [5]

Hu, B. et al. (2017), « Preschool expenditures and Chinese children's academic performance: The mediating effect of teacher-child interaction quality », *Early Childhood Research Quarterly*, pp. 37-49. [52]

Jensen, B. et R. Iannone (2018), « Innovative approaches to continuous professional development (CPD) in early childhood education and care (ECEC) in Europe: Findings from a comparative review », *European Journal of Education*, pp. 23-33. [40]

Kaarby, K. et I. Lindboe (2016), « The workplace as learning environment in early childhood teacher education: An investigation of work-based education », *Higher Education Pedagogies*, pp. 106-120. [25]

Keung, C. et al. (2020), « Kindergarten teachers' perceptions of whole-child development: The roles of leadership practices and professional learning communities », *Educational Management Administration & Leadership*, pp. 875–892. [65]

Landry, S. et al. (2014), « Enhancing early child care quality and learning for toddlers at risk: The responsive early childhood program », *Developmental Psychology*, pp. 526–541. [32]

Linder, S. et al. (2016), « A mixed-methods investigation of early childhood professional development for providers and recipients in the United States », *Professional Development in Education*, pp. 123–149. [50]

Lohmander, M. (2015), « Bridging 'the gap' – linking workplace-based and university-based learning in preschool teacher education in Sweden », *Early Years*, pp. 168-183. [24]

Manning, M. et al. (2019), « Is teacher qualification associated with the quality of the early childhood education and care environment? A meta-analytic review », *Review of Educational Research*, vol. 89/3, pp. 370-415, https://doi.org/10.3102%2F0034654319837540. [1]

Markussen-Brown, J. et al. (2017), « The effects of language-and literacy-focused professional development on early educators and children: A best-evidence meta-analysis », *Early Childhood Research Quarterly*, pp. 97-115. [29]

Mowrey, S. et E. King (2019), « Sharing experiences together: Within- and across-sector collaboration among public preschool educators », *Early Education and Development*, pp. 1045-1062. [48]

Myran, S. et M. Masterson (2020), « Training early childhood leaders: Developing a new paradigm for professional development using a practice to theory approach », *School Effectiveness and School Improvement*. [71]

Oberhuemer, P. (2015), « Parallel discourses with unparalleled effects: Early years workforce development and professionalisation initiatives in Germany », *International Journal of Early Years Education*, pp. 303-312. [23]

OCDE (2020), *Building a High-Quality Early Childhood Education and Care Workforce: Further Results from the Starting Strong Survey 2018*, TALIS, Éditions OCDE, Paris, https://dx.doi.org/10.1787/b90bba3d-en. [2]

OCDE (2020), *Regards sur l'éducation 2020 : Les indicateurs de l'OCDE*, Éditions OCDE, Paris, https://doi.org/10.1787/7adde83a-fr. [19]

OCDE (2019), *Providing Quality Early Childhood Education and Care: Results from the Starting Strong Survey 2018*, TALIS, Éditions OCDE, Paris, https://dx.doi.org/10.1787/301005d1-en. [8]

Page, J. et P. Eadie (2019), « Coaching for continuous improvement in collaborative, interdisciplinary early childhood teams », *Australasian Journal of Early Childhood*, pp. 270-284. [70]

Page, J. et M. Waniginayake (2019), « Early childhood educational leaders in Australia: Tensions and possibilities in leadership preparation and capacity building », *International Studies in Educational Administration*, pp. 23-36. [66]

Peleman, B. et al. (2018), « Continuous professional development and ECEC quality: Findings from a European systematic literature review », *European Journal of Education*, pp. 9-22. [36]

Penttinen, V. et al. (2020), « Relations between kindergarten teachers' occupational well-being and the quality of teacher-child interactions », *Early Education and Development*. [51]

Raikes, A. et al. (2020), « Measuring quality of preprimary education in Sub-Saharan Africa: Evaluation of the Measuring Early Learning Environments scale », *Early Childhood Research Quarterly*, pp. 571-585. [16]

Ratner, H. et al. (2018), « Creating communities: A consortium model for early childhood leaders », *Teacher Development*, pp. 427–446. [4]

Resa, E. et al. (2018), « The role of professional exchange in improving language-related process quality in daycare centres », *Research Papers in Education*, pp. 472-491. [43]

Romo-Escudero, F., J. LoCasale-Crouch et K. Turnbull (2021), « Caregiver ability to notice and enact effective interactions in early care classroom settings », *Teaching and Teacher Education*. [9]

Sandilos, L. et al. (2018), « Does professional development reduce the influence of teacher stress on teacher–child interactions in pre-kindergarten classrooms? », *Early Childhood Research Quarterly*, pp. 280-290. [37]

Sandilos, L., P. Goble et S. Schwartz (2020), « Burnout and teacher–child interactions: The moderating influence of SEL interventions in Head Start classrooms », *Early Education and Development*, pp. 1169-1185. [38]

Schaack, D., V. Le et C. Setodji (2017), « Home-based child care provider education and specialized training: Associations with caregiving quality and toddler social-emotional and cognitive outcomes », *Early Education and Development*, vol. 28/6, pp. 655-668, https://doi.org/10.1080/10409289.2017.1321927. [6]

Schilder, D., M. Broadstone et S. Leavell (2019), « Characteristics of early care and education collaboration associated with success », *Early Education and Development*, pp. 1029-1044. [46]

Shim, S. et S. Lim (2019), « The influence of Korean preschool teachers' work environments and self-efficacy on children's peer play interactions: The mediating effect of teacher–child interactions », *Early Child Development and Care*, pp. 1749-1762. [54]

Slot, P. et al. (2018), « Structural and process quality of Danish preschools: Direct and indirect associations with children's growth in language and preliteracy skills », *Early Education and Development*, pp. 581-602. [17]

Sosinsky, L. et W. Gilliam (2011), « Assistant teachers in prekindergarten programs: What roles do lead teachers feel assistants play in classroom management and teaching? », *Early Education & Development*, vol. 22/4, pp. 676-706. [18]

Vangrieken, K. et al. (2017), « Teacher communities as a context for professional development: A systematic review », *Teaching and Teacher Education*, pp. 47-59. [44]

Vijayadevar, S., K. Thornton et S. Cherrington (2019), « Professional learning communities: Enhancing collaborative leadership in Singapore early childhood settings », *Contemporary Issues in Early Childhood*, pp. 79–92. [73]

von Suchodoletz, A. et al. (2020), « Investigating quality indicators of early childhood education programs in Kosovo, Ukraine and Finland », *International Journal of Early Years Education*, pp. 1-17. [11]

Wang, S., Y. Hu et J. LoCasale-Crouch (2020), « Modeling the nonlinear relationship between structure and process quality features in Chinese preschool classrooms. », *Children and Youth Services Review*. [7]

Werner, C. et al. (2016), « Do intervention programs in child care promote the quality of caregiver-child interactions? A meta-analysis of randomized controlled trials », *Prevention Science*, pp. 259-273. [30]

Williford, A. et al. (2017), « Teacher engagement in core components of an effective, early childhood professional development course: Links to changes in teacher–child interactions. », *Journal of Early Childhood Teacher Education*, pp. 102-118. [33]

Wolf, S. et al. (2018), « Measuring and predicting process quality in Ghanaian pre-primary classrooms using the Teacher Instructional Practices and Processes System (TIPPS) », *Early Childhood Research Quarterly*, pp. 18-30. [35]

Yin, H. et al. (2019), « Professional learning communities count: Examining the relationship between faculty trust and teacher professional learning in Hong Kong kindergartens », *Teaching and Teacher Education*, pp. 153-16. [45]

Note

1. La Classification internationale type de l'éducation (CITE) fournit un cadre exhaustif pour organiser les programmes éducatifs et la certification en appliquant des définitions uniformes et convenues à l'échelle internationale afin de faciliter les comparaisons entre les systèmes éducatifs des pays. Pour de plus amples informations, voir http://uis.unesco.org/fr/topic/classification-internationale-type-de-leducation-cite.

Annexe A. Tableaux de référence

Le tableau A.A.3 de la présente annexe est un tableau en ligne figurant à l'annexe C du rapport.

Tableau A A.1. Vue d'ensemble des cadres pédagogiques dans l'EAJE et numéros de référence pour les tableaux et graphiques, 2019

Pays	Intitulé du cadre pédagogique	Numéro de référence[1]	Groupe d'âge normalisé couvert (tranche d'âge)
Afrique du Sud	Programme pédagogique national de 0 à 4 ans	1	Intégré pour les enfants de 0 à 5 ans/l'entrée en primaire
Allemagne - Bavière	Cadre bavarois de l'enseignement préscolaire (de la naissance à l'entrée à l'école) (BayBEP), avec un bref résumé des Lignes directrices bavaroises de l'enseignement (BayBL)	1	Intégré pour les enfants de 0 à 5 ans/l'entrée en primaire
Allemagne - Berlin	Bridging Diversity - Programme d'enseignement préscolaire	1	Intégré pour les enfants de 0 à 5 ans/l'entrée en primaire
Allemagne - Brandebourg	Principes de l'enseignement primaire	1	Intégré pour les enfants de 0 à 5 ans/l'entrée en primaire
Allemagne - Rhénanie-du-Nord-Westphalie	Principes d'enseignement des enfants de 0 à 10 ans dans les structures d'accueil des jeunes enfants et les écoles primaires en Rhénanie du Nord-Westphalie	1	Intégré pour les enfants de 0 à 5 ans/l'entrée en primaire
Australie	Belonging, Being & Becoming: The Early Years Learning Framework for Australia (EYLF)	1	Intégré pour les enfants de 0 à 5 ans/l'entrée en primaire
Belgique - Flandre	Décision du Gouvernement flamand du 27 mai 1997 concernant les objectifs de développement et de réussite à l'école primaire ordinaire	1	de 3 à 5 ans/l'entrée en primaire
	Cadre pédagogique sur l'accueil des nourrissons et des tout-petits	2	de 0 à 2 ans
Canada - Alberta	Flight: Alberta's Early Learning and Care Framework	1	Intégré pour les enfants de 0 à 5 ans/l'entrée en primaire
Canada – Colombie-Britannique	Early Learning Framework	1	Intégré pour les enfants de 0 à 5 ans/l'entrée en primaire
Canada - Manitoba	Des résultats précoces : cadre des curriculums d'apprentissage et de garde des jeunes enfants du Manitoba pour les programmes destinés aux enfants en bas âge	1	de 0 à 2 ans
	Des résultats précoces : cadre des curriculums d'apprentissage et de garde des jeunes enfants du Manitoba pour les établissements et garderies préscolaires	2	de 3 à 5 ans/l'entrée en primaire
	Curriculum maternelle	1	de 3 à 5 ans/l'entrée en primaire

Pays	Intitulé du cadre pédagogique	Numéro de référence[1]	Groupe d'âge normalisé couvert (tranche d'âge)
Canada – Nouveau-Brunswick	Curriculum éducatif Services de garde francophone du Nouveau-Brunswick	2	Intégré pour les enfants de 0 à 5 ans/l'entrée en primaire
	Programme de maternelle	3	de 3 à 5 ans/l'entrée en primaire
	New-Brunswick Curriculum Framework for Early Learning and Child Care - Anglais	4	Intégré pour les enfants de 0 à 5 ans/l'entrée en primaire
Canada – Nouvelle-Écosse	Capable, confiant et curieux - Cadre pédagogique pour l'apprentissage des jeunes enfants de la Nouvelle-Écosse	1	Intégré pour les enfants de 0 à 5 ans/l'entrée en primaire
Canada - Ontario	Comment apprend-on ? Pédagogie de l'Ontario pour la petite enfance	1	Intégré pour les enfants de 0 à 5 ans/l'entrée en primaire
Canada - Québec	*Accueillir la petite enfance*	1	Intégré pour les enfants de 0 à 5 ans/l'entrée en primaire
Canada - Saskatchewan	Apprentissages essentiels	1	de 3 à 5 ans/l'entrée en primaire
	Jouer et explorer - Guide du programme d'apprentissage pour la petite enfance	2	de 0 à 2 ans
Chili	Bases pédagogiques de l'éducation des jeunes enfants	1	Intégré pour les enfants de 0 à 5 ans/l'entrée en primaire
	Cadre pour une éducation de qualité des jeunes enfants	2	Intégré pour les enfants de 0 à 5 ans/l'entrée en primaire
Danemark	Programme pédagogique	1	Intégré pour les enfants de 0 à 5 ans/l'entrée en primaire
Estonie	Programme national pour l'accueil préscolaire des enfants	1	Intégré pour les enfants de 0 à 5 ans/l'entrée en primaire
Finlande	Programme national d'éducation et d'accueil des jeunes enfants	1	Intégré pour les enfants de 0 à 5 ans/l'entrée en primaire
	Programme national d'enseignement préprimaire	2	de 3 à 5 ans/l'entrée en primaire
France	Programme de l'école maternelle : un cycle unique, fondamental pour la réussite de tous	1	de 3 à 5 ans/l'entrée en primaire
Irlande	*Aistear* - the Early Childhood Curriculum Framework	1	Intégré pour les enfants de 0 à 5 ans/l'entrée en primaire
Islande	Guide national des programmes scolaires des établissements préscolaires	1	Intégré pour les enfants de 0 à 5 ans/l'entrée en primaire
Israël	Cadres propres à différents domaines d'apprentissage	1	de 3 à 5 ans/l'entrée en primaire
Japon	Normes pédagogiques nationales sur l'école maternelle	1	de 3 à 5 ans/l'entrée en primaire
	Normes pédagogiques nationales sur les garderies	2	Intégré pour les enfants de 0 à 5 ans/l'entrée en primaire
	Normes pédagogiques nationales sur les centres intégrés d'éducation et d'accueil des jeunes enfants	3	Intégré pour les enfants de 0 à 5 ans/l'entrée en primaire
Luxembourg	Programme national d'enseignement préprimaire et primaire	1	de 3 à 5 ans/l'entrée en primaire
	Cadre de référence national sur l'éducation non formelle des enfants et des jeunes	2	Intégré pour les enfants de 0 à 5 ans/l'entrée en primaire
Mexique	Bon départ	1	de 0 à 2 ans
	Apprentissages essentiels au service de l'enseignement intégral Enseignement préscolaire Programmes de planification et d'étude, orientations didactiques et suggestions d'évaluation	2	de 3 à 5 ans/l'entrée en primaire
Norvège	Plan-cadre pour l'école maternelle	1	Intégré pour les enfants de 0 à 5 ans/l'entrée en primaire
Nouvelle-Zélande	Programme d'enseignement préscolaire	1	Intégré pour les enfants de 0 à 5 ans/l'entrée en primaire
	Centres d'apprentissage du maori pour la petite enfance	2	Intégré pour les enfants de 0 à 5 ans/l'entrée en primaire
Portugal	Lignes directrices pédagogiques sur l'enseignement préscolaire	1	de 3 à 5 ans/l'entrée en primaire
République slovaque	Programme national d'enseignement préprimaire à l'école maternelle	1	de 3 à 5 ans/l'entrée en primaire

Pays	Intitulé du cadre pédagogique	Numéro de référence[1]	Groupe d'âge normalisé couvert (tranche d'âge)
République tchèque	Programme-cadre pour l'enseignement préprimaire	1	de 3 à 5 ans/l'entrée en primaire
Royaume-Uni - Angleterre	Early Years Foundation Stage Framework	1	Intégré pour les enfants de 0 à 5 ans/l'entrée en primaire
Slovénie	Programme de maternelle	1	Intégré pour les enfants de 0 à 5 ans/l'entrée en primaire
	Programme de maternelle - programmes adaptés aux enfants d'âge préscolaire	2	Intégré pour les enfants de 0 à 5 ans/l'entrée en primaire
Suisse	Concept pédagogique en accueil familial de jour	1	Intégré pour les enfants de 0 à 5 ans/l'entrée en primaire
	Programme scolaire (maternelle, primaire, secondaire)	2	de 3 à 5 ans/l'entrée en primaire
	Lignes directrices pour les structures d'accueil de jour d'enfants en âge de scolarité enfantine et primaire	3	de 3 à 5 ans/l'entrée en primaire
	Cadre d'orientation pour l'EAJE	4	Intégré pour les enfants de 0 à 5 ans/l'entrée en primaire
	Qualité des services de garde d'enfants en centre	5	Intégré pour les enfants de 0 à 5 ans/l'entrée en primaire
Turquie	Programme d'enseignement pour les 0-36 mois	1	de 0 à 2 ans
	Programme spécial d'enseignement des jeunes enfants	2	de 0 à 2 ans
	Programme d'enseignement préscolaire	3	de 3 à 5 ans/l'entrée en primaire
	Programme spécial d'enseignement préscolaire	4	de 3 à 5 ans/l'entrée en primaire

1. Une correspondance numérique est proposée pour faciliter la lecture des tableaux et des graphiques.
Source : base de données de l'OCDE sur la qualité au-delà de la réglementation.

StatLink https://stat.link/d78exh

Tableau A A.2. Vue d'ensemble des groupes d'âge couverts par les structures d'EAJE et types de structures d'EAJE, 2019

Pays	Structure	Âges réels couverts	Groupe d'âge normalisé couvert (tranche d'âge)	Type de service (public, privé)
Afrique du Sud	Centres intégrés, selon l'âge	de 0 à 4 ans	Intégré pour les enfants de 0 à 5 ans/l'entrée en primaire	Public/privé
Allemagne	Centre d'EAJE pour tous les groupes d'âge de 0 à 6 ans/l'entrée à l'école	de 0 à 6 ans/l'entrée à l'école	Intégré pour les enfants de 0 à 5 ans/l'entrée en primaire	Public/privé
	Centre d'EAJE pour les enfants de moins de 3 ans	de 0 à 3 ans	de 0 à 2 ans	Public/privé
	Centre d'EAJE pour enfants de plus de 3 à 6 ans/l'entrée à l'école	de 3 à 6 ans/l'entrée à l'école	de 3 à 5 ans/l'entrée en primaire	Public/privé
	Accueil familial de jour	de 0 à 6 ans	Intégré pour les enfants de 0 à 5 ans/l'entrée en primaire	Public/privé
	Classes préprimaires	de 5 à 6 ans/l'entrée à l'école	de 3 à 5 ans/l'entrée en primaire	Public/privé

Pays	Structure	Âges réels couverts	Groupe d'âge normalisé couvert (tranche d'âge)	Type de service (public, privé)
Australie	Accueil à la journée	de 0 à 5 ans	Intégré pour les enfants de 0 à 5 ans/l'entrée en primaire	Public/privé
	Accueil familial de jour			
	Préscolaire/maternelle	de 3 à 5 ans	de 3 à 5 ans/l'entrée en primaire	Public/privé
Belgique - Flandre	Enseignement préprimaire	de 2,5 à 6 ans	de 3 à 5 ans/l'entrée en primaire	Public/privé
	Accueil en centre	de 0 à 2,5 / 3 ans	de 0 à 2 ans	Public/privé
	Garde à domicile			
Canada - Alberta	Structures d'accueil familial de jour agréées	nourrissons, tout-petits, enfants d'âge préscolaire et scolaire	Intégré pour les enfants de 0 à 5 ans/l'entrée en primaire	Sans ou à but lucratif
	Accueil de jour	Enfants de moins de 12 mois jusqu'à 5 ans		Sans ou à but lucratif
	Centres d'EAJE (programme pilote, 25 CAD par jour)	Enfants de moins de 12 mois jusqu'à 5 ans		Sans but lucratif
	Préscolaire	de 19 mois à 5 ans		Sans ou à but lucratif
Canada – Colombie-Britannique	Accueil familial de jour	de 0 à 12 ans	Intégré pour les enfants de 0 à 5 ans/l'entrée en primaire	Public/privé
	Accueil en groupe	Moins de 36 mois ; 30 mois à 5 ans ; âge scolaire		
	Accueil multiâge à domicile	de 0 à 12 ans		
	Accueil multiâge	de 0 à 12 ans		
	Préscolaire	de 30 mois à 5 ans		
Canada - Manitoba	Apprentissage et garde des jeunes enfants	de 12 semaines à 2 ans	de 0 à 2 ans	Public/privé
	Garderie	de 12 semaines à 6 ans	Intégré pour les enfants de 0 à 5 ans/l'entrée en primaire	Public/privé
	Apprentissage préscolaire et garde des jeunes enfants	de 2 à 5 ans	de 3 à 5 ans/l'entrée en primaire	Public/privé
Canada – Nouveau-Brunswick	Structures d'apprentissage et de garde des jeunes enfants/*Garderie éducative*	de 0 à 12 ans	Intégré pour les enfants de 0 à 5 ans/l'entrée en primaire	Privé
	Maternelle	À partir de 5 ans révolus au 31 décembre	de 3 à 5 ans/l'entrée en primaire	Public
Canada - Nouvelle-Écosse	En centre	de 0 à 12 ans	Intégré pour les enfants de 0 à 5 ans/l'entrée en primaire	Privé
	Accueil familial			
	Préprimaire	à partir de 4 ans	de 3 à 5 ans/l'entrée en primaire	Public
Canada - Nunavut	Accueil de jour	de 0 à 6 ans	Intégré pour les enfants de 0 à 5 ans/l'entrée en primaire	Public
	Accueil familial de jour à domicile	de 0 à 12 ans		Privé
	Préscolaire	de 3 à 5 ans	de 3 à 5 ans/l'entrée en primaire	Public

Pays	Structure	Âges réels couverts	Groupe d'âge normalisé couvert (tranche d'âge)	Type de service (public, privé)
Canada - Ontario	Centres pour enfants et familles EarlyON	de 0 à 6 ans	Intégré pour les enfants de 0 à 5 ans/l'entrée en primaire	Public
	Centre d'accueil agréés	de 0 à 12 ans		Public/privé
	Agences/prestataires de services de garde d'enfants à domicile agréés			Public/privé
Canada - Québec	Centre de la petite enfance (CPE)	de 0 à 4 ans	Intégré pour les enfants de 0 à 5 ans/l'entrée en primaire	Privé
	Centre d'accueil de jour			
	Services de garde à domicile	de 0 à 4 ans		
	Maternelle	m	de 3 à 5 ans/l'entrée en primaire	Privé
Canada - Saskatchewan	Structures d'accueil agréées	de 0 à 12 ans	Intégré pour les enfants de 0 à 5 ans/l'entrée en primaire	Public
	Prématernelle	de 3 à 4 ans	de 3 à 5 ans/l'entrée en primaire	Public
Canada - Yukon	Programme des centres d'accueil	de 0 à 12 ans	Intégré pour les enfants de 0 à 5 ans/l'entrée en primaire	Privé
	Programme de l'accueil familial de jour à domicile			
	Programme pour les enfants d'âge scolaire	de la première année scolaire jusqu'à 12 ans	de 3 à 5 ans/l'entrée en primaire	Privé
Chili	Maternelle publique	de 0 à 3 ans	de 0 à 2 ans	Public
	Fonds publics, gestion déléguée - Maternelle	de 0 à 3 ans		Privé
	Établissements préscolaires et scolaires privés subventionnés	de 4 à 5 ans	de 3 à 5 ans/l'entrée en primaire	Privé
	Établissements préscolaires et scolaires publics	de 4 à 5 ans		Public
	Écoles pour les enfants ayant des difficultés à l'oral et en langue	de 3 à 5 ans		Privé
	Maternelle privée	de 0 à 5 ans	Intégré pour les enfants de 0 à 5 ans/l'entrée en primaire	Privé
	Établissements préscolaires et scolaires privés	de 3 à 5 ans	de 3 à 5 ans/l'entrée en primaire	Privé
Danemark	Maternelle	de 3 à 5 ans	de 3 à 5 ans/l'entrée en primaire	Public/privé
	Garderie	de 0 à 2 ans	de 0 à 2 ans	Public/privé
	Accueil de jour à domicile			
	Accueil intégré	de 0 à 5 ans	Intégré pour les enfants de 0 à 5 ans/l'entrée en primaire	Public/privé
Estonie	Établissement préscolaire	de 1,5 à 7 ans	Intégré pour les enfants de 0 à 5 ans/l'entrée en primaire	Public/privé
Finlande	Centre d'enseignement préscolaire	de 10 mois à 7 ans	Intégré pour les enfants de 0 à 5 ans/l'entrée en primaire	Public/privé
	Accueil familial de jour			
	Activités d'EAJE ouvertes	de 0 à 7 ans	Intégré pour les enfants de 0 à 5 ans/l'entrée en primaire	Public/privé
	Enseignement préprimaire	6 ans	de 3 à 5 ans/l'entrée en primaire	Public/privé
France	Préscolaire	de 3 à 6 ans	de 3 à 5 ans/l'entrée en primaire	Public/privé
Irlande [1]	En centre	de 0 à 5 ans	Intégré pour les enfants de 0 à 5 ans/l'entrée en primaire	Privé

Pays	Structure	Âges réels couverts	Groupe d'âge normalisé couvert (tranche d'âge)	Type de service (public, privé)
Islande	Préscolaire	de 0 à 6 ans	Intégré pour les enfants de 0 à 5 ans/l'entrée en primaire	Public/privé
Israël	Maternelle	de 3 à 5 ans	de 3 à 5 ans/l'entrée en primaire	Public/privé
	Enseignement ultra-orthodoxe			
	Centre d'accueil de jour	de 3 mois à 3 ans	de 0 à 2 ans	Public/privé
	Centre d'accueil familial de jour	de 6 mois à 3 ans (de 3 à 6 mois sur autorisation médicale)		
Japon	Maternelle	de 3 à 5 ans	de 3 à 5 ans/l'entrée en primaire	Public/privé
	Centre d'accueil de jour	de 0 à 5 ans	Intégré pour les enfants de 0 à 5 ans/l'entrée en primaire	Public/privé
	Centre intégré d'EAJE	de 0 à 5 ans	Intégré pour les enfants de 0 à 5 ans/l'entrée en primaire	Public/privé
Luxembourg	Services d'éducation et d'accueil	de 4 à 6 ans	de 3 à 5 ans/l'entrée en primaire	Public/privé
	Garderie	de 0 à 4 ans	Intégré pour les enfants de 0 à 5 ans/l'entrée en primaire	Public/privé
	Année préprimaire 1	de 3 à 4 ans	de 3 à 5 ans/l'entrée en primaire	Public/privé
	Années préprimaires 2 et 3	de 4 à 6 ans		
Mexique	Développement éducatif de la petite enfance (niveau 1 de la CITE)	de 0 à 2 ans	de 0 à 2 ans	Public
	Enseignement préprimaire	2,8 à 5,11 ans	de 3 à 5 ans/l'entrée en primaire	Public/privé
Norvège	Maternelle	de 1 à 5 ans	Intégré pour les enfants de 0 à 5 ans/l'entrée en primaire	Public/privé
	Maternelle familiale	de 1 à 5 ans		
Nouvelle-Zélande	Éducation et accueil	de 0 à 5 ans	Intégré pour les enfants de 0 à 5 ans/l'entrée en primaire	Privé
	À domicile			
	Maternelle	de 2 à 4 ans	de 3 à 5 ans/l'entrée en primaire	Privé
	Centre d'apprentissage de la langue	de 0 à 5 ans	Intégré pour les enfants de 0 à 5 ans/l'entrée en primaire	Privé
	Centre d'accueil	de 0 à 5 ans		
Pologne	Maternelle	de 3 à 6 ans	de 3 à 5 ans/l'entrée en primaire	Public/privé
	Classes préscolaires dans les écoles primaires	de 3 à 6 ans		
	Unités préscolaires	de 3 à 6 ans		
	Centres préscolaires	de 3 à 6 ans		
Portugal	EAJE en centre pour les enfants de 3 ans et plus	de 3 à 6 ans	de 3 à 5 ans/l'entrée en primaire	Public/privé
République slovaque	Maternelle	de 3 à 6 ans	de 3 à 5 ans/l'entrée en primaire	Public/privé [2]

Pays	Structure	Âges réels couverts	Groupe d'âge normalisé couvert (tranche d'âge)	Type de service (public, privé)
République tchèque	Structures pour enfants de moins de 3 ans	de 0 à 3 ans	de 0 à 2 ans	Privé
	En groupe	de 1 à 6 ans	Intégré pour les enfants de 0 à 5 ans/l'entrée en primaire	Public
	École maternelle	de 2 à 6 ans	de 3 à 5 ans/l'entrée en primaire	Public
	École primaire (cours préparatoire)	de 6 à 7 ans		Privé
Royaume-Uni - Angleterre	En groupe (prestataires privés ou bénévoles)	de 0 à 5 ans	Intégré pour les enfants de 0 à 5 ans/l'entrée en primaire	Privé
	Services d'accueil en établissements scolaires (y compris dans certains cas services de garde pour les plus jeunes)	de 3 à 5 ans	de 3 à 5 ans/l'entrée en primaire	Privé
	Garderies subventionnées	de 2 à 5 ans		Public
	Assistantes maternelles	de 0 à 11 ans	Intégré pour les enfants de 0 à 5 ans/l'entrée en primaire	Public
Slovénie	Maternelle	de 11 mois à 6 ans	Intégré pour les enfants de 0 à 5 ans/l'entrée en primaire	Public/privé
	Accueil des enfants d'âge préscolaire	de 0 à 6 ans	Intégré pour les enfants de 0 à 5 ans/l'entrée en primaire	Public
Suisse	EAJE en centre ordinaire	de 0 à 5 ans	Intégré pour les enfants de 0 à 5 ans/l'entrée en primaire	Privé
	Services d'accueil familial	de 0 à 4 ans		
	Maternelle	de 4 à 6 ans	de 3 à 5 ans/l'entrée en primaire	Public
	Accueil périscolaire	de 4 à 12 ans		Public
	En groupe	de 3 à 4 ans		Privé
Turquie	Écoles maternelles privées non subventionnées	de 3 à 5 ans	de 3 à 5 ans/l'entrée en primaire	Public/privé
	Garderie	de 4 à 5 ans		
	Classe pratique	de 3 à 5 ans		
	Enseignement préscolaire spécial	de 3 à 5 ans		

1. Irlande : les données relatives à l'Irlande portent sur les centres accueillant des enfants de la naissance jusqu'à l'entrée à l'école primaire. Elles ne comprennent pas :
a) les services d'accueil à domicile, actuellement (2021) en dehors du champ d'application de la réglementation et sur lesquels on dispose de très peu de données.
b) les services à l'école primaire (classes d'enfants de niveau inférieur ou supérieur ou classes d'éducation préscolaire). Si l'âge de la scolarité obligatoire est de 6 ans en Irlande, les enfants commencent généralement l'école avant leur 6ème anniversaire. Il est possible d'inscrire les enfants à l'école à partir de 4 ou 5 ans, et un nombre limité d'enfants fréquentent des classes d'éducation préscolaire ou des services spécialisés pour les enfants handicapés avant l'âge de 4 ans. Bien que précédant l'âge de la scolarité obligatoire, ces services en milieu scolaire ne font pas partie de l'offre d'EAJE ordinaire, les classes de jeunes enfants étant classés au niveau 1 de la CITE.
2. République slovaque : y compris les écoles maternelles confessionnelles.
Source : base de données de l'OCDE sur la qualité au-delà de la réglementation.

StatLink https://stat.link/9m12k0

Annexe B. Annexe technique

Les données utilisées dans Petite enfance, grands défis VI - Soutenir des interactions constructives dans l'éducation et l'accueil des jeunes enfants et le site web connexe, Starting Strong: Mapping quality in early childhood education and care, proviennent de deux sources principales, développées spécifiquement pour l'Examen de la qualité au-delà de la réglementation mené entre 2018 et 2021 :

1. Un questionnaire, qui a été distribué aux membres du Réseau de l'OCDE sur l'éducation et l'accueil des jeunes enfants (EAJE).
2. Des rapports nationaux de base (RNB) complémentaires, réalisés par des pays ayant apporté un soutien supplémentaire au projet.

Questionnaire

Gestion du questionnaire

Entre avril et octobre 2019, le Réseau EAJE de l'OCDE a supervisé le questionnaire sur la qualité au-delà de la réglementation et recueilli des données auprès de 26 pays pour l'année de référence 2019 (tableau A.B.1.).

Fondées sur le cadre de collecte des données du projet et conformes au glossaire fourni par le Secrétariat de l'OCDE, les grandes sections du questionnaire ont permis de recueillir des informations sur les domaines suivants :

- informations générales sur les structures et les programmes d'enseignement
- programmes d'enseignement et pédagogie
- formation initiale, développement professionnel et conditions de travail du personnel d'EAJE
- informations contextuelles (par exemple, gouvernance, normes et financement).

Le Secrétariat de l'OCDE a par la suite examiné les réponses des pays participants au questionnaire et, en coopération avec le Réseau EAJE de l'OCDE, a synthétisé les données en les organisant autour d'un ensemble d'indicateurs. Ces indicateurs sont présentés sur une carte multidimensionnelle de la qualité de l'EAJE dans le présent rapport, Petite enfance, grands défis VI, et sur le site web connexe, Starting Strong: Mapping quality in early childhood education and care. Tous les ensembles d'indicateurs peuvent être téléchargés à partir du site web à l'adresse https://quality-ecec.oecd.org.

L'élaboration des indicateurs a été supervisée par les membres du Réseau EAJE de l'OCDE et examinée lors des réunions du Réseau entre mai 2020 et mars 2021. Des tableaux de données correspondant aux ensembles d'indicateurs ont été transmis aux pays et territoires participants, qui les ont vérifiés.

Tableau A B.1. Pays et territoires ayant répondu au questionnaire

Afrique du Sud	Nouvelle-Écosse	Luxembourg
Allemagne	Nunavut	Mexique
Bavière	Ontario	Norvège
Berlin	Québec	Nouvelle-Zélande
Brandebourg	Saskatchewan	Pologne
Rhénanie-du-Nord-Westphalie	Yukon	Portugal
Australie	Chili	République slovaque
Victoria	Danemark	République tchèque
Belgique[1]	Estonie	Royaume-Uni[1]
Communauté flamande	Finlande	Angleterre
Canada[1]	France	Slovénie
Alberta	Irlande	Suisse
Colombie-Britannique	Islande	Turquie
Manitoba	Israël	
Nouveau-Brunswick	Japon	

1. Pays ayant répondu au questionnaire uniquement au niveau territorial.
Note : certains pays et territoires n'ont pas répondu à toutes les questions, ni pour toutes les catégories de structures.
Source : base de données de l'OCDE sur la qualité au-delà de la réglementation.

Champ d'appilcation du questionnaire

L'objectif étant de fournir des données comparatives internationales, on s'est attaché, dans l'Examen de la qualité au-delà de la réglementation, à recueillir des données nationales auprès de tous les pays participants. Toutefois, pour les systèmes fédéraux, des informations ont également été recueillies sur les territoires infranationaux.

Au sein des pays et territoires, le questionnaire a permis de recueillir des données sur toutes les structures relevant des systèmes d'EAJE nationaux réglementés, quels que soient leur type, leur financement, leurs horaires d'ouverture ou leur contenu pédagogique.

Pour répondre aux questions relatives au développement professionnel du personnel, les pays ont été invités à rendre compte de leurs politiques en fonction des caractéristiques de leur système d'EAJE, qu'il soit intégré pour les enfants de 0 à 5 ans ou divisé entre les enfants de moins de 3 ans d'un côté et ceux de 3 à 5 ans/l'entrée en primaire, de l'autre. Trois catégories de personnel ont été prises en compte : les enseignants, les assistants et les responsables.

Pour plus de détails sur le champ d'application de l'Examen et du questionnaire, veuillez consulter le Guide du lecteur.

Application de groupes d'âge normalisés aux structures et aux programmes d'enseignement

Des groupes d'âge normalisés ont été attribués aux différents programmes et aux différentes structures pour faciliter l'utilisation des informations, permettre des comparaisons entre les groupes d'âge dans les pays (ou territoires) et entre eux et veiller à la cohérence avec le développement d'indicateurs de l'EAJE dans le cadre d'autres bases de données comme Regards sur l'éducation.

Les mêmes groupes d'âge normalisés ont été attribués aux programmes et aux structures en fonction des règles suivantes :

- de 0 à 2 ans : lorsque la majorité des niveaux d'une structure ou d'un programme cible ou couvre les enfants de 0 à 2 ans. Il s'agit notamment des structures ou programmes qui accueillent des enfants peu après la naissance (par exemple à 12 semaines, à 3 mois, etc.) jusqu'à l'âge de 3 ans.
- de 3 à 5 ans/entrée à l'école primaire : lorsque la majorité des niveaux d'une structure ou d'un programme cible ou couvre les enfants de 3 à 5 ans. Il s'agit notamment des structures ou programmes qui accueillent des enfants peu avant leur 3ème anniversaire (à 2 ans et demi, par exemple) ou plus tard (à 4 ans, par exemple).
- Intégré pour les enfants de 0 à 5 ans/l'entrée en primaire : lorsqu'une structure ou un programme cible ou couvre en même temps les enfants de moins et de plus de 3 ans (âge charnière) (par ex., de 0 à 12 ans).

Informations « sans objet » et « manquantes »

Les informations classées par pays/territoires comme « non, non réglementées ou non requises », « sans objet » (a) ou « manquantes » (m) ont été vérifiées à l'aide de notes explicatives fournies par les pays et parfois reclassées dans ces trois catégories afin d'assurer la comparabilité des données entre les pays. Par exemple, lorsqu'une catégorie précise de personnel (par exemple, les responsables ou les assistants) n'exerce pas dans telle ou telle structure, la mention « sans objet » est systématiquement précisée pour l'ensemble des indicateurs correspondants. De même, lorsqu'il n'existe pas de processus externe de suivi de l'application du programme, la mention « sans objet » est précisée pour les informations relatives à des questions connexes, comme la fréquence des inspections ou les méthodes utilisées. Dans les cas où les pays ont laissé des questions sans réponse ou lorsqu'ils ont coché la case « information non disponible », leurs commentaires ont été pris en compte dans l'interprétation des données.

Agrégation des informations pour l'ensemble des programmes d'enseignement et des structures au sein des pays et territoires

Les informations ont été agrégées pour chaque indicateur si elles étaient identiques au sein des groupes d'âge normalisés. Aucune information relative aux programmes ou aux structures n'a été agrégée pour des groupes d'âge normalisés différents. Toutefois, compte tenu du nombre de programmes et de structures que comptent certains pays, un groupe d'âge normalisé peut malgré tout être associé à des structures/programmes différents et à des informations différentes.

S'agissant des données utilisées dans les graphiques et tableaux comparatifs, tant dans le rapport que sur le site web qui l'accompagne, les informations ont parfois été agrégées pour l'ensemble des structures et des programmes, au sein des mêmes groupes d'âge. Il en est résulté un item par pays et par groupe d'âge. Les règles suivantes ont été appliquées :

- Pour les indicateurs fondés sur un choix de réponse binaire (par ex., « oui » ou « non »), une catégorie a été appliquée à un groupe d'âge normalisé spécifique si elle s'appliquait de manière cohérente à l'ensemble des structures ou programmes associés à ce groupe d'âge (par ex., « oui » ou « non »). Lorsque les informations sont différentes selon les structures ou les programmes pour un groupe d'âge donné, elles sont indiquées par la catégorie « diffère selon les programmes » ou « diffère selon les structures ». En ce qui concerne les questions à réponses multiples (par ex., « requis », « pratique courante », « non »), des règles similaires à celles des questions à choix binaire ont été appliquées.

- S'agissant des indicateurs fondés sur le calcul d'un pourcentage de catégories de réponse s'appliquant à un programme ou à une structure (par ex., « portée des mesures en vigueur pour améliorer les conditions de travail »), la valeur simple est indiquée lorsque les informations sont identiques dans l'ensemble des structures ou programmes associés à un même groupe d'âge normalisé. Lorsque les informations sont différentes, une moyenne nationale a été calculée pour l'ensemble des structures ou programmes associés à un même groupe d'âge normalisé.

Pour ce qui est du traitement des informations « manquantes » et « sans objet » dans ces agrégations :

- Pour les questions à réponses binaires ou multiples, les informations « manquantes » ou « sans objet » n'ont pas été prises en compte et l'agrégation repose uniquement sur le programme ou la structure pour lesquels des informations sont disponibles. Dans le cas où des pays ou territoires ont indiqué à la fois des informations « sans objet » et « manquantes » pour différents programmes ou structures associés à un même groupe d'âge normalisé, les informations sont indiquées comme « sans objet ».
- En ce qui concerne les questions basées sur le calcul d'un pourcentage de catégories de réponse, les informations « manquantes » ou « sans objet » n'ont pas été prises en compte, et la valeur du pays pour ce groupe d'âge normalisé représente la moyenne simple des autres paramètres.
- Par conséquent, si l'on manque d'informations sur la structure ou le programme principal associé à un groupe d'âge, il est possible que les agrégations reflètent les mesures applicables aux structures ou programmes portant sur une minorité d'enfants.

Pour certains indicateurs (à savoir ceux qui fournissent des informations sur les niveaux de gouvernance), la classification « responsabilité partagée » ou « autorités multiples » a été appliquée dans les cas suivants:

- Lorsque plus d'un niveau de gouvernance a été défini pour un programme ou une structure (par ex., central et régional), l'information a été classée dans la catégorie « responsabilité partagée »/« autorités multiples ».
- Lorsque les informations sont identiques pour différents programmes ou structures associés à un même groupe d'âge normalisé, l'agrégation renvoie à une catégorie. Il peut s'agir d'un niveau particulier (par ex., central) ou de « responsabilité partagée »/« autorités multiples ».
- Lorsque les informations sont différentes selon les structures ou les programmes associés à un même groupe d'âge normalisé, elles sont indiquées comme une « responsabilité partagée » (par ex., les responsabilités sont partagées pour l'élaboration des programmes lorsqu'il y en a plusieurs pour un même groupe d'âge normalisé).

En résumé, on a utilisé la notion de « responsabilité partagée »/« autorités multiples » pour les groupes d'âge normalisés, à la fois lorsque différentes autorités sont chargées d'une tâche pour un même programme ou structure, et lorsque différentes autorités sont chargées d'une tâche pour différents programmes ou structures. Les programmes ou les structures comportant des informations « manquantes » ou « sans objet » n'ont pas été pris en compte.

Visualisation des indicateurs dans le rapport et le site web qui l'accompagne

Calcul du pourcentage de programmes ou de structures :

- Lorsque les informations sont présentées par groupe d'âge normalisé, le pourcentage est calculé en tenant compte de l'ensemble ou du nombre total d'observations pour ce groupe d'âge au dénominateur (y compris les programmes et structures pour lesquels les informations sont « sans objet » ou « manquantes »).

- Lorsque des informations sont présentées pour tous les programmes ou structures sans ventilation par groupe d'âge normalisé, le pourcentage est calculé sur la base de l'ensemble des programmes ou structures associés à tous les groupes d'âge normalisés. Les programmes ou structures pour lesquels les informations sont « sans objet » ou « manquantes » sont inclus dans le dénominateur.

Présentation des pays dans les graphiques :

- Figurent dans les graphiques tous les pays pour lesquels des informations sont disponibles sur les programmes ou structures associés à un groupe d'âge donné. Les pays peuvent donc apparaître dans différentes catégories représentant les différents programmes ou structures.
- Les pays dont les informations sont « manquantes » ou « sans objet » pour l'ensemble des programmes ou structures associés à un groupe d'âge normalisé donné ne figurent pas dans les graphiques.

Traitement des données infranationales

Des procédures similaires (groupes d'âge normalisés, agrégation des informations entre les programmes ou structures associés aux mêmes groupes d'âge) ont été appliquées pour les pays ayant transmis des informations infranationales.

Pour une majorité d'indicateurs, la nature et l'étendue des données ne permettent pas de calculer les données nationales à partir des informations infranationales transmises. Toutefois, en ce qui concerne les indicateurs fondés sur le calcul d'un pourcentage de catégories de réponse, une moyenne est calculée pour chaque groupe d'âge normalisé, comme indiqué plus haut, pour chaque territoire. Ensuite, dans certains graphiques, une moyenne est calculée au niveau national sur la base des moyennes des territoires.

Rapports nationaux de base

Six pays ont rédigé des rapports nationaux de base (RNB) complémentaires : l'Australie, le Canada, l'Irlande, le Japon, le Luxembourg et la Suisse. Ces rapports portent sur un même ensemble de problématiques et de questions, et suivent un cadre commun, élaboré par le Secrétariat de l'OCDE et examiné par les pays participants, pour faciliter l'analyse comparative et optimiser les possibilités de partage des connaissances. Tous les rapports nationaux de base sont disponibles à l'adresse : https://oe.cd/3N6

Glossaire des termes clés

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.

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, de leur offre de programmes ou de leurs pratiques en matière d'enseignement/d'accueil par une entité externe (par exemple, un organisme d'agrément) pour attester qu'ils satisfont à un certain nombre de règles ou de normes.

Approche pédagogique : processus interactif entre l'enseignant, les enfants et le cadre d'enseignement, y compris ensemble des stratégies et techniques mises en œuvre pour favoriser

l'acquisition par l'enfant de compétences, d'attitudes et de dispositions dans un contexte social et matériel particulier.

Constructiviste/interactive (approche pédagogique) : approche selon laquelle l'apprentissage procède d'échanges actifs entre l'enfant et son environnement et se fait par « paliers », un rôle incitatif important étant joué par les adultes et les pairs. L'idée de base est que les apprenants construisent de nouvelles idées et de nouveaux concepts à partir du savoir qu'ils possèdent déjà.

Pratiques adaptées au développement (approche pédagogique) : à mi-chemin entre l'apprentissage à l'initiative de l'enfant et l'apprentissage guidé par les membres du personnel, cette méthode propose une grande diversité d'activités réalisées en groupe ou individuellement. Elle est centrée sur le développement socioémotionnel, physique et cognitif. Toutes les pratiques se fondent sur : i) les théories de développement de l'enfant ; ii) les besoins de chacun ; et iii) l'origine culturelle de l'enfant.

Instruction didactique/directe (approche pédagogique) : méthode d'apprentissage classique reposant principalement sur des activités dont l'enseignant est à l'initiative et où l'on mise notamment sur la répétition. Elle sert normalement à dispenser un enseignement traditionnel, accordant une place prépondérante à la compréhension de l'écrit et au calcul.

Enseignement par l'expérience (approche pédagogique) : approche privilégiant le bien-être émotionnel de l'enfant et son investissement. Il met l'accent sur la satisfaction des besoins élémentaires de l'enfant, qui doit lui donner confiance et assurance et favoriser ainsi chez lui la spontanéité, la concentration, l'intérêt et l'émerveillement.

Enseignement axé sur les résultats/les performances (approche pédagogique) : approche définissant des objectifs et stratégies spécifiques de sorte que les enseignants atteignent des résultats pour leurs élèves, par ex., sur les compétences de base à l'écrit et en calcul, sur une matière particulière, sur une note de QI ou sur les capacités socioémotionnelles et non techniques des enfants comme la volonté d'apprendre, la créativité, l'indépendance, la confiance en soi, la culture générale ou la capacité d'initiative.

Maturité scolaire (approche pédagogique) : approche axée sur la préparation des enfants à l'entrée à l'école primaire, par exemple en les éveillant à la lecture, à l'écriture et aux mathématiques dès le plus jeune âge. Cette pédagogie est alignée sur l'enseignement primaire.

Pédagogie sociale (approche pédagogique) : approche mettant l'accent sur le contenu et la qualité de la pratique plutôt que sur l'évaluation du niveau de connaissances des enfants. Elle souligne l'importance du dialogue entre les adultes et les enfants, mais aussi des activités créatives impliquant des discussions et un travail de réflexion.

Jeu : activité socioculturelle spontanée et créative par laquelle les enfants échangent et interagissent avec les autres et avec le monde qui les entoure. L'apprentissage par le jeu ou l'utilisation du jeu pour apprendre sont considérés comme distincts du jeu initié et dirigé par les enfants (parfois appelé « jeu libre »), qui est lié à une approche constructiviste de l'EAJE.

Assistant : professionnel d'EAJE dont la mission consiste à épauler l'enseignant ou le responsable d'un groupe d'enfants. 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, par exemple.

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. L'auto-évaluation du personnel peut également s'inscrire dans le cadre d'une procédure de suivi plus large menée par une entité externe.

Centrées sur l'enfant (convictions, attitudes et pratiques) : approches et points de vue du personnel partant du principe que l'apprentissage est un processus actif et coopératif dans lequel les enfants élaborent leurs propres solutions à des problèmes donnés.

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. Révisée en 2011, elle est désormais désignée sous l'intitulé « CITE 2011 » (voir OCDE/Union européenne/UNESCO-UIS, 2015, https://doi.org/10.1787/9789264248823-fr).

> **Niveau 0 de la CITE (ou éducation de la petite enfance)** : catégorie englobant les programmes de la petite enfance possédant une composante éducative intentionnelle et visant à développer les compétences cognitives, physiques et socioémotionnelles nécessaires à la scolarité et à la vie en société. Les programmes à ce niveau ciblent les enfants de 0 à l'âge d'entrée au niveau 1 de la CITE et sont souvent différenciés en fonction de l'âge.
>
> **Niveau 01 de la CITE – Développement éducatif de la petite enfance** : les programmes de cette catégorie s'adressent généralement aux très jeunes enfants, entre 0 et 2 ans. Ils se caractérisent par un environnement d'apprentissage stimulant sur le plan visuel et riche sur le plan linguistique ; ils encouragent l'expression personnelle, tout en mettant l'accent sur l'acquisition du langage et son utilisation au service d'une communication sensée. Ils proposent des jeux actifs pour que les enfants puissent améliorer leur coordination et leur motricité, sous la supervision d'éducateurs et en interaction avec ceux-ci.
>
> **Niveau 02 de la CITE – Enseignement préprimaire** : l'enseignement préprimaire s'adresse aux enfants à partir de 3 ans et jusqu'à l'entrée en primaire. 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)** : programmes conçus pour donner aux élèves des aptitudes fondamentales en lecture, en écriture et en mathématiques ainsi qu'une compréhension élémentaire d'autres matières. L'enseignement primaire débute généralement entre 5 et 7 ans, et dure en général six ans.

Conditions de travail : concerne, entre autres, les heures de travail, la charge de travail et la rémunération du personnel.

Développement, apprentissage et bien-être des enfants : développement scolaire et socioémotionnel de l'enfant, y compris son développement cognitif et non cognitif, lequel contribue à l'acquisition des compétences, aptitudes, qualités, valeurs et attitudes permettant de se connaître soi-même, de nouer et d'entretenir des relations avec les autres, d'aborder les joies et les difficultés de l'existence et de résoudre les problèmes du quotidien. On parle aussi parfois de résultats.

Direction pédagogique : mission du responsable de la structure d'EAJE qui consiste à superviser la pratique pédagogique au sein de la structure. 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 le centre.

Domaines d'apprentissage

Créativité (domaine d'apprentissage) : 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.

Acquisition du langage et compétences de base à l'écrit (domaine d'apprentissage) : 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.

Capacités motrices (domaine d'apprentissage) : développement de la motricité fine et de la motricité globale, et 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.

Sciences naturelles (domaine d'apprentissage) : développement de l'intérêt de l'enfant 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.

Compétences de base en calcul (domaine d'apprentissage) : 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 notions de quantité, d'ordre et de nombre, appréhender les notions de temps et de changement, et savoir compter et comprendre les opérations arithmétiques de base comme l'addition, la soustraction, la multiplication et la division.

Éducation physique (domaine d'apprentissage) : activité consistant à développer chez les enfants la connaissance et la perception de leur propre corps, à développer leur capacité d'effectuer des actions musculaires et nerveuses complexes produisant des mouvements et leur capacité de coordination.

EAJE (éducation et accueil des jeunes enfants) : ensemble des dispositifs assurant l'accueil et l'éducation des enfants d'âge inférieur à celui de la scolarité obligatoire, quels qu'en soient la

structure, le financement, les horaires d'ouverture ou le contenu pédagogique (voir aussi Structure d'EAJE).

Enseignant et professionnels assimilés : enseignants du préprimaire et du primaire. Ils 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.

Gouvernance : systèmes et normes grâce auxquels les organisations contrôlent leurs activités éducatives et démontrent leur action au service de l'amélioration continue de la qualité et des performances.

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.

Interactions : ensemble des échanges intervenant dans le contexte de l'EAJE et relevant de la qualité des processus (voir Qualité des processus). Comprend les interactions entre les personnes et les interactions avec l'espace, les objets et les éléments matériels.

Interactions enfants/personnel : ensemble des échanges intervenant entre les enfants et le personnel, y compris aspects sociaux, émotionnels, physiques et pédagogiques, et qui contribuent au climat dans les structures d'EAJE. Des interactions collaboratives, réactives, stimulantes et bienveillantes entre les enfants et le personnel favorisent un climat positif et une atmosphère chaleureuse.

Interactions enfants/espace et éléments matériels : outre les interactions humaines, la qualité des processus comprend également les interactions avec l'espace, les objets et les symboles. Le vécu de l'enfant passe par des interactions complexes avec de multiples agents, notamment des personnes, l'espace, des objets et des outils culturels. Ces liens jouent un rôle important dans la construction du vécu quotidien de l'enfant dans le centre.

Interactions enfants/parents : parmi les échanges positifs entre enfants et parents (en dehors et à l'intérieur de la salle de jeu/classe), on peut citer une bonne communication, des liens chaleureux et bienveillants, des manifestations de l'amour reçu et donné, comme les compliments et le soutien. Ces interactions favorisent l'attachement et les liens des enfants avec les parents.

Interactions enfants/collectivité : liens que les enfants développent avec les autres, avec leur quartier et avec les institutions qui les entourent. Le vécu d'un enfant est d'autant plus riche que le centre d'EAJE favorise les interactions concrètes avec le monde extérieur (parcs, musées, piscine, fête de quartier, etc.). Ces expériences alimentent les connaissances et les compétences socioémotionnelles des enfants et leur permettent d'avoir des contacts plus nombreux et plus riches.

Interactions entre enfants (entre pairs) dans l'EAJE : ensemble des échanges intervenant entre les enfants dans les structures d'EAJE. Des interactions de qualité entre pairs permettent aux enfants d'éprouver des sentiments d'appartenance et de confiance et de bâtir des liens amicaux ; elles ont un impact positif sur le bien-être et les résultats socioémotionnels des enfants.

Niveaux d'administration

> **Central** : 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 clé sur les politiques d'EAJE et la mise en œuvre des services. On parle également d'autorités nationales.

Régional ou infrarégional : 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 dans la région qu'elles couvrent.

Local : niveau de gouvernance local. Dans la grande majorité des pays, il se situe au niveau des villes, par exemple, au niveau de la municipalité, de la commune, du district, etc. Dans quelques pays, les communes ont la responsabilité première des structures d'EAJE et des écoles primaires.

Pédagogie : stratégies et techniques mises en œuvre par le personnel d'EAJE pour offrir des possibilités de développement aux jeunes enfants dans un contexte social et matériel particulier. 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. La pédagogie peut aussi représenter le fondement théorique d'une approche pédagogique. Par conséquent, la pédagogie est considérée à la fois comme source d'inspiration et de soutien pour les programmes d'enseignement, et comme ayant un effet direct sur le vécu et les interactions des enfants dans les structures d'EAJE. Les programmes et la pédagogie constituent des moteurs importants de la qualité des processus et doivent être intégrés dans la formation initiale et continue du personnel, ainsi que dans son développement professionnel.

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 et Assistant).

Pratique courante : toute pratique ou politique connue ayant été appliquée pendant la dernière année scolaire dans le pays ou territoire considéré (selon ce qu'il ressort de recherches, études, évaluations, rapports, données ou autres documents/sources fiables).

Prestataire d'EAJE : organisation dont l'objectif principal est de fournir des services d'éducation et d'accueil des jeunes enfants. Il peut s'agir d'une structure publique, d'une entreprise privée ou d'une organisation à but non lucratif.

Programme d'enseignement/cadre pédagogique : document général énonçant les principes, les normes, les lignes directrices et les approches pouvant être utilisés par le personnel de l'EAJE pour favoriser le développement, l'apprentissage et le bien-être des enfants. Les cadres pédagogiques peuvent être vastes et viser plusieurs objectifs, englober des approches pédagogiques variées, couvrir plusieurs groupes d'âge ou ne cibler qu'un seul groupe d'âge particulier. L'application des cadres pédagogiques est étroitement liée à la pédagogie adoptée, laquelle peut constituer le fondement théorique de l'approche retenue en la matière. Les programmes et la pédagogie constituent des moteurs importants de la qualité des processus et doivent être intégrés dans la formation initiale et continue du personnel, ainsi que dans son développement professionnel.

Qualité des processus : nature de l'expérience quotidienne que font les enfants de la classe et de la structure dans l'EAJE et processus qui interviennent au plus près du vécu des enfants dans le cadre du programme. La qualité des processus englobe tous les processus proximaux de l'expérience quotidienne des enfants : outre les interactions entre les enfants et le personnel d'EAJE, elle inclut les interactions entre enfants et les interactions entre les enfants et leurs parents, la collectivité, l'espace et les éléments matériels. Si les programmes d'enseignement écrits sont considérés comme un aspect de la qualité structurelle, les activités proprement dites qui sont réalisées dans les structures d'EAJE sont un aspect de la qualité des processus. La mise en œuvre du

programme écrit est un facteur central de la configuration de l'expérience quotidienne de l'enfant dans la structure d'EAJE. Les interactions entre adultes (au niveau des membres du personnel, des parents et des acteurs locaux) sont également des facteurs intéressants qui influencent la qualité des processus d'EAJE, mais on considère qu'elles ne sont pas au cœur de l'expérience quotidienne de l'EAJE du point de vue de l'enfant.

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) et des aspects particuliers de l'apprentissage, tels que la compréhension de l'écrit, les notions de mathématiques et de science. (Voir Qualité structurelle, Qualité des processus).

Qualité structurelle des services d'EAJE : correspond aux facteurs distaux qui sont généralement réglementés, comme le taux d'encadrement, la taille du groupe et la formation/le niveau d'études du personnel, et qui servent de cadre au vécu des enfants dans l'EAJE. 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. Les facteurs structurels sont un important précurseur du domaine global de la qualité des processus et de ses sous-domaines. Aussi, les caractéristiques structurelles ont généralement des effets indirects sur le développement, l'apprentissage et le bien-être des enfants (par le biais de leur influence sur la qualité des processus). La qualité structurelle est en partie déterminée par la législation, les politiques publiques et les financements et elle est un facteur majeur des coûts macroéconomiques de l'EAJE. Voir Qualité des processus.

Reconnaissance des acquis : processus d'évaluation qui permet d'obtenir ou de mettre à jour des qualifications et/ou de valider une expérience antérieure afin d'exercer la profession d'enseignant dans l'EAJE.

Responsable de centre (d'EAJE) : individu ayant le plus de responsabilités en matière de direction administrative, managériale et/ou pédagogique au sein du centre d'EAJE. Les responsables de centre peuvent être chargés du suivi des enfants, de la supervision du personnel, des relations avec les parents et les tuteurs, et/ou de la planification, de la préparation et de la réalisation des activités pédagogiques du centre. Ils peuvent également consacrer une partie de leur temps à s'occuper des enfants. Ils sont parfois désignés par le terme Directeur(trice).

Stage pratique : partie de la formation initiale pendant laquelle l'apprenant met en application les connaissances théoriques acquises.

Structure d'EAJE : cadre dans lequel les services d'EAJE [niveau 0 de la CITE] sont dispensés. La plupart de ces structures relèvent de l'une des catégories suivantes :

> **EAJE à domicile** : service agréé d'EAJE à domicile. Les structures d'accueil à domicile renvoient à des services d'éducation et d'accueil des jeunes enfants dispensés dans un cadre familial plutôt qu'un centre. 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. Les prestataires d'accueil familial enregistrés reçoivent un agrément qui leur permet d'accueillir des enfants à leur domicile.
>
> **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 0 ou 1 an jusqu'à l'entrée en primaire* : structures pouvant être dénommées maternelles, établissements préscolaires ou établissements préprimaires. Elles proposent une démarche pédagogique holistique d'enseignement et d'accueil (généralement en journée complète) et sont de plus en plus souvent rattachées au système éducatif.

Centre d'EAJE pour les enfants de 0 à 2 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 l'accueil 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 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.

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. Les structures privées ne bénéficiant pas de subventions publiques ne perçoivent aucun financement de la part des autorités publiques et sont indépendantes du point de vue de leur financement et de leur gestion. Les structures privées bénéficiant de subventions publiques fonctionnent de manière indépendante mais bénéficient, au moins pour une partie de leur financement, de ressources publiques – si ces fonds publics dépassent 50 % de leur financement de base, ces structures peuvent être considérées comme des structures d'EAJE privées subventionnées.

Structure publique : centre d'EAJE géré par une autorité éducative publique, un organisme gouvernemental ou une commune.

Système intégré : situation dans laquelle la responsabilité des services d'EAJE relève d'une autorité unique (principale) (à l'échelon national et/ou régional), par exemple, ministère de l'Éducation, ministère des Affaires sociales ou autre entité. Ces responsabilités peuvent aller de l'élaboration des programmes d'enseignement jusqu'à la définition des normes, au suivi ou au financement.

Taux d'encadrement : nombre d'enfants par agent employé à temps plein. Il peut s'agir d'un nombre maximum (fixé par la réglementation) – nombre maximum d'enfants dont un agent employé à temps plein peut avoir la charge seul – ou d'un nombre moyen – nombre moyen d'enfants dont un agent employé à temps plein peut avoir la charge. Ce nombre peut tenir compte uniquement des principaux intervenants (enseignants ou éducateurs, par exemple), ce qui correspond au nombre d'enfants/d'élèves par enseignant, mais il peut aussi inclure les personnels auxiliaires, comme les assistants.

Temps de travail du personnel : nombre total précis d'heures de travail que les agents doivent faire par semaine, y compris en présence et hors de la présence des enfants, comme le prévoit la réglementation, pour percevoir leur rémunération complète.

Temps en présence des enfants : nombre d'heures que les agents employés à temps plein consacrent en moyenne chaque année aux enfants dans le cadre d'activités comprenant une composante éducative, y compris les heures supplémentaires. Il fait référence au temps net passé en présence des enfants tel qu'il est stipulé dans la réglementation, abstraction faite du temps consacré à la préparation des cours et du temps officiellement réservé aux pauses.

Temps en dehors de la présence des enfants : temps de travail du personnel hors de la présence des enfants (par exemple, la préparation des cours, le développement professionnel et les consultations des parents).

Transition : processus de changement que connaissent les enfants lorsqu'ils passent d'un niveau d'enseignement à un autre. 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 primaire. On parle également de transition lorsque l'enfant passe du cadre d'apprentissage à la maison à sa structure d'EAJE. Il peut également s'agir des pratiques de transition du personnel visant à accompagner les enfants pendant les périodes de transition entre structures, et de la formation destinée à préparer le personnel à ses tâches dans ce domaine (par exemple, coopération avec les parents, attitudes et réflexion sur les transitions).

Annexe C. Liste des tableaux disponibles en ligne

Les tableaux suivants sont uniquement disponibles sous forme électronique.

Chapitre 2. Cadres pédagogiques, pédagogie et qualité des processus dans l'éducation et l'accueil des jeunes enfants

StatLink https://stat.link/vfbs8k

Graphique C.2.1.	Définition d'objectifs de développement et d'apprentissage dans les cadres pédagogiques relatifs aux enfants de 0 à 2 ans
Graphique C.2.2.	Participation des parties prenantes à l'élaboration des cadres pédagogiques relatifs aux enfants de 3 à 5 ans
Graphique C.2.3.	Participation des parties prenantes à l'élaboration des cadres pédagogiques relatifs aux enfants de 0 à 2 ans
Tableau C.2.1	Cadre juridique et champ d'application des cadres pédagogiques de l'EAJE, 2019
Tableau C.2.2	Objectifs de développement/d'apprentissage énoncés dans les cadres pédagogiques

Chapitre 3. Main-d'œuvre et qualité des processus dans l'éducation et l'accueil des jeunes enfants

StatLink https://stat.link/fngdso

Graphique C.3.1.	Diversité des contenus requis dans le cadre de la formation initiale des professionnels de l'EAJE pour obtenir un niveau minimal de qualification (enfants de 0 à 2 ans)
Graphique C.3.2.	Inclusion de la mise en œuvre du cadre pédagogique dans la formation initiale des assistants
Graphique C.3.3.	Processus officiel de reconnaissance et de validation des activités de développement professionnel des assistants
Graphique C.3.4.	Évaluation de la qualité du développement professionnel des assistants
Graphique C.3.5.	Mesures incitatives dégageant du temps aux assistants pour participer à des activités de développement professionnel
Graphique C.3.6.	Évaluation des besoins des assistants en termes de développement professionnel
Graphique C.3.7.	Évaluation des obstacles à la participation des assistants au développement professionnel
Graphique C.3.8.	Mesures et réglementations concernant le type de contrat du personnel, par type de personnel
Graphique C.3.9.	Mesures en vigueur visant à encourager les promotions ou les hausses de salaire associées aux résultats des assistants
Graphique C.3.10.	Activités pour lesquelles le personnel d'EAJE bénéficie de plages horaires réservées
Graphique C.3.11.	Temps réservé aux activités en dehors de la présence des enfants
Graphique C.3.12.	Reconnaissance des acquis pour répondre aux exigences de qualification applicables aux responsables de centre, par groupe d'âge
Graphique C.3.13.	Diversité des contenus requis dans le cadre de la formation initiale des responsables de centre pour obtenir un niveau minimal de qualification, par groupe d'âge
Tableau C.3.1	Stage pratique requis dans le cadre de la formation initiale des professionnels de l'EAJE

Annexe A. Tableaux de référence

StatLink https://stat.link/xal2m1

Tableau A.A.3	Professionnels travaillant dans les structures d'EAJE, 2019

Annexe D. Contributeurs membres du Réseau

Petite enfance, grands défis VI est le fruit d'une collaboration permanente entre le Secrétariat de l'OCDE et le Réseau de l'OCDE sur l'éducation et l'accueil des jeunes enfants. Les participants ont apporté, entre autres, des données nationales, des informations propres aux politiques en vigueur et des commentaires sur les versions préliminaires.

Les pays et experts participants sont énoncés ci-dessous, par ordre alphabétique.

Pays	Nom	Organisation
Australie	Craig Bennett	Australian Children's Education and Care Quality Authority
	Amanda Collins	Australian Children's Education and Care Quality Authority
	John Mason	Australian Children's Education and Care Quality Authority
Belgique- Flandre	Goedele Avau	Ministère flamand de l'éducation et de la formation
	Bart Bruylandt	Ministère flamand de l'éducation et de la formation
	Liesbeth Roels	Ministère flamand de l'éducation et de la formation
	Marie-Hélène Sabbe	Ministère flamand de l'éducation et de la formation
	Christele Van Nieuwenhuyzen	*Growing Up* (auparavant, *Kind en Gezin*)
Chili	Paula Guardia	Ministère de l'Éducation, Sous-secrétaire chargée de l'éducation de la petite enfance
	Bárbara Marchant	Ministère de l'Éducation, Sous-secrétaire chargée de l'éducation de la petite enfance
Canada	Tania Brudler ,	Services de l'enfance, Alberta
	Danielle Dubé	Ministère de la Famille, Québec
	Nicole Gervais	Représentant du Canada (CMEC) auprès du Réseau EAJE de l'OCDE, Nouveau-Brunswick
	David Hull	Secrétariat du Conseil des ministres de l'Éducation - Canada (CMEC)
	Bronwen Lloyd	Apprentissage et accueil des jeunes enfants, Nouvelle-Écosse
	Diane Lutes	Apprentissage et développement des jeunes enfants, Nouveau-Brunswick
	Debra Mayer	Président du Comité du CMEC chargé de l'apprentissage et du développement des jeunes enfants
	Christian Paradis	Emploi et Développement social Canada
	Suela Sefa	Ministère de la Famille, Québec
	Denise Stone	Apprentissage et accueil des jeunes enfants, Nouvelle-Écosse
	Jugo Vukojevic	Emploi et Développement social Canada
République tchèque	Irena Borkovcová	Inspection scolaire de la République tchèque
Danemark	Lise Bendix Lanng	Ancienne Division sur l'accueil et l'éducation des jeunes enfants
	Louise Solgård Hvas	Ministère de l'Enfance et de l'Éducation
Estonie	Tiina Peterson	Ministère de l'Éducation et de la Recherche
Finlande	Kirsi Alila	Ministère de l'Éducation et de la Culture
France	Gilles Pétreault	Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse
Allemagne	Samuel Bader	Institut allemand de la jeunesse
	Fabienne Becker-Stoll	Institut national de recherche sur la petite enfance (IFP)
	Ute Jansen	Ministère de l'Enfance, de la Famille, des Réfugiés et de l'Intégration - Rhénanie du Nord-Westphalie
	Nicole Klinkhammer	Institut allemand de la jeunesse
	Evelyn Kubsch	Département du Sénat de Berlin en charge de l'éducation, de la jeunesse et de la famille
	Jana Pampel	Département du Sénat de Berlin en charge de l'éducation, de la jeunesse et de la famille

	Christa Preissing	Institut de Berlin pour le développement de la qualité dans la petite enfance (BeKi)
	Eva Reichert-Garschhammer	Département du Sénat de Berlin en charge de l'éducation, de la jeunesse et de la famille
	Carolyn Seybel	Institut allemand de la jeunesse
	Bettina Stobbe	Ministère de l'Éducation, de la Jeunesse et des Sports - Brandebourg
	Daniel Turani	Institut allemand de la jeunesse
Islande	Ragnar F. Ólafsson	Direction de l'éducation - Enquête TALIS Petite enfance
	Björk Óttarsdóttir	Ministère de l'Éducation, des Sciences et de la Culture
Irlande	Philip Crosby	Ministère de l'Éducation
	Toby Wolfe	Ministère de l'Enfance, de l'Égalité, du Handicap, de l'Intégration et de la Jeunesse
Israël	Noa Ben-David	JDC Israël
	Michal Carmel	Ministère du Travail, des Affaires sociales et des Services sociaux
	Inbal Ron Kaplan	RAMA
	Varda Malka	Ministère du Travail, des Affaires sociales et des Services sociaux
	Merav Turgerman	Ministère de l'Éducation
Japon	Kiyomi Akita	Université de Gakushuin
	Satoshi Aritaki	Ministère de la Santé, du Travail et du Bien-être
	Fumiko Honda	Bureau du Cabinet
	Takuro Horikawa	Ministère de l'Éducation, de la Culture, des Sports, des Sciences et de la Technologie
	Masafumi Ishikawa	Ministère de l'Éducation, de la Culture, des Sports, des Sciences et de la Technologie
	Riyo Kadota	Université de Seinan Gakuin
	Hirokazu Kobayashi	Ministère de l'Éducation, de la Culture, des Sports, des Sciences et de la Technologie
	Koki Matsumoto	Ministère de l'Éducation, de la Culture, des Sports, des Sciences et de la Technologie
	Sachiko Nozawa	Université de Tokyo
	Kayo Sawada	Ministère de l'Éducation, de la Culture, des Sports, des Sciences et de la Technologie
	Nagisa Shimada	Ministère de l'Éducation, de la Culture, des Sports, des Sciences et de la Technologie
	Kenta Shizume	Ministère de la Santé, du Travail et du Bien-être
	Chie Takatsuji	Ministère de la Santé, du Travail et du Bien-être
Luxembourg	Christine Konsbruck	Service National de la Jeunesse (SNJ)
	Georges Metz	Service National de la Jeunesse (SNJ)
	Flore Schank	Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse
	Claudia Schroeder	Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse
	Claude Sevenig	Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse
Mexique	María del Carmen Campillo Pedrón	Ministère de l'Éducation publique
	Susana Escamilla Hernández	Ministère de l'Éducation publique
	José Iván Quezada López	Ministère de l'Éducation publique
Nouvelle-Zélande	Nancy Bell	Ministère de l'Éducation
	Siobhan Murray	Ministère de l'Éducation
Norvège	Ida Erstad	Direction de l'éducation et de la formation
	Tove Mogstad Slinde	Ministère de l'Éducation et de la Recherche
Pologne	Witold Zakrzewski	Ministère de l'Éducation nationale
Portugal	Liliana Marques	Direction générale de l'éducation
	Helder Pais	Direction générale de l'éducation
République slovaque	Viera Hajdúková	Ministère de l'Éducation, des Sciences, de la Recherche et des Sports
Slovénie	Janja Cotic Pajntar	Institut d'éducation nationale
	Barbara Kresal Sterniša	Ministère de l'Éducation, des Sciences et des Sports
	Nada Požar Matijašic	Ministère de l'Éducation, des Sciences et des Sports
Afrique du Sud	Sara Maja	Ministère de l'Enseignement de base
	Vuyelwa Ntuli	Ministère de l'Enseignement de base
Suisse	Andrea Faeh	Université de Saint-Gall - formation des enseignants
	Veronika Neruda	Conférence suisse des directrices et directeurs cantonaux des affaires sociales (CDAS)
	Franziska Vogt	Université de Saint-Gall - formation des enseignants
	La contribution suisse a été produite avec le soutien financier de la Fondation Jacobs Suisse	

Turquie	Aynur Arslan Seval Kuday Tuncai Morkoç	Ministère de l'Éducation nationale Ministère de l'Éducation nationale Ministère de l'Éducation nationale
Royaume-Uni - Angleterre	Charlotte Clarke Ian Ward	Ministère de l'éducation Ministère de l'éducation

Petite enfance, grands défis

Petite enfance, grands défis VI

SOUTENIR DES INTERACTIONS CONSTRUCTIVES DANS L'ÉDUCATION ET L'ACCUEIL DES JEUNES ENFANTS

L'apprentissage, le développement et le bien-être des enfants sont directement influencés par leurs interactions quotidiennes avec les autres enfants, les adultes, leur famille et l'environnement. Ce processus interactif est connu sous le nom de « qualité du processus » et conduit à une question clé: quelles politiques établissent les meilleures conditions pour que les enfants vivent des interactions de haute qualité dans les établissements d'éducation et d'accueil de la petite enfance (EAJE) ?

Ce rapport examine cinq principaux leviers politiques et leur effet sur la qualité des processus, en se concentrant particulièrement sur les programmes et la pédagogie, et le développement de la main-d'œuvre. Il présente des indicateurs couvrant 26 pays et juridictions, 56 cadres curriculaires différents et plus de 120 types différents d'établissements d'EAJE.

IMPRIMÉ ISBN 978-92-64-16327-0
PDF ISBN 978-92-64-52495-8