Petite enfance, grands défis IV

LE SUIVI DE LA QUALITÉ DANS LES SERVICES D'ÉDUCATION ET D'ACCUEIL DES JEUNES ENFANTS

OCDE

Petite enfance, grands défis IV

LE SUIVI DE LA QUALITÉ DANS LES SERVICES D'ÉDUCATION ET D'ACCUEIL DES JEUNES ENFANTS

OCDE
DES POLITIQUES MEILLEURES POUR UNE VIE MEILLEURE

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

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

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

ISBN 978-92-64-24616-4 (imprimé)
ISBN 978-92-64-24617-1 (PDF)

Crédit photo : © iStockphoto.com/Christophe Futcher ; © iStockphoto.com/tioloco

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

© OCDE 2015

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

Avant-propos

Il existe tout un corpus de travaux de recherche, issus en particulier des neurosciences ces dernières années, qui montrent que l'éducation et l'accueil des jeunes enfants (EAJE) constituent une base fondamentale pour les apprentissages futurs en favorisant le développement des compétences, cognitives et non cognitives, qui sont des conditions importantes de la réussite plus tard dans la vie. Les pays de l'OCDE ont pris des mesures pour accroître les taux d'accès à la préscolarisation pour tous les enfants, par exemple en assurant aux parents un droit légal à une place pour leurs enfants, en augmentant les dépenses publiques consacrées à l'EAJE et en abaissant l'âge de début de la scolarité obligatoire.

Par-delà la simple observation de l'importance de l'EAJE, les travaux de recherche tendent également à montrer que le bienfait pour les enfants, en termes d'apprentissage et de développement futurs, dépend pour beaucoup de la qualité de la prise en charge. Il est aujourd'hui admis que les bienfaits d'une prise en charge de qualité au stade de l'EAJE peuvent se perdre s'il n'y a pas, ensuite, une scolarité primaire de qualité, surtout dans les premières années.

Dans le prolongement des progrès déjà réalisés sur le plan de l'accès aux services, cinq instruments d'action ont été identifiés dans le précédent rapport de l'OCDE, Petite enfance, grands défis III, *pour voir sur quels leviers on peut agir pour améliorer le développement des enfants :*

1. *objectifs de qualité et normes minimales ;*
2. *programmes d'enseignement et normes d'apprentissage ;*
3. *qualité du personnel ;*
4. *implication des familles et de la collectivité ; et*
5. *données, recherche et suivi.*

Sur ces cinq instruments d'action, il est apparu que c'est le suivi qui avait été le moins étudié dans les travaux de recherche comparatifs internationaux. Or, les travaux existants indiquent que les systèmes de suivi poussent à améliorer la qualité et les performances, en permettant d'évaluer les moyens mobilisés et les résultats obtenus, ce qui peut permettre d'identifier les structures insuffisamment performantes et d'apporter des correctifs (Booher-Jennings, 2007). Si l'on a pu dire que, dans la plupart des pays et territoires, les outils disponibles pour observer la qualité de l'EAJE sont souvent limités, néanmoins, de plus en plus d'outils de suivi et d'évaluation de la qualité des services sont aujourd'hui mis au point, dans le but d'élever la qualité et d'améliorer les résultats et le développement chez les jeunes enfants. C'est le constat qui a été fait par les responsables gouvernementaux, les chercheurs et les diverses parties prenantes lors de la Table ronde de haut niveau Norvège-OCDE qui s'est tenue à Oslo (Norvège) les 23 et 24 janvier 2012 sur le thème « Petite enfance, grands défis : mettre en œuvre des politiques permettant d'obtenir des services de qualité dans l'éducation et l'accueil des jeunes enfants (EAJE) ». Le présent rapport vise à combler cette insuffisance de connaissances, dans le cadre du Programme de travail et budget du Comité des politiques d'éducation de l'OCDE.

Remerciements

Cette publication a été rédigée par l'équipe qui, au sein de l'OCDE, travaille sur l'éducation et l'accueil des jeunes enfants. Les principaux auteurs en sont Miho Taguma (chef de projet), Ineke Litjens et Arno Engel, de la Direction de l'éducation et des compétences, avec des contributions de Rowena Phair et d'une consultante externe, Stéphanie Wall, pour les chapitres 2 et 6. Christa Crusius et Masafumi Ishikawa ont apporté leur aide pour les travaux de recherche. Les tableaux et graphiques ont été réalisés par Étienne Albiser. Kelly Makowiecki et Claude Annie Manga Collard ont apporté leur concours au projet. Une aide à la finalisation de la publication a aussi été apportée par Émilie Feyler, Sophie Limoges, Victoria Elliott, Anne-Lise Prigent et Marika Boiron. Les membres du Réseau de l'OCDE sur l'éducation et l'accueil des jeunes enfants ont fourni des informations et des données nationales, et ont aidé à conduire la réalisation de cette publication (voir l'annexe pour une liste des membres du Réseau qui ont apporté leur concours). La supervision générale a été assurée par Yuri Belfali, chef de la Division Petite enfance et enseignement scolaire à la Direction de l'éducation et des compétences de l'OCDE.

Des experts internationaux ont aidé à examiner les chapitres et ont fait part de leurs commentaires utiles. Mme Sandra Antulić (Croatie), Mme Tijne Berg (Pays-Bas), Mme Kathrin Bock-Famulla (Allemagne), M. Bart Declercq (Belgique), M. Ramón Flecha (Espagne), Mme Anne Greve (Norvège), Mme Christa Japel (Canada), Mme Sharon Lynn Kagan (États-Unis), Mme Leslie Kopf-Johnson (Canada), M. Ferre Laevers (Belgique), Mme Eunhye Park (Corée), Mme Eunsoo Shin (Corée) et M. Michel Vandenbroeck (Belgique) ont formulé des commentaires sur les versions provisoires du texte dont la finalisation a été assurée par l'équipe de l'OCDE dédiée à l'EAJE.

Les auteurs souhaitent remercier le Réseau Eurydice et le Réseau d'apprentissage par les pairs de la Commission européenne pour leur coopération mutuelle en vue de garantir la cohérence et la comparabilité des définitions et champs d'application utilisés dans l'enquête administrée aux pays aux fins de la rédaction du présent rapport.

Toutes les informations concernant le Réseau de l'OCDE sur l'éducation et l'accueil des jeunes enfants sont accessibles à l'adresse : *www.oecd.org/edu/earlychildhood*.

Table des matières

Liste des abréviations 9

Résumé 13

Chapitre 1. **Les systèmes d'éducation et d'accueil des jeunes enfants (EAJE) dans les pays et territoires participants** 17

Messages clés 18
Introduction 18
Finalité de l'examen et méthodologie 19
Cadre d'action pour l'EAJE 20
Vue d'ensemble des systèmes et de l'offre d'EAJE 24
Notes 35
Références 35
Annexe A1. Informations contextuelles sur les systèmes d'éducation et d'accueil des jeunes enfants (EAJE) 37

Chapitre 2. **Les systèmes de suivi dans le secteur de l'éducation et d'accueil des jeunes enfants (EAJE) : État des lieux et tendances** 51

Messages clés 52
Introduction 53
Vue d'ensemble des systèmes de suivi de l'EAJE 53
Tendances du suivi de la qualité de l'EAJE 64
Notes 69
Références 69
Annexe A2. Données générales sur le suivi de la qualité dans le secteur de l'éducation et de l'accueil des jeunes enfants (EAJE) 70

Chapitre 3. **Le suivi de la qualité des services d'éducation et d'accueil des jeunes enfants (EAJE)** 79

Messages clés 80
Introduction 81
Quels sont les effets du suivi de la qualité des services ? 81
Pourquoi les pays procèdent-ils au suivi de la qualité des services ? 84
Quelles sont les pratiques courantes du suivi de la qualité des services ? 86
Quels domaines font l'objet d'un suivi ? 91
Quels instruments et outils sont utilisés ? 103
Qui effectue le suivi ? 111
Quand et à quelle fréquence le suivi de la qualité des services est-il assuré ? 113
Comment les résultats du suivi de la qualité des services sont-ils utilisés ? 113
Note 120
Références 120
Annexe A3. Instruments de suivi de la qualité des services 122

Chapitre 4. **Le suivi de la qualité du personnel d'éducation et d'accueil des jeunes enfants (EAJE)** 133
Messages clés 134
Introduction 135
Quels sont les effets du suivi de la qualité du personnel ? 136
Pourquoi les pays procèdent-ils au suivi de la qualité du personnel ? 138
Quelles sont les pratiques courantes du suivi de la qualité du personnel ? 140
Quels domaines font l'objet d'un suivi ? 142
Quels instruments et outils sont utilisés ? 148
Comment le suivi de la qualité des processus est-il réalisé ? 159
Quand et à quelle fréquence le suivi de la qualité du personnel est-il assuré ? 164
Comment les résultats du suivi de la qualité du personnel sont-ils utilisés ? 164
Note 171
Références 171
Annexe A4. Instruments de suivi de la qualité du personnel 173

Chapitre 5. **Le suivi du développement et des résultats des enfants dans les structures d'éducation et d'accueil des jeunes enfants (EAJE)** 185
Messages clés 186
Introduction 186
Quels sont les effets du suivi du développement et des résultats des enfants ? . . . 187
Pourquoi les pays et territoires procèdent-ils au suivi du développement des enfants ? 192
Quels instruments et outils sont utilisés ? 194
Quels domaines du développement des enfants font l'objet d'un suivi ? 200
Qui conduit les évaluations directes ? 205
Quand et comment le suivi des résultats et du développement des enfants est-il réalisé ? 206
Comment les résultats du suivi sont-ils utilisés/partagés ? 208
Note 211
Références 211
Annexe A5. Informations générales sur le suivi du développement et des résultats des enfants dans les structures d'éducation et d'accueil des jeunes enfants 213

Chapitre 6. **Améliorer les politiques et pratiques de suivi en matière d'éducation et d'accueil des jeunes enfants (EAJE)** 227
Messages clés 228
Introduction 229
Défis et stratégies en matière de suivi de la qualité 229
Les défis du suivi de la qualité des services 242
Les défis du suivi de la qualité du personnel 246
Les défis liés au suivi des résultats des enfants 250
Enseignements tirés en matière de suivi de la qualité 253
Note 259
Références 259

Glossaire des termes utilisés dans le rapport final sur le suivi de la qualité en matière d'éducation et d'accueil des jeunes enfants (EAJE) 261
Références 270
Annexe Liste des Pays membres du réseau 271

Tableaux

1.1. Caractéristiques du droit légal d'accès. 22
1.2. Répartition des responsabilités de l'EAJE entre les niveaux national, régional et local, par domaine 27
1.3. Programmes éducatifs en place pour l'éducation et l'accueil des jeunes enfants . . 34
A.1.1. Typologie et caractéristiques des structures d'EAJE 38
A.1.2. Niveau de tutelle le plus élevé des structures d'EAJE. 45
A.1.3. Caractéristiques des systèmes de financement de l'EAJE 46
2.1. Procédures de suivi de la qualité des services et du personnel 60
A.2.1. Responsabilités en matière de suivi de la qualité 70
A.2.2. Sources de financement utilisées pour contrôler la qualité des structures publiques d'EAJE 72
A.2.3. Domaines de suivi de l'EAJE, par structure 74
A.2.4. Formation des évaluateurs externes 75
A.2.5. Prestataires et domaines/thèmes de formation et d'éducation pour les évaluateurs externes, par structure. 76
A.2.6. Formation des évaluateurs internes. 78
3.1. Objectifs du suivi de la qualité des services 85
3.2. Pratiques externes et internes de suivi de la qualité des services. 88
3.3. Aspects de la qualité des services examinés dans le cadre des inspections 96
3.4. Aspects de la qualité des services examinés dans le cadre des enquêtes auprès des parents 98
3.5. Aspects de la qualité des services examinés lors des auto-évaluations 100
3.6. Outils/instruments d'inspection utilisés pour le suivi de la qualité des services . . . 104
3.7. Instruments/outils d'auto-évaluation utilisés pour le suivi de la qualité des services 109
3.8. Responsabilités en matière d'inspection de la qualité des services 112
3.9. Fréquence du suivi de la qualité des services 114
3.10. Accès du public aux résultats du suivi de la qualité des services 116
3.11. Conséquences des résultats du suivi de la qualité des services. 118
A.3.1 Instruments de suivi de la qualité des services 123
4.1. Objectifs du suivi de la qualité du personnel d'éducation et d'accueil des jeunes enfants 139
4.2. Pratiques externes et internes de suivi de la qualité du personnel. 143
4.3. Domaines/aspects examinés dans le cadre du suivi de la qualité du personnel . . . 149
4.4. Outils/instruments utilisés lors des inspections et des examens par les pairs . . 153
4.5. Outils/instruments utilisés dans le cadre des auto-évaluations 158
4.6. Aspects de la qualité des processus faisant l'objet d'un suivi 161
4.7. Fréquence du suivi de la qualité du personnel 165
4.8. Accès du public aux résultats du suivi de la qualité du personnel 167
4.9. Conséquences des résultats du suivi de la qualité du personnel. 168
A.4.1. Instruments de suivi de la qualité du personnel 174
5.1. Objectifs du suivi du développement des enfants 193
5.2. Outils et instruments de suivi du développement de l'enfant. 195
5.3. Norme de développement des compétences cognitives au Kazakhstan 204
A.5.1. Domaines du développement faisant l'objet d'un suivi dans le cadre d'évaluations directes, par structure 213
A.5.2. Domaines du développement faisant l'objet d'un suivi dans le cadre d'observations et d'évaluations narratives, par structure. 215

A.5.3. Fréquence du suivi du développement des enfants, par structure 217
A.5.4. Instruments de suivi du développement et des résultats des enfants 219
6.1. Défis et stratégies en matière de suivi de la qualité de l'EAJE 229

Graphiques

1.1. Taux de scolarisation à l'âge de 3 ans dans un programme d'éducation préprimaire (2005 et 2012) 24
1.2. Partage des coûts en matière d'éducation et d'accueil des jeunes enfants 32
2.1. Domaines d'EAJE qui font l'objet d'un suivi 59
2.2. Formations proposées aux évaluateurs de l'EAJE 62
3.1. Objectifs du suivi de la qualité des services d'éducation et d'accueil des jeunes enfants 84
3.2. Aspects de la qualité des services examinés lors de l'inspection des structures d'accueil et de garde d'enfants (ou structures intégrées pour les pays dotés d'un système intégré) 93
3.3. Conséquences du suivi de la qualité des services d'éducation et d'accueil des jeunes enfants 117
4.1. Objectifs du suivi de la qualité du personnel d'éducation et d'accueil des jeunes enfants 138
4.2. Aspects de la qualité des processus dont le suivi est assuré dans l'enseignement préprimaire (ou dans des structures intégrées) 163
4.3. Conséquences du suivi du personnel d'éducation et d'accueil des jeunes enfants 167
5.1. Sensibilité cérébrale des enfants, par âge 188
5.2. Objectifs du suivi du développement des enfants 192
5.3. Domaines du développement des jeunes enfants faisant l'objet d'un suivi, par méthode 202

Suivez les publications de l'OCDE sur :

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

Ce livre contient des...

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

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

Liste des abréviations

AEDC	Australian Early Development Census
AEDI	Australian Early Development Instrument
ASQ-3	Ages and Stages Questionnaire (third edition) (instrument d'évaluation)
BAS II	British Ability Scales, Second Edition (instrument d'évaluation)
BDI-ST2	*Inventario de Desarrollo Battelle* (instrument d'évaluation)
BeKi	*Berliner Kita-Institut für Qualitätsentwicklung* (jardins d'enfants, Allemagne)
CCCH	Centre for Community Child Health (Australie)
CENDI	*Centros de Desarrollo Infantil* (centres de développement infantile, établissements publics pour les enfants de 0 à 5 ans, Mexique)
CIDE	*Centro de Investigación y Docencia Económicas* (Centre de recherche et d'éducation en sciences sociales, Mexique)
CIPO	Context, Input, Processes and Output (cadre d'inspection CIPO, Communauté flamande de Belgique)
CITE	Classification internationale type de l'éducation
CLASS	Classroom Assessment Scoring System (outil d'observation)
Cnaf	Caisse nationale des Allocations familiales (France)
CONAFE	*Consejo Nacional de Fomento Educativo* (Conseil national de développement éducatif, pour les enfants de 0 à 3 ans, Mexique)
DIN	*Deutsches Institut für Normierung* (institut allemand pour les normes ISO)
DQP	*Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias* (version portugaise du projet EEL)
EAJE	Éducation et accueil des jeunes enfants
ECEAP	Early Childhood Education and Assistance Program (programme préscolaire, Washington, États-Unis)
ECERS	Early Childhood Environment Rating Scale (instrument d'évaluation)
ECERS-R	Early Childhood Environment Rating Scale, Revised (instrument d'évaluation)
ED	Department of Education (Département de l'éducation) des États-Unis
EDI	Early Development Instrument (instrument d'évaluation)
EEL	Effective Early Learning Project (Royaume-Uni)
ERO	Education Review Office (Nouvelle-Zélande)
EYFS	Early Years Foundation Stage (Angleterre [Royaume-Uni])
EYPS	Early Years Professional Status (Angleterre [Royaume-Uni])

FEP PE	Framework Education Programme for Preschool Education (aspects pédagogiques dans les structures d'EAJE, République tchèque)
GGD	*Gemeentelijke Gezondheidsdienst* (service de santé à l'échelon municipal, Pays-Bas)
GUS	Growing Up in Scotland (étude longitudinale en Écosse [Royaume-Uni])
HHS	Department of Health and Human Services des États-Unis
IMC	Indice de masse corporelle
IMSS	*Instituto Mexicano del Seguro Social* (Institut mexicain de sécurité sociale, accueil des enfants de 0 à 5 ans dans des centres relevant du système fédéral de sécurité sociale, Mexique)
ISO	Organisation internationale de normalisation
ISSSTE	*Instituto de Seguridad y Servicios Sociales de los Trabajadores del Estado* (Institut de sécurité sociale et des services sociaux des agents de l'État, accueil en centres d'EAJE des enfants de 0 à 5 ans d'employés de l'État, Mexique)
ITERS	Infant Toddler Environment Rating Scale (instrument d'évaluation)
ITERS-R	Infant Toddler Environment Rating Scale, Revised (instrument d'évaluation)
JUNJI	*Junta Nacional de Jardines Infantiles* (Conseil national des jardins d'enfants, Chili)
KES / KES-R	*Kindergarten-Einschätz-Scala* (instrument d'évaluation des jardins d'enfants, adaptation allemande de l'ECERS)
KiFöG	*Kinderförderungsgesetz* (loi sur la prise en charge des enfants, Allemagne)
KRIPS-R	Krippen-Skala (adaptation allemande de l'ITERS-R)
MeMoQ	Measuring and Monitoring Quality project (Communauté flamande de Belgique)
NAEYC	National Association for the Education of Young Children (États-Unis)
NCKO	*Nederlands Consortium Kinderopvang Onderzoek* (consortium néerlandais pour l'accueil des enfants)
NQA	National Quality Agenda (Australie)
NQS	National Quality Standard (normes et éléments clés à prendre en compte dans les auto-évaluations de la qualité des services, Australie)
Ofsted	Office for Standards in Education, Children's Services and Skills (agence nationale d'inspection des structures d'accueil de la petite enfance [Royaume-Uni])
PISA	Programme international pour le suivi des acquis des élèves (OCDE)
PMI	Protection Maternelle et Infantile (France)
POMS	Process-Oriented Monitoring System (instrument d'évaluation, Communauté flamande de Belgique)

Pre-COOL	Period preceding primary school – Cohort Research Education Careers (projet de recherche universitaire à la demande de l'Organisation pour la recherche scientifique (NWO) des Pays-Bas et du ministère néerlandais de l'Éducation, de la Culture et de la Science, Pays-Bas)
QUIRSs	Quality Rating and Improvement Systems (évaluation aux États-Unis)
QRIS	Quality Rating and Improvement System (évaluation aux États-Unis)
RTT-ELC	Race to the Top – Early Learning Challenge (programme géré par le Department of Education et le Department of Health and Human Services, initiative de réforme de l'enseigtnement préscolaire aux États-Unis)
SDQ	Strengths and Difficulties Questionnaire (instrument d'évaluation)
SEDESOL	*Secretaría de Desarrollo Social* (Secrétariat du développement social, pour les enfants de 1 à 5 ans dont les parents travaillent, Mexique)
SES	Norme publique en matière d'éducation et de formation préscolaire (Kazakhstan)
SiCs/ZiKo	Instrument d'auto-évaluation pour les structures d'accueil (Communauté flamande de Belgique)
SNDIF	*Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia* (Système national de développement intégré de la famille, pour les enfants de 0 à 5 ans issus de milieux modestes, Mexique)
SVANI	*Scala per la Valutazione dell'Asilo Nido* (adaptation italienne de l'ITERS)
TDAH	Trouble Déficit de l'Attention/Hyperactivité

Résumé

L'éducation et l'accueil des jeunes enfants (EAJE) restent une priorité dans de nombreux pays de l'OCDE. Dans une majorité de pays de l'OCDE, l'accès à l'éducation intervient aujourd'hui pour la plupart des enfants bien avant l'âge de 5 ans. Les taux de préscolarisation continuent d'augmenter pour les enfants de 3 ans et plus, de même que pour les enfants de moins de 3 ans. Cette évolution a été rendue possible en partie par la reconnaissance d'un droit légal à une place et par les efforts déployés pour assurer la gratuité du service pour les plus âgés (le groupe des 3 à 5 ans, par exemple) et pour certaines catégories de la population, par exemple les plus jeunes (0 à 2 ans) ou les catégories défavorisées. La majeure partie du financement de l'EAJE provient de sources publiques, et les responsabilités de gouvernance sont souvent partagées entre les autorités nationales, régionales et locales, relevant souvent de plusieurs ministères – éducation, affaires sociales et emploi. Les taux d'accès à l'EAJE ayant augmenté, les responsables publics ont porté leur attention : sur le contenu de l'éducation et la pédagogie, dans un souci d'amélioration de la qualité ; sur l'intégration des services, pour une offre de services plus efficace ; et sur les expériences des enfants et les résultats chez ces derniers afin d'obtenir un meilleur rendement de l'investissement.

Dans le domaine de l'EAJE, les dispositifs sont très différents selon les pays – jardins d'enfants, crèches, établissements préscolaires, garde de jour en milieu familial – et le suivi de la qualité peut prendre des formes aussi diverses que l'offre de services. Si les systèmes de suivi et les pratiques dans ce domaine varient largement selon les pays, des **tendances communes** se dessinent. *Premièrement*, un suivi est de plus en plus souvent assuré dans tous les pays étudiés. Cela s'explique en grande partie par l'exigence de transparence dans les investissements publics consacrés à l'EAJE, et par le souci d'améliorer la qualité en repérant les forces et les faiblesses des dispositifs. Il est également important d'aider les parents à évaluer le niveau de qualité du service, de sorte qu'ils puissent faire des choix éclairés entre les différentes formes d'offre. *Deuxièmement*, les pays s'efforcent en permanence d'améliorer les méthodes et procédures de suivi. Souvent, les pays contrôlent la qualité des services sous l'angle du respect de la réglementation, et l'on s'intéresse de plus en plus au suivi de la qualité des procédures pour veiller à la qualité des interactions entre les personnels et les enfants. Ainsi, ce suivi s'inscrit plus souvent dans le cadre du suivi de la qualité du personnel. On s'intéresse aussi de plus en plus au suivi du développement et des résultats chez l'enfant, le plus souvent par le biais d'observations destinées à s'assurer de la qualité de son développement. *Troisièmement*, les différents aspects du suivi sont souvent intégrés, en ce sens qu'il y a généralement des recoupements entre le suivi de la qualité des services, le suivi de la qualité du personnel et le suivi des résultats chez les enfants. *Quatrièmement*, le suivi de l'accueil et de l'éducation des jeunes enfants est en train d'être aligné avec le système de suivi de l'enseignement primaire, compte tenu de la nécessité d'avoir une expérience de développement plus en continu dans la petite enfance.

Cinquièmement, les résultats du suivi de la qualité, en particulier du suivi de la qualité des services, sont de plus en plus souvent rendus publics, et portés à la connaissance de tous.

Le suivi consiste le plus souvent en un **suivi de la qualité des services**, l'objectif premier étant d'élever le niveau de la qualité et d'aller vers de meilleures politiques, en plus de promouvoir la transparence pour permettre aux parents de faire des choix éclairés. Mais lorsque le service et les structures sont insuffisamment performants, des mesures appropriées sont prises pour garantir que les agents soient comptables des ressources publiques et pour protéger les enfants. La plupart des pays indiquent qu'ils prennent des mesures pour corriger les insuffisances (plutôt que pour décerner des récompenses), ce qui peut se manifester par des inspections de suivi, des fermetures de services et l'obligation pour l'encadrement/le personnel de suivre une formation. Cela tient essentiellement à ce que le suivi de la qualité des services porte principalement sur les aspects structurels et les normes minimales, qui se prêtent bien à un suivi dans le cadre d'inspections, l'accent étant mis sur le respect de la réglementation. Plusieurs pays s'attachent à saisir la qualité des processus, qui est un aspect de la qualité des services, s'intéressant alors aux supports didactiques et au matériel de jeu utilisés, au mode d'organisation du travail des agents et à la mise en œuvre des programmes d'enseignement. Ces aspects ne se prêtant pas bien à un suivi dans le cadre d'inspections, on a recours aux auto-évaluations pour compléter les inspections. Quelques pays établissent un lien entre le suivi de la qualité des services et le financement, ce qui conduit à des réductions dans les ressources ou à l'octroi de financements additionnels.

Le **suivi de la qualité du personnel** est également largement pratiqué, pour améliorer la qualité des services, informer les responsables publics et maximiser les résultats chez les enfants, ce qu'on cherche également à obtenir par le suivi de la qualité des services. La différence tient à ce que les objectifs sont plus spécifiquement axés sur le personnel, consistant à identifier ses besoins en termes de formation et à améliorer ses performances. Les travaux de recherche indiquent que le suivi de la performance du personnel peut faire apparaître les forces et les faiblesses, et aider à améliorer les pratiques pédagogiques des intervenants, et par conséquent favoriser le bien-être et le développement des enfants. De façon classique, le suivi amène à essayer de corriger les faiblesses des structures et du personnel, ce qui passe généralement par la formation professionnelle. Il n'est pas fréquent que les évaluations conduisent à une augmentation des rémunérations. En outre, les pays fondent rarement leurs décisions en matière de financement sur la seule évaluation des performances du personnel : une décision de réduction ou d'augmentation du financement est généralement liée à toute la palette des résultats issus du suivi de la qualité des services, qui peut englober des aspects de suivi du personnel. À la différence du suivi de la qualité des services, le suivi de la qualité du personnel recouvre divers aspects du suivi de la qualité des processus, à savoir, en particulier, la mise en œuvre des programmes d'enseignement, les interactions entre le personnel et les enfants, la qualité globale de l'enseignement et de la prise en charge, les pratiques pédagogiques, la collaboration au sein du personnel, l'attention portée aux besoins des enfants, et la collaboration entre le personnel et les parents.

Le **suivi du développement et des résultats chez les enfants** est de plus en plus fréquent, et vise à identifier les besoins des enfants en matière d'apprentissage, à stimuler leur développement, à améliorer la qualité des services et la performance du personnel, et à éclairer les choix publics. Les pratiques sont le plus souvent définies à l'échelon local, plus qu'elles ne relèvent de réglementations de niveau national. Les pratiques de suivi

diffèrent largement au sein des pays et entre les pays, variant selon les groupes d'âge et les structures considérées. De nombreux outils sont utilisés, qui couvrent divers aspects du développement. Il peut s'agir d'approches mises au point localement comme d'outils standardisés adoptés au niveau national. L'observation et l'évaluation narrative sont plus largement utilisées que l'évaluation directe. Dans tous les cas, les principaux acteurs du suivi du développement et des résultats chez les enfants sont les personnels de l'EAJE, avec parfois en complément un suivi assuré par l'encadrement et des intervenants extérieurs, et éventuellement les parents. Il y a lieu d'affiner l'approche de sorte que les instruments de suivi actuellement disponibles puissent produire des informations plus précises dont bénéficieront les enfants, les personnels et les responsables publics.

Le suivi de la qualité est complexe et pose divers enjeux. Définir ce qu'est la qualité et comment un suivi cohérent peut être réalisé, compte tenu de la diversité des structures à prendre en compte, n'est pas chose aisée. Il n'est pas facile non plus d'obtenir des informations sur le niveau de qualité des services fournis, ni de garantir que le suivi contribue aux réformes et à des améliorations sur le plan de la qualité. Les différentes pratiques de suivi ciblées posent chacune des difficultés : lorsqu'il s'agit de suivre la qualité des services, l'enjeu est de définir ce qui constitue un service de qualité, de veiller à la cohérence des pratiques et des procédures, et de faire en sorte que les personnels et les structures soient informés des normes de qualité les plus actuelles. Lorsqu'il s'agit de suivre la performance du personnel, l'enjeu clé est la mise en œuvre des programmes par le personnel et l'alignement du suivi avec des améliorations réelles sur le plan de la qualité. Lorsqu'il s'agit de suivre le développement et les résultats chez les enfants, il faut se faire une représentation exacte et complète du développement de l'enfant, tout en admettant des processus de développement individualisés chez les enfants. Diverses stratégies ont été employées pour surmonter ces difficultés.

Les **enseignements tirés des expériences nationales** montrent la nécessité d'être attentif à différents aspects : *i)* préciser les finalités du suivi ; *ii)* mettre en lumière les bonnes pratiques pour bien appréhender la qualité ; *iii)* définir un cadre de suivi cohérent pour les différents types de structures ; *iv)* être conscient des avantages et des inconvénients qu'il y a à donner la responsabilité du suivi de la qualité aux autorités locales ; *v)* concevoir un système de suivi qui puisse éclairer les choix des responsables publics comme du grand public ; *vi)* établir un lien entre le suivi de la qualité du personnel et le développement professionnel ; *vii)* veiller à ne pas sous-estimer les contraintes que le suivi fait peser sur le personnel ; *viii)* être attentif au point de vue des personnels, des parents et des enfants ; et enfin, *ix)* assurer en permanence un suivi des stratégies d'enseignement et d'apprentissage appliquées pour accompagner le développement des enfants.

© OCDE 2015

Chapitre 1

Les systèmes d'éducation et d'accueil des jeunes enfants (EAJE) dans les pays et territoires participants

Dans l'ensemble des pays et territoires, le taux de fréquentation des services d'éducation et d'accueil des jeunes enfants augmente, en particulier chez les enfants de moins de 3 ans, et l'attention se porte de plus en plus sur la qualité et sur le contenu éducatif de la prise en charge. Dans le même temps, une tendance émerge qui vise l'intégration des services et de la gouvernance en matière d'EAJE entre les différents groupes d'âge. La majeure partie du financement provient de sources publiques, et les autorités nationales, régionales et locales se partagent souvent la responsabilité de la gouvernance. Les pays et les territoires proposent des services d'accueil très variés, en centre et à domicile, avec une grande diversité de structures d'un pays à l'autre, notamment des jardins d'enfants, des crèches et des établissements préscolaires, mais aussi la garde d'enfants au domicile du prestataire.

Messages clés

- Les taux de fréquentation des services d'éducation et d'accueil des jeunes enfants (EAJE) ne cessent de progresser pour les enfants de 3 ans et plus, mais aussi pour ceux de moins de 3 ans. Cette évolution est en partie due à la reconnaissance d'un droit légal à une place en structure d'EAJE et aux efforts déployés pour garantir la gratuité des services, au moins à certains âges et pour certains groupes de la population.
- Si l'accueil en centre se développe, l'offre de services d'EAJE reste néanmoins diverse. La plupart des pays proposent un éventail de centres et d'établissements, ainsi que des services de garde à domicile. Les structures et la gouvernance de l'EAJE tendent à l'intégration. À mesure que la distinction entre les groupes d'âge 0-2 ans et 3-5 ans est moins marquée, la distinction entre l'éducation et l'accueil devient également moins nette.
- Le financement public de l'EAJE reste primordial et s'appuie souvent sur des niveaux d'administration multiples – nationaux, régionaux ou locaux. Les parents continuent de contribuer, même s'ils ne prennent en charge qu'une part modeste des frais. Dans plusieurs pays, les formules d'accueil de jour font plus largement appel à l'effort des familles que les centres d'EAJE.
- Les administrations nationales définissent des normes de qualité et élaborent des programmes d'enseignement dans la plupart des pays et territoires, mais les autorités régionales, et notamment locales, jouent elles aussi un rôle important dans ce domaine. De plus en plus de pays définissent des programmes d'enseignement pour les enfants de moins de 3 ans, tandis qu'en parallèle on assiste à la disparition progressive des structures axées exclusivement sur l'accueil.

Introduction

Il est de plus en plus largement admis que l'éducation et l'accueil des jeunes enfants (EAJE) apportent une base essentielle à l'apprentissage futur, en développant des compétences cognitives et non cognitives importantes pour la réussite tout au long de la vie. Dans le même temps, les études semblent indiquer qu'une partie importante des bénéfices que les enfants en retirent dépendent largement de la « qualité » de ces services. En l'absence de consensus sur une définition de la qualité, le rapport de l'OCDE intitulé *Petite enfance, grands défis III* avait identifié cinq aspects sur lesquels l'action publique peut agir pour améliorer le développement des enfants : *i)* objectifs de qualité et normes minimales ; *ii)* programmes d'enseignement et normes d'apprentissage ; *iii)* qualité du personnel ; *iv)* implication des familles et de la collectivité ; et *v)* données, recherche et suivi (OCDE, 2012). S'agissant du cinquième aspect particulièrement, il existe peu de données et de recherches internationales sur les politiques et les pratiques des pays (OCDE, 2012). Ce point a été unanimement relevé par les responsables publics, les chercheurs et les diverses parties prenantes. Les efforts déployés par le Réseau EAJE de l'OCDE pour combler cette lacune ont conduit à l'élaboration du présent rapport.

Compte tenu des priorités des différents pays et territoires, ce rapport tente de répondre à deux grandes questions :

- Que peut nous apprendre la recherche sur l'efficacité des méthodes de suivi ?
- Quels sont les pratiques et les outils les plus couramment utilisés par les pays de l'OCDE pour mesurer la qualité du secteur de l'apprentissage et du développement des jeunes enfants au niveau de l'enfant, des personnels, du centre/de l'institution et du système – et à quelles fins ?

Les informations et l'analyse présentées ici aideront les décideurs et les professionnels à mieux comprendre la méthodologie employée pour observer la qualité et établir des systèmes de suivi dans différents domaines, dans les économies membres et non membres de l'OCDE. Elles permettront également de déterminer quelles pratiques de suivi sont mises en œuvre dans quelles régions, et comment les données et les informations recueillies sont utilisées. Ce rapport présente également les tendances internationales, les enseignements qui peuvent être tirés des difficultés rencontrées, et les pratiques et stratégies les plus efficaces pour tirer le meilleur parti du suivi de la qualité de l'EAJE.

Finalité de l'examen et méthodologie

La recherche tend à montrer qu'en évaluant les moyens et les résultats, les systèmes de suivi créent des conditions favorables à l'amélioration de la qualité et des performances, et contribuent éventuellement à identifier les structures peu performantes afin d'y apporter les modifications nécessaires (Booher-Jennings, 2007). Il a été avancé que les outils employés pour le suivi de la qualité de l'EAJE n'étaient pas encore suffisamment au point, mais les pays s'attachent à élaborer un large éventail d'outils de suivi et d'évaluation de la qualité pour les systèmes d'EAJE dans le but d'améliorer leur qualité et le développement des jeunes enfants. Ces progrès figurent au cœur de notre rapport, qui s'articule comme suit : le présent chapitre offre une vue d'ensemble des systèmes d'EAJE dans l'ensemble des pays et jette les bases nécessaires pour comparer les suivi de la qualité de l'EAJE. Le chapitre 2 décrit les tendances et les systèmes existants en matière de suivi de l'EAJE. Le chapitre 3 présente les politiques et les pratiques des pays en matière de suivi de la qualité des services. Le chapitre 4 traite du suivi de la qualité du personnel, et le chapitre 5 porte sur le suivi des résultats et du développement de l'enfant. Les tendances, les enjeux, les stratégies et les enseignements tirés des politiques et des pratiques examinées sont résumés au chapitre 6.

Objet du rapport

Conformément aux travaux précédents de l'OCDE sur l'EAJE, le présent rapport reprend la définition retenue dans la série *Petite enfance, grands défis*, selon laquelle « [l]e terme éducation et accueil des jeunes enfants (EAJE) inclut tous les dispositifs assurant l'accueil et l'éducation des enfants d'âge inférieur à celui de la scolarité obligatoire, quels que soient l'arrangement, le financement, les heures d'ouverture ou le contenu des programmes » (OCDE, 2001). Le présent rapport porte sur l'offre et les structures d'EAJE publiques et privées qui sont réglementées et/ou relèvent d'un cadre réglementaire, c'est-à-dire devant respecter un certain nombre de règles et de normes minimales, et/ou passer par une procédure d'agrément. Il couvre les structures assurant un accueil à domicile et en centre/établissement.

Sauf mention contraire, les conclusions présentées dans ce rapport s'appuient sur les informations fournies par l'« Enquête en ligne sur le suivi de la qualité de l'apprentissage et du développement des jeunes enfants » du Réseau EAJE de l'OCDE, menée en 2013

et validée en 2014/15. Pour garantir la comparabilité entre tous les pays participants, la collecte d'informations qui sous-tend le rapport s'intéresse exclusivement aux structures d'éducation et d'accueil ordinaires – conformément aux travaux de la Commission européenne sur l'EAJE (Eurydice, 2013) – et exclut les informations concernant les structures dédiées aux enfants ayant des besoins spéciaux, les structures intégrées en milieu hospitalier (et tous les autres services d'EAJE ciblés sur les enfants souffrant de handicaps liés à des pathologies organiques), les orphelinats ou autres institutions semblables[1].

Il a été demandé aux pays et territoires participant à l'enquête d'utiliser l'année scolaire qui a débuté en 2012 comme année de référence pour les données et les statistiques fournies. En l'absence d'informations sur l'année de référence, ils ont été conviés à se reporter à la dernière année disponible. Dans ce cas de figure, des notes ont été jointes au bas des tableaux et des diagrammes concernés. Le glossaire des termes employés dans les réponses peut être consulté au début de ce document.

Cadre d'action pour l'EAJE

Dans les économies membres de l'OCDE et au-delà, le nombre d'enfants inscrits dans les services d'EAJE augmente, y compris parmi les enfants de moins de 3 ans (OCDE, 2014a ; 2014b). Désireux d'assurer aux enfants un développement continu et holistique, dans le prolongement des progrès réalisés sur le plan de l'accès et de la participation, un nombre croissant de pays et de régions s'efforcent d'affiner le cadre des premiers apprentissages (en s'intéressant aux programmes et aux normes d'apprentissage, aux questions administratives et financières, à la qualification du personnel et à l'âge de début de la scolarité, par exemple). Comme nous le verrons plus en détail, ces cadres d'apprentissage et ces programmes intègrent de plus en plus souvent les enfants de l'âge de 0 ou 1 an jusqu'à la scolarité obligatoire.

Au-delà du simple constat de « l'importance de l'EAJE », on prend de plus en plus conscience du fait que l'ampleur des bénéfices que les enfants en retirent pour leurs futurs apprentissages et leur développement cognitif et non cognitif dépend du facteur « qualité ». En outre, la preuve n'est plus à faire que nombre de ces bénéfices peuvent être perdus si le niveau qualitatif atteint pour l'EAJE ne se maintient pas au niveau de l'enseignement primaire, notamment de ses premières années.

Ces dernières années, le nombre de places d'EAJE ne cesse d'augmenter et la tendance s'accentue à mesure que les droits légaux accordés aux parents et aux enfants s'étendent et que l'âge de la scolarité obligatoire s'abaisse.

Droits légaux et gratuité des services pour favoriser la participation

Dix-huit pays et territoires indiquent qu'ils encouragent l'accès aux services d'EAJE en accordant des droits légaux à tous les enfants ou à certains groupes d'enfants. Toutefois, ces droits légaux varient considérablement d'un pays/territoire à l'autre, ce qui reflète la diversité des systèmes d'EAJE. Certains pays, comme la Norvège et l'Allemagne, appliquent ces droits aux enfants de 1 à 5 ans, tandis que d'autres, par exemple, la République tchèque, ne garantissent une place que pour l'année précédant l'entrée à l'école primaire. Dans certains cas, notamment en Allemagne, en Norvège, en Slovénie et en Suède, les droits ne commencent pas à la naissance mais à 1 an, car les congés parentaux sont bien rémunérés et s'étendent à peu près sur une année (OCDE, 2014b). La durée de temps couverte par semaine diffère également beaucoup. Ainsi, la Norvège accorde l'accès universel à l'EAJE 41 heures par semaine, 24 heures sont assurées dans les écoles maternelles françaises et

16 heures pour les 3-4 ans en Écosse (Royaume-Uni). Au Chili, le droit légal à une place pour les plus jeunes enfants est fixé sur la base des (faibles) revenus (voir le tableau 1.1). Tout au long de ce rapport, la limite supérieure de la tranche d'âge doit être retenue comme comprise dans la définition du cadre ou de la règle correspondante (par exemple, l'expression « 3-5 ans » comprend tous les enfants qui sont entre leur troisième et leur sixième anniversaire).

Dix-huit pays et territoires participants et certains *Länder* allemands offrent des services d'EAJE gratuits pour certains groupes d'âge, qui se limitent souvent à un volume d'heures donné ou sont subordonnés à une évaluation des besoins. Le Japon et le Chili, par exemple, fournissent un libre accès à l'EAJE en fonction des besoins. Cela s'applique également aux enfants de 2 ans en Angleterre (Royaume-Uni). L'Italie propose 40 heures d'EAJE gratuites pour tous les 3-6 ans. En Suède, tous les enfants de 3-5 ans bénéficient de 15 heures d'EAJE gratuites par semaine. Les enfants âgés de 3 à 4 ans bénéficient de 15 heures hebdomadaires en Angleterre (Royaume-Uni), contre 12.5 heures en Écosse (Royaume-Uni), en dépit de certaines variations au sein même de l'Écosse (voir le tableau 1.1). Il faut souligner que les droits légaux à une place n'impliquent pas nécessairement que la place est gratuite dans les mêmes conditions et pour le même groupe d'enfants.

Pour bien interpréter le tableau 1.1, il convient de noter que les droits universels désignent l'obligation légale pour les prestataires de services d'EAJE d'accueillir (moyennant des subventions de l'État) les enfants résidant dans un secteur et dont les parents, indépendamment de leur emploi ou de leur situation socio-économique ou familiale, ont besoin d'une place dans une structure d'EAJE. Quant aux droits ciblés, ils se réfèrent à l'obligation légale pour les prestataires de services d'EAJE d'accueillir (moyennant des subventions de l'État) les enfants résidant dans un secteur et appartenant à certaines catégories. Ces catégories peuvent être fondées sur divers critères, comme l'emploi ou la situation socio-économique ou familiale des parents. Dans cette catégorie, la mention « aucun » signifie que pour le groupe d'âge concerné, les enfants ou les parents n'ont pas de droit légal à une place. Cela ne signifie pas nécessairement qu'ils n'ont pas accès à une place, mais simplement qu'ils ne peuvent pas la faire valoir comme un droit. L'accès gratuit sous condition désigne l'offre de services d'EAJE gratuits pour les parents, sous réserve de certaines conditions, telles que les revenus, les droits aux prestations, etc. L'accès gratuit sans condition se réfère à l'offre de services gratuits pour tous les enfants appartenant au groupe d'âge concerné. Dans ce cas, la mention « aucun » signifie qu'aucune réglementation ne prévoit l'accès gratuit pour certains enfants ou pour tous les enfants du groupe d'âge concerné. Cela ne signifie pas qu'ils ont ou n'ont pas accès à une place.

De plus en plus d'enfants scolarisés très jeunes

Comme le montre le graphique 1.1, le taux de scolarisation à l'âge de 3 ans dans l'éducation préprimaire[2] a augmenté en moyenne de plus de 6 points de pourcentage dans la zone OCDE entre 2005 et 2012. Dans de nombreux pays participant à la présente étude, dont le Mexique, le Portugal, la Slovénie et le Royaume-Uni, cette augmentation a atteint plus de 15 points dans la même période. On observe la même tendance pour les groupes plus âgés. En 2012, 82 % des enfants âgés de 4 ans étaient scolarisés dans un programme d'éducation préprimaire (et 2 % dans le primaire), de même que 81 % des enfants de 5 ans (et 13 % dans le primaire) (OCDE, 2014a). La tendance va donc vers le développement de l'éducation préprimaire universelle dans de nombreux pays, puisqu'elle atteint au moins 95 % des enfants de 5 ans en Allemagne, en France, au Japon, en Norvège et aux Pays-Bas, entre autres.

Tableau 1.1. **Caractéristiques du droit légal d'accès**

Pays/Territoire	Âge de début de la scolarité obligatoire	Âge des enfants	Droit à une place dans une structure d'EAJE		Droit d'accès gratuit	
			Droit légal	Nombre d'heures d'EAJE par semaine auquel les parents/enfants ont droit légalement	Droit d'accès gratuit	Nombre d'heures d'EAJE par semaine auquel l'enfant a droit gratuitement
Allemagne*	5-6	1-2	universel	m	variable selon les *Länder*	A
		3-5	universel	m	variable selon les *Länder*	A
Australie*	5-6	m	m	m	m	m
Belgique - Communauté flamande*	6	2.5-5	universel	23.33	sans condition	23.33
Belgique - Communauté française	6	0-2.5	aucun	m	sous condition	m
		2.5-5	universel	28	sans condition	28
Chili	6	0-5	ciblé	55/40	sous condition	55/40
		0-2	ciblé	55	sous condition	55
		4-5	universel	22	sans condition	22
Corée	6	0-5	aucun	a	sans condition	40
		3-5	aucun	a	sans condition	15-25
Finlande*	7	0-6	universel	50	sous condition	50
		6	universel	20	sans condition	20
France*	6	0-2	aucun	a	sous condition	40
		3-5	universel	24	sans condition	24
Irlande	m	m	m	m	m	m
Italie	6	3-5	universel	40	sans condition	40
Japon*	6	0-2	aucun	a	sous condition	55
		3-5	aucun	a	sous condition	20/50
Kazakhstan*	6-7	1-6	universel	50-60	sans condition	50-60
Luxembourg*	4	0-3	aucun	a	sous condition	3
		3-5	universel	26	sans condition	≤ 26
Mexique*	3	0-2	aucun	a	ciblé	m
		3-5	universel	15-20	sans condition	15-20
Norvège	6	1-5	universel	41	aucun	a
Nouvelle-Zélande	6	3-5	aucun	a	sans condition	20
Pays-Bas*	5	0-4	aucun	a	ciblé	10
Portugal	6	0-2	aucun	a	aucun	a
		3-4	aucun	a	sans condition	25
		5	universel	40	sans condition	25
République slovaque*	6	3-6	universel	m	sans condition	m
République tchèque*	6	5	universel	50	sans condition	≥ 40
Royaume-Uni-Angleterre*	5	2	aucun	a	sous condition	15
		3-4	aucun	a	sans condition	15
Royaume-Uni-Écosse*	5	3-4	universel	16	sans condition	12.5
Slovénie*	6	11 mois-5 ans	universel	45	sous condition	45
Suède*	7	1-2	universel	15-50	aucun	a
		3-6	universel	15-50	sans condition	15

Notes : Un droit légal universel indique l'obligation légale pour les prestataires de services d'EAJE d'assurer une offre (moyennant des subventions de l'État) de services d'EAJE pour tous les enfants résidant dans un secteur et dont les parents, indépendamment de leur emploi ou de leur situation socio-économique ou familiale, ont besoin d'une place dans une structure d'EAJE. Un droit ciblé indique l'obligation légale pour les prestataires de services d'EAJE d'assurer une offre (moyennant des subventions de l'État) de services d'EAJE pour les enfants résidant dans un secteur et appartenant à certaines catégories. Ces catégories peuvent être fondées sur divers critères, comme l'emploi ou la situation socio-économique ou familiale des parents. Dans cette catégorie, la mention « aucun » signifie que, pour le groupe d'âge concerné, les enfants ou les parents n'ont pas de droit légal à une place. Cela ne signifie pas nécessairement qu'ils n'ont pas accès à une place, mais simplement qu'ils ne peuvent pas la faire valoir comme un droit. L'accès gratuit sous condition désigne l'offre de services d'EAJE gratuits pour les parents, sous réserve de certaines conditions, telles que les revenus, les droits aux prestations, etc. L'accès gratuit sans condition se réfère à l'offre de services gratuits pour tous les enfants appartenant au groupe d'âge concerné. Dans ce cas, la mention « aucun » signifie qu'aucune réglementation ne prévoit l'accueil gratuit pour certains enfants ou pour tous

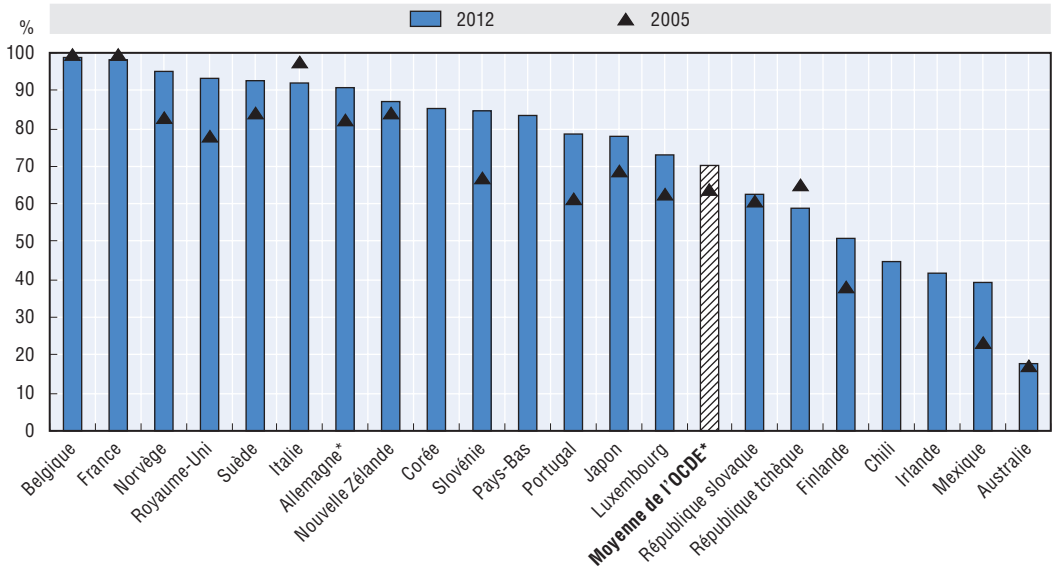
Tableau 1.1. **Caractéristiques du droit légal d'accès** *(suite)*

les enfants du groupe d'âge concerné. Cela ne signifie pas qu'ils ont ou n'ont pas accès à une place. La limite supérieure de la tranche d'âge doit être retenue comme comprise dans la définition du cadre ou de la règle correspondante (par exemple, l'expression « 3-5 ans » comprend tous les enfants qui sont entre leur troisième et leur sixième anniversaire).
En Allemagne, l'âge d'entrée à l'école obligatoire varie entre 5 et 6 ans en fonction du *Land*.
En Australie, l'âge de début de la scolarité obligatoire est de 5 ans ou 6 ans, en fonction de l'État ou du territoire.
En Belgique, les enfants résidant dans la Communauté flamande entament leur scolarité obligatoire le 1er septembre de l'année civile durant laquelle ils atteignent l'âge de 6 ans.
En Belgique, certains enfants résidant dans la Communauté française bénéficient d'un accès prioritaire entre 0 et 2 ans et demi.
En Finlande, le nombre d'heures dépend des besoins et des choix des parents, avec un maximum d'environ 10 heures par jour, voire plus pour les journées de travail comportant des horaires prolongés. Le nombre d'heures durant lesquelles les enfants de 0-6 ans bénéficient d'un accueil gratuit dans une structure d'EAJE est plafonné à 10 heures par jour pour les familles à faible revenu.
En France, l'accès gratuit à l'école maternelle est assuré dès l'âge de 2 ans dans les zones défavorisées.
Au Japon, les familles à faible revenu bénéficient gratuitement de 20 heures par semaine dans les jardins d'enfants et de 55 heures dans les crèches.
Au Kazakhstan, l'enseignement préscolaire est gratuit dans les établissements publics, mais les parents versent une mensualité pour les repas. Les jardins d'enfants qui sont également des sanatoriums ou des centres destinés aux enfants handicapés sont totalement gratuits. Des mini-centres d'accueil sont ouverts 25 à 60 heures par semaine ; toutes les autres structures d'EAJE fonctionnent 50 à 60 heures par semaine.
Au Luxembourg, l'école est gratuite pour les enfants (à compter de 3-5 ans) avec 36 semaines par an.
Au Mexique, la législation relative à la sécurité sociale garantit l'accueil des jeunes enfants par demi-journées. Année de référence : 2013/14.
Aux Pays-Bas, les enfants de 0 à 6 ans dont les parents travaillent ont accès à des centres d'accueil, et ceux de 3 à 4 ans peuvent être accueillis en garderie. Dans ces deux types de structures, des programmes sont spécifiquement conçus pour des groupes cibles, constitués d'enfants issus de milieux défavorisés (âgés de 3 à 4 ans). Dans certaines municipalités, ce type de programme ciblé est gratuit pour les garderies. Tous les enfants (de 3 à 4 ans) ont accès aux centres d'accueil ou aux garderies, mais ces modes de garde ne sont ni gratuits, ni considérés comme un droit légal. S'agissant des centres d'accueil, les parents peuvent bénéficier de déductions fiscales liées au revenu.
En République slovaque, le droit légal dépend des besoins des parents et de leurs choix.
En République tchèque, le temps de fréquentation moyen dépend des heures d'ouverture de la structure scolaire. Des services d'accueil gratuits peuvent être assurés pendant 40 heures ou davantage, selon les heures d'ouverture de la structure.
Au Royaume-Uni-Angleterre, les collectivités locales sont légalement tenues d'assurer, dans la mesure du raisonnablement possible, des services de garde adaptés aux parents qui travaillent ou se forment en vue de travailler. Cette offre doit comprendre des services d'accueil post- et périscolaires, et couvrant les vacances scolaires. Elle doit également répondre aux besoins des parents d'enfants handicapés âgés de 0 à 14 ans, voire 18 ans. Les critères permettant à des groupes ciblés d'obtenir le droit à la gratuité des services d'EAJE ont changé en 2013 et en 2014.
Au Royaume-Uni-Écosse (Royaume-Uni), depuis le mois d'août 2014, les enfants de 3 et 4 ans, et ceux de 2 ans issus de familles défavorisées, bénéficient de 16 heures de garde par semaine (600 heures par an). Les services d'accueil gratuits varient, mais sont d'environ 12.5 heures par semaine.
En Slovénie, dans les jardins d'enfants (considérés comme une structure d'EAJE intégrée pour les enfants de 1 à 5 ans), le nombre d'heures attribué légalement varie selon la durée du programme auquel l'enfant participe. Ce calcul se base sur le programme d'une journée entière (9 heures par jour). Pour la garde des enfants d'âge préscolaire, les parents peuvent inscrire un enfant de moins de 11 mois (âge minimum pour les jardins d'enfants), mais cela se produit rarement car le congé parental dure jusqu'à ce que l'enfant ait 11 mois.
En Suède, le droit légal est accordé sans condition à partir du premier trimestre de l'année de ses 3 ans.
Source : OCDE (2014), *Regards sur l'éducation 2014* ; Réseau EAJE de l'OCDE, « Enquête en ligne sur le suivi de la qualité de l'apprentissage et du développement des jeunes enfants », novembre 2013 ; Réseau EAJE de l'OCDE, « Les services d'EAJE : Enquête concernant la boîte à outils et le portail », juin 2011.

StatLink *http://dx.doi.org/10.1787/888933242884*

Dans d'autres pays, notamment en Australie, en Irlande, en Nouvelle-Zélande et au Royaume-Uni, plus de 85 % des enfants de ce groupe d'âge fréquentent déjà l'école primaire. L'âge de début de la scolarité obligatoire est en moyenne de 6 ans dans la zone OCDE, mais de nombreux pays fixent un âge plus précoce afin de stimuler la scolarisation des jeunes enfants. Ainsi, la scolarité obligatoire débute à 5 ans dans certains pays comme les Pays-Bas, à 4 ans au Luxembourg, et depuis peu, à 3 ans au Mexique (voir aussi OCDE, 2014a). Comme l'illustre l'encadré 2.2 qui présente une étude de cas sur Berlin (Allemagne), cette attention grandissante à l'égard du secteur de l'EAJE n'est pas seulement motivée par le souci de faciliter l'insertion des parents dans la population active, mais se justifie de plus en plus par le fait que l'EAJE peut grandement contribuer au développement de l'enfant et à ses progrès scolaires.

Graphique 1.1. **Taux de scolarisation à l'âge de 3 ans dans un programme d'éducation préprimaire (2005 et 2012)**



Note : Pour l'Allemagne, l'année de référence est 2006 et non 2005. Le graphique montre uniquement les pays couverts par l'« Enquête en ligne sur le suivi de la qualité de l'apprentissage et du développement des jeunes enfants » du Réseau EAJE de l'OCDE. La moyenne de l'OCDE renvoie à tous les pays membres de l'OCDE.

Source : OCDE (2014a), *Regards sur l'éducation 2014*, tableau C2.1.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933242947

Vue d'ensemble des systèmes et de l'offre d'EAJE

Une grande diversité de structures

Les types de services d'EAJE mis à disposition des enfants et des parents dans les pays et les territoires diffèrent considérablement. Ces variations concernent les groupes d'âge ciblés, la propriété des centres, le financement des services, l'orientation des services vers l'accueil ou l'éducation, ainsi que le lieu de la prestation, qu'elle soit fournie dans un centre ou à domicile. Malgré ces différences, la plupart des structures des pays et territoires participants entrent généralement dans l'une des cinq catégories suivantes :

- *Centre d'EAJE ordinaire* : les centres d'EAJE institutionnalisés appartiennent généralement à l'une des sous-catégories suivantes :
  - *Centre d'EAJE pour les enfants de moins de 3 ans* : souvent dénommées « crèches », ces structures peuvent avoir une fonction éducative, mais elles sont généralement rattachées au secteur de la protection sociale et centrées sur les soins et l'éveil des jeunes enfants.
  - *Centre d'EAJE pour les enfants de 3 ans et plus* : souvent dénommées jardins d'enfants, garderies ou établissements préscolaires, ces structures sont, en général, plus institutionnalisées et souvent liées au système scolaire.
  - *Centre d'EAJE intégré pour tout le groupe d'âge de l'EAJE* : ces structures reçoivent les enfants de la naissance ou de 1 an jusqu'au début de l'école primaire. Elles peuvent assurer des services classiques comparables aux structures susmentionnées ou fonctionner en libre-service, en complément de services d'accueil à domicile ou en centre.
- *Accueil familial de jour* : services agréés d'EAJE à domicile, structure très répandue pour les enfants de moins de 3 ans.

- *Centre d'EAJE en libre-service* : ces centres reçoivent souvent des enfants qui appartiennent à tout le groupe d'âge couvert par l'EAJE et même au-delà, et permettent aux parents de compléter la garde au domicile de l'enfant par un membre de la famille ou l'accueil familial de jour par des services plus institutionnalisés. Ils peuvent également accueillir les enfants en dehors des heures d'ouverture d'autres centres d'EAJE, comme les écoles maternelles.

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

Malgré le développement des services d'EAJE institutionnalisés et agréés, les services de garde informels continuent de jouer un rôle important dans de nombreux pays et territoires participants. Les données de 2013 font apparaître qu'aux Pays-Bas, en Slovénie, au Royaume-Uni et en Italie, plus de 40 % des enfants qui n'ont pas atteint l'âge de la scolarité obligatoire sont gardés dans un cadre informel (UE-SILC, 2013). Pour les enfants de moins de 3 ans, il peut s'agir d'un mode de garde à temps plein dans plusieurs pays, qui devient souvent un aménagement à temps partiel pour les enfants plus âgés, en attendant qu'ils atteignent l'âge d'entrée à l'école (UE-SILC, 2013). Ces prestations de services non réglementées sont assurées par des parents, des amis, des voisins, des baby-sitters ou des nourrices (OCDE, 2014b). En règle générale, ces services sont d'autant moins utilisés que la couverture des services d'EAJE formels est large. Ainsi, en Finlande, en Suède et en Norvège, moins de 10 % des enfants au-dessous de l'âge de la scolarité obligatoire sont pris en charge par des modes de garde informels (UE-SILC, 2013). Selon des estimations fondées sur des données de 2008, les modes de garde informels couvriraient en moyenne quelque trois heures par semaine dans l'Union européenne (UE), aucun État membre de l'UE ne dépassant cinq heures par semaine (OCDE, 2014). Ces services ne relevant pas, de par leur nature même, de la réglementation de l'EAJE, leur qualité est souvent inconnue et constitue une source de préoccupation pour les décideurs.

La quasi-totalité des pays et territoires indiquent qu'ils offrent des services formels d'EAJE en centre et à domicile, mais le paysage est varié. Il convient de noter que le rôle des services d'EAJE (agréés) à domicile est très différent d'un pays/territoire à l'autre. Le Chili, l'Irlande, le Japon, le Kazakhstan et la Corée mentionnent que leurs structures d'EAJE ordinaires ne prévoient qu'un accueil scolaire ou en centre. Dans certains pays comme l'Italie, la Norvège, la Slovénie et la Suède, la garde à domicile n'occupe qu'une place marginale, avec des taux de fréquentation inférieurs à 3 % des enfants de moins de 3 ans. La garde à domicile (agréée ou réglementée) reste plus importante dans des pays et territoires tels que l'Allemagne, le Luxembourg, la Communauté flamande de Belgique et l'Angleterre (Royaume-Uni). La France se distingue nettement avec 30 % des enfants de moins de 3 ans pris en charge dans le cadre d'un accueil familial de jour. D'une manière générale, la tendance est à la professionnalisation et aux services d'accueil en centre. Pour les enfants de plus de 3 ans, l'accueil familial de jour recule dans de nombreux pays, y compris ceux mentionnés ci-dessus. Le tableau A1.1 de l'annexe à ce chapitre présente l'ensemble des structures disponibles dans les pays et territoires participants.

Le type d'accès et la fréquentation varient

Les pays et territoires participants offrent toute une panoplie de services à temps partiel – moins de 30 heures par semaine – et à temps plein – 30 heures et plus –, avec de fortes variations entre les pays/territoires et entre leurs propres structures (voir aussi OCDE, 2014b). Lorsque la recherche sur le développement de l'enfant compare les programmes à temps plein et à temps partiel, et les avantages qui en découlent, les résultats ne sont pas probants ; en revanche, les avantages d'une participation à plus long terme apparaissent nettement. Autrement dit, plus les enfants bénéficient de services d'EAJE à un âge précoce, plus ils en tirent des avantages multiples et durables (OCDE, 2012). Il n'en reste pas moins que du point de vue du marché de l'emploi, l'existence de services d'EAJE à la journée est indispensable pour que les parents de jeunes enfants, en particulier les mères, puissent prendre un travail à temps plein et accroître leurs revenus (OCDE, 2011).

La fréquentation à temps partiel est courante dans certains pays et territoires, notamment en Australie, en Communauté flamande de Belgique (bien que moindre dans les centres d'accueil de jour), au Chili (sauf dans les crèches associatives), en France, en Italie (dans les services d'intégration pour jeunes enfants), au Luxembourg (pour les programmes d'éducation de la petite enfance et de préscolarisation), au Mexique (dans le système fédéral d'enseignement préscolaire à domicile pour les enfants de 0 à 3 ans et la préscolarisation obligatoire), en Nouvelle-Zélande (excepté dans les centres d'apprentissage du maori pour la petite enfance), en Angleterre (Royaume-Uni) et dans les écoles maternelles relevant des collectivités locales écossaises (Royaume-Uni). En revanche, dans les autres types de structures des pays et territoires susmentionnés et d'autres, comme l'Allemagne, la Finlande, l'Italie, le Kazakhstan, la Norvège, la République slovaque, la République tchèque, la Slovénie et la Suède (établissements préscolaires uniquement), les enfants participent à l'EAJE 30 heures par semaine ou plus (voir le tableau A1.1 à l'annexe). S'agissant des types de services disponibles, un large éventail d'options est offert aux parents pour faciliter leur insertion dans la population active. Toutefois, comme nous le verrons ci-après, la couverture de ces services varie énormément d'un pays/territoire à l'autre. Il convient de souligner que l'enquête effectuée pour le présent rapport ne donne aucune information sur la combinaison des différents services à temps partiel, ou sur la combinaison des services de garde formels et informels utilisée par les parents en l'absence de services à la journée. Par conséquent, nous n'avons pas d'informations sur la façon dont les différents types de services sont combinés.

Gouvernance

Le niveau d'administration en charge de l'EAJE diffère selon les domaines concernés, comme le financement, la définition des normes, l'élaboration des programmes et le suivi, et selon les pays. Dans 15 des 24 pays et territoires ayant participé, notamment au Chili, au Kazakhstan, au Luxembourg et au Mexique, toutes ces responsabilités relèvent des autorités nationales, même si elles n'en relèvent pas toujours exclusivement. Dans certains pays et territoires, notamment en Italie et en République slovaque, les compétences sont souvent partagées avec les États ou les régions et les collectivités locales. Comme le prévoit leur mode de gouvernance national, les Communautés française et flamande de Belgique, ainsi que l'Angleterre et l'Écosse au Royaume-Uni, mais également l'Australie et l'Allemagne, assurent la quasi-totalité des responsabilités au niveau des régions ou des États (voir le tableau 1.2). Il peut néanmoins rester de lourdes charges pour leurs collectivités locales, par exemple en matière de financement et de suivi, comme c'est le cas en Allemagne.

Tableau 1.2. **Répartition des responsabilités de l'EAJE entre les niveaux national, régional et local, par domaine**

Responsabilité du système de financement de l'EAJE (F), définition des normes minimales (N), élaboration des programmes (P), suivi de l'EAJE (S)

Pays/Territoire	Organisation au niveau central	Niveau national	Niveau des États/ régional	Niveau local
Allemagne	Intégré, principalement décentralisé		F, N, P, S	F, S
Australie	Système intégré, mais de nombreuses responsabilités sont décentralisées	F	F, N, P, S	
Belgique - Communauté flamande*	Segmenté		F, N, P, S	
Belgique - Communauté française*	Segmenté		F, N, P, S	F, S
Chili	Intégré	F, N, P, S		N
Corée	Segmenté	F, N, P, S	F, S	S
Finlande	Intégré	F, N, P	S	F, P, S
France	Segmenté	F, N, P, S		F, N, P
Irlande	Segmenté	F, N, P, S		
Italie	Segmenté	F, N, P, S	F, N, P, S	F, P, S
Japon	Segmenté	F, N, P, S	F	F
Kazakhstan	Intégré	F, N, P, S	F, S	F, S
Luxembourg	Intégré	F, N, P, S		F, P
Mexique	Segmenté	F, N, P, S		
Norvège	Intégré	F, N, P, S		F, S
Nouvelle-Zélande	Intégré	F, N, P, S		
Pays-Bas	Segmenté	F, N, S	F	
Portugal	Segmenté	F, N, P, S		F, S
République slovaque	Intégré	F, N, P, S	S	F
République tchèque	Segmenté	F, P, S		
Royaume-Uni-Angleterre	Intégré		F, N, P, S	F, S
Royaume-Uni-Écosse*	Intégré		F, N, P, S	
Slovénie	Intégré	F, N, P, S		F
Suède	Intégré	F, N, P, S		F, S

Notes : L'autorité responsable au niveau central désigne la plus haute instance décisionnelle en matière d'EAJE pour un pays ou un territoire. Pour les pays, l'expression fait référence au niveau national ; pour les territoires, elle désigne la plus haute instance décisionnelle, qu'elle soit régionale, représentant un État ou provinciale. Pour les Communautés française et flamande de Belgique, le niveau central se réfère respectivement à l'administration flamande et à l'administration de la Communauté française de Belgique.
Au Royaume-Uni-Écosse, pour l'année scolaire 2013/14, les personnes qui ont travaillé avec des enfants de 0 à 3 ans se sont principalement appuyées sur un guide intitulé *Building the Ambition*.

Source : Réseau EAJE de l'OCDE, « Enquête en ligne sur le suivi de la qualité de l'apprentissage et du développement des jeunes enfants », novembre 2013 ; Réseau EAJE de l'OCDE, « Les services d'EAJE : Enquête concernant la boîte à outils et le portail », juin 2011.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933242895

Des systèmes de plus en plus intégrés

Les pays se tournent de plus en plus vers des systèmes d'EAJE intégrés ou envisagent de le faire, l'un des exemples les plus récents étant le Luxembourg, comme le décrit l'encadré 1.1. Cette évolution s'inscrit dans une prise de conscience grandissante des avantages éducatifs que les enfants retirent de l'EAJE, en plus de l'importance des services d'accueil des enfants pour faciliter l'insertion des parents dans la population active. La gouvernance du secteur reste néanmoins fragmentée dans un grand nombre de pays et territoires examinés. Environ la moitié d'entre eux s'appuient sur un système segmenté, avec différentes autorités en charge des différentes structures au niveau central. Dans ce cas de figure, on entend par « niveau central »

Encadré 1.1. **Gouvernance intégrée de l'EAJE : le cas du Luxembourg**

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

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

N'oublions pas que les deux secteurs ont des champs d'action complémentaires mais distincts, de même que des caractéristiques différentes en matière d'éducation, de pédagogie et de méthodologie. Étant donné qu'ils ont été construits et développés séparément, il conviendra de créer des passerelles entre ces deux secteurs, à la fois au niveau central entre les différents services ministériels, et sur le plan opérationnel. Le secteur éducatif est très centralisé, les enseignants sont des fonctionnaires de l'État, et le ministère est chargé d'attribuer les ressources aux communes. L'éducation non formelle, comme l'accueil familial de jour et les garderies, est assurée par des acteurs privés. Les structures sont le plus souvent gérées par des organisations non gouvernementales subventionnées par le gouvernement, voire des organismes privés à but lucratif. (Cela concerne principalement le secteur de l'EAJE pour les enfants âgés de 0 à 3 ou 4 ans, jusqu'au début de la scolarité obligatoire.) Les deux secteurs ont des conceptions très différentes du développement de l'enfant, et des efforts doivent être faits pour améliorer le dialogue, et organiser une formation continue commune, afin de rapprocher les deux groupes de spécialistes, d'enseignants, d'éducateurs et de pédagogues sociaux.

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

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

Source : Étude de cas présentée par le ministère luxembourgeois de l'Éducation nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse, révisée par le Secrétariat de l'OCDE.

la plus haute instance décisionnelle d'un pays/territoire, comme le gouvernement national, ou les gouvernements des communautés belges ou des pays du Royaume-Uni. En règle générale, un système segmenté ou à deux niveaux sépare les services centrés sur l'éducation et ceux centrés sur l'accueil, d'où des objectifs, des procédures opérationnelles, des réglementations, des formations du personnel et des exigences parfois contradictoires (OCDE, 2006 ; 2012). Un système centralisé peut à l'inverse créer un environnement institutionnel plus souple, qui facilite la coordination entre les services d'EAJE, et entre l'EAJE et l'école primaire. Comme nous le verrons ci-après, la frontière entre les services d'accueil et ceux d'éducation s'estompe peu à peu, même dans les systèmes segmentés.

Dans tous les pays et territoires dotés d'un système intégré, à l'exception de l'Allemagne, le ministère de l'Éducation gère tout le groupe d'âge ciblé par l'EAJE au niveau central. De leur côté, les pays et territoires qui optent pour un système segmenté confient les services dédiés aux enfants d'au moins 3 ans (voire 4 en Irlande et aux Pays-Bas) au ministère de l'Éducation, et ceux réservés aux plus jeunes aux autorités en charge de l'aide sociale et de la santé. L'Allemagne est le seul pays qui concentre la responsabilité de l'EAJE pour toute la tranche d'âge concernée dans le secteur de la protection sociale, sous la tutelle du ministère fédéral de la Famille, des Personnes âgées, des Femmes et de la Jeunesse (voir le tableau A1.2 à l'annexe de ce chapitre).

L'éducation et l'accueil sont souvent associés

Aujourd'hui, l'immense majorité des structures sont organisées pour assurer à la fois l'éducation et l'accueil. Cette séparation n'a plus cours en Allemagne, en Australie, dans les Communautés flamande et française de Belgique, au Chili, en Corée, en Finlande, en France, en Irlande, en Italie, au Kazakhstan, en Nouvelle-Zélande, en Norvège, en Suède et en Angleterre (Royaume-Uni). En revanche, de nombreux pays et territoires continuent de distinguer des structures exclusivement destinées à l'accueil ou à l'éducation. Les structures réservées à l'accueil continuent d'exister, notamment, mais pas seulement, pour le groupe d'âge le plus jeune, en République tchèque (garderies), au Japon (crèches), au Mexique (services d'accueil en centre pour les enfants âgés de 0 à 5 ans de statut socio-économique bas, ou *Sistema nacional para el desarrollo integral de la familia* [DIF] ; système fédéral d'accueil à domicile pour les 0-3 ans dont les parents travaillent, ou *Consejo Nacional de Fomento Educativo* [CONAFE] ; et système fédéral d'accueil en centre de la sécurité sociale pour les 0-5 ans, ou *Instituto Mexicano del Seguro Social* [IMSS]), aux Pays-Bas (garde d'enfants), au Portugal (assistantes maternelles et crèches familiales), en République slovaque (crèches, centres maternels et centres pour enfants) et en Écosse (Royaume-Uni) (assistantes maternelles). Les centres uniquement destinés à l'éducation sont moins courants et n'existent qu'au Japon (jardins d'enfants), en Communauté flamande de Belgique (éducation préprimaire), au Luxembourg (programme d'éducation de la petite enfance et enseignement préscolaire obligatoire), au Mexique (préscolarisation obligatoire) et en Écosse (Royaume-Uni) (garderies sous l'autorité des collectivités locales). La séparation traditionnelle entre les prestations d'accueil pour jeunes enfants, moins formelles, et les services orientés vers l'éducation, plus formels, pour les enfants plus âgés reste perceptible, mais les différences s'estompent progressivement (voir le tableau A1.1 à l'annexe de ce chapitre).

Financement

Les pays et les territoires présentent de grandes différences au regard des échelons administratifs qui interviennent dans le financement de l'EAJE, des types de subventions accordées, et du montant des contributions parentales.

Parmi les 24 pays et territoires participants, aucune tendance claire n'émerge quant au financement de l'EAJE, puisque 18 d'entre eux l'assurent au niveau national, 11 au niveau régional ou des États, et 14 au niveau local. Ces modes de financement ne s'excluent pas mutuellement, de nombreux pays et territoires complétant le financement national par des fonds locaux. Dans tous les pays et territoires qui fonctionnent ainsi, on constate au moins un chevauchement entre les niveaux d'administration qui financent le secteur et ceux qui en assurent le suivi (voir le tableau 1.2). Cela correspond à l'objectif des pays et territoires d'utiliser le suivi à des fins de responsabilisation financière, que la majorité d'entre eux ont mentionné dans cette étude comme l'une des raisons qui motivent le suivi de la qualité, comme nous en discuterons ci-après.

Les décisions de financement sont souvent réparties entre différents niveaux de gouvernement

Les niveaux de gouvernement responsables des décisions concernant le financement public de l'EAJE sont assez uniformes pour les différentes structures au sein d'un même pays, mais il existe de grandes différences selon les pays et les territoires. En Communauté flamande de Belgique, ces décisions sont principalement prises au niveau régional, autrement dit non pas au niveau de la Belgique, mais au niveau du gouvernement flamand. Au Chili et en Slovénie, elles sont partagées entre le niveau central et le niveau local, et au Kazakhstan et au Mexique, entre le niveau central et celui des États ou des régions. En Allemagne, ce rôle est délégué aux États et à l'échelon local. Dans d'autres pays, notamment en France (pour les 0-2 ans), en Italie et au Japon, les trois niveaux participent à la prise de décisions. Il est intéressant de constater que ces modes de prise de décisions n'impliquent pas nécessairement que les impôts utilisés pour l'EAJE soient collectés aux mêmes niveaux de gouvernement (voir le tableau A1.3 à l'annexe de ce chapitre).

En République slovaque, les impôts employés pour les jardins d'enfants ne sont collectés qu'au niveau national. Il en est de même pour le financement de toutes les structures au Chili, au Kazakhstan et en Nouvelle-Zélande, et celui de la garde des jeunes enfants en Slovénie. S'agissant des jardins d'enfants slovènes, ces fonds peuvent être complétés par des taxes locales, selon la capacité de financement des communes. En Communauté flamande de Belgique, toutes les structures s'appuient sur les impôts centraux, assortis de taxes locales pour l'éducation préprimaire. Les crèches associatives et les jardins d'éveil français ainsi que les structures d'accueil suédoises combinent également ces sources de recettes fiscales. La Corée utilise les impôts nationaux et ceux des États pour toutes les structures, tandis que le Mexique ne procède ainsi que pour les centres fédéraux d'EAJE destinés aux enfants de 0 à 5 ans des fonctionnaires (*Instituto de Seguridad y Servicios Sociales de los Trabajadores del Estado* [ISSSTE]) et les centres destinés aux 0-5 ans de statut socio-économique bas (DIF) ; quant aux autres structures, elles sont financées par des impôts fédéraux. Enfin, l'Italie et le Japon utilisent les taxes provenant de tous les niveaux de l'administration, conformément à leur structure décisionnelle relative au financement de l'EAJE (voir le tableau A1.3 à l'annexe de ce chapitre).

Dotations publiques

Les 17 pays ayant fourni des informations complémentaires sur le financement, à l'exception de la Suède, financent en partie l'EAJE par des dotations affectées à des usages spécifiques. En Norvège, ce type de dotation est uniquement utilisé pour aider les enfants locuteurs de langues minoritaires, mais il est largement utilisé pour les frais de

fonctionnement dans 13 pays et territoires, par exemple en Communauté flamande de Belgique, au Chili, en Allemagne, dans les crèches et les jardins d'éveil français, dans les centres préscolaires italiens, au Japon, au Mexique, au Portugal, et dans les jardins d'enfants publics slovaques et slovènes. Quatorze pays et territoires utilisent ce modèle pour les dépenses d'équipement, notamment l'Allemagne et la Nouvelle-Zélande. Ces dotations sont aussi souvent affectées à l'amélioration de la qualité, comme c'est le cas dans 13 pays et territoires pour une ou plusieurs structures, telles que les jardins d'enfants portugais et tous les centres japonais.

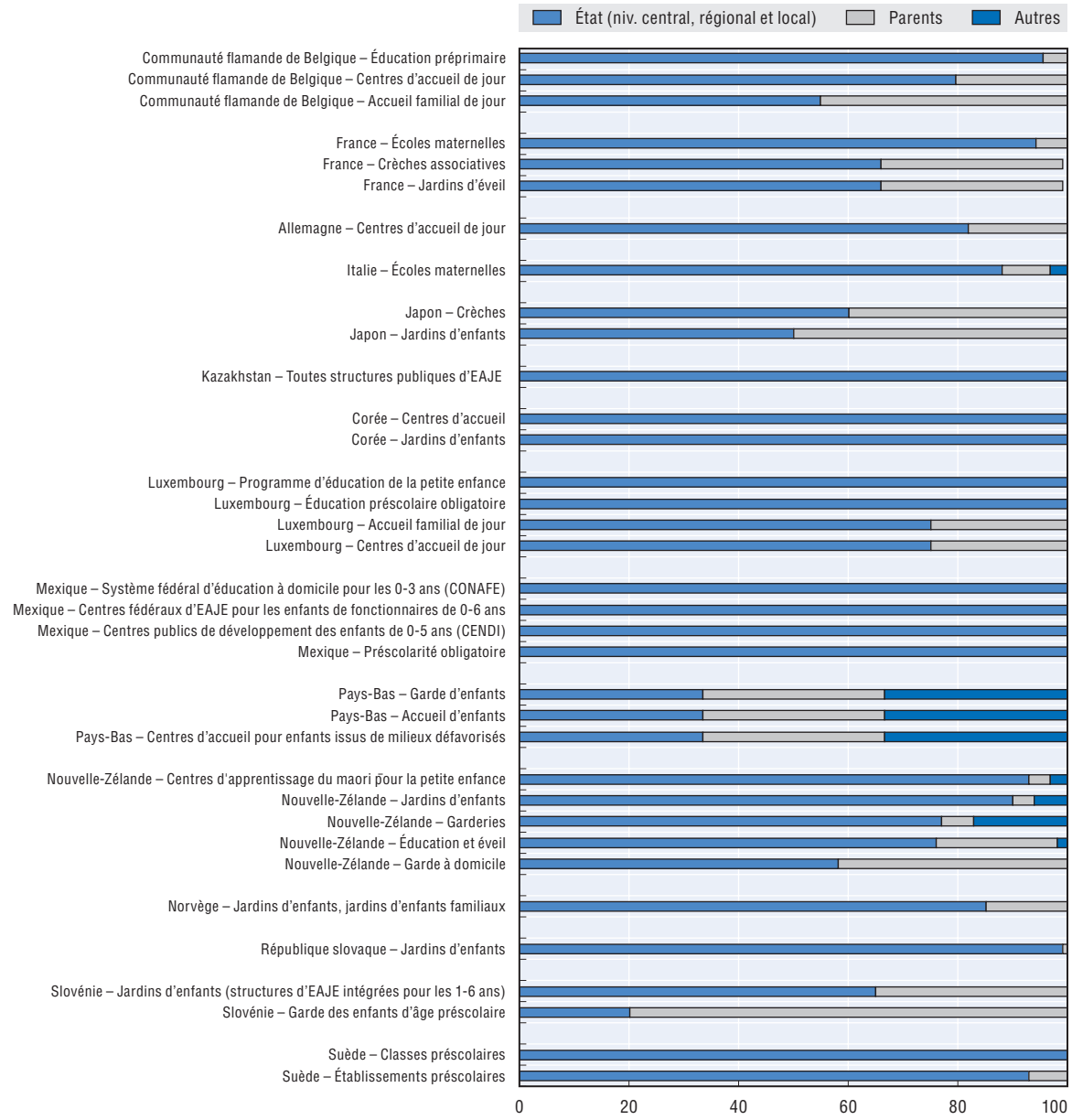
Treize pays et territoires recourent également à des dotations globales. Des fonds sont ainsi transférés vers des niveaux d'administration inférieurs pour les aider à régler un large éventail de questions, telles que le développement local, les services sociaux, la santé publique ou le maintien de l'ordre. L'autorité réceptrice des fonds est libre de décider des projets et des établissements auxquels ils seront affectés. Cela signifie que les responsables de l'élaboration des politiques au niveau infranational sont libres de déterminer le volume des fonds provenant de l'administration nationale qui sera alloué au secteur de l'EAJE (voir également Dilger et Boyd, 2014). Dans sept pays et territoires participants (l'Allemagne, la Corée, la France, l'Italie, le Japon, le Mexique et la République slovaque), ces dotations prennent la forme d'un transfert du niveau national au niveau régional ou des États. Au Chili, en France, en Italie, au Japon, au Luxembourg, au Mexique, en Norvège, aux Pays-Bas, au Portugal, en Slovénie et en Suède, ces transferts passent aussi directement au niveau local pour appuyer certaines structures. Dans certains de ces pays, comme la Suède, les dotations globales constituent la principale source de financement, tandis que d'autres utilisent uniquement ce dispositif pour financer des missions précises, par exemple des programmes ciblant les enfants de familles défavorisées aux Pays-Bas. Il est moins fréquent que les régions ou les États allouent des dotations globales aux collectivités locales, mais cela peut arriver en Allemagne, en Italie, au Japon, au Mexique et en Angleterre (Royaume-Uni). Comme on pouvait s'y attendre, et à l'exception du Mexique, tous les pays et territoires qui utilisent des dotations globales font également participer les instances locales dans les décisions de financement de l'EAJE (voir le tableau A1.3 à l'annexe de ce chapitre).

Contributions parentales et subventions

Aucun des pays et territoires participants n'a fait état d'un financement exclusivement privé des services agréés d'EAJE. Ils n'ont pas tous donné des statistiques détaillées, mais d'après les informations fournies par l'Allemagne, la Communauté flamande de Belgique, la Corée, la France, l'Italie, la Norvège, la Nouvelle-Zélande, la République slovaque et la Suède, les fonds issus des autorités nationales, régionales et locales couvriraient généralement la majorité des coûts. Si l'on excepte les garderies en Nouvelle-Zélande, pour lesquelles d'autres sources occupent la deuxième place, les contributions parentales figurent en deuxième position. Néanmoins, on constate des différences importantes, selon le pays ou la structure concernée, entre la participation de l'État et celle des parents (ou d'autres sources). En Slovénie, la garde à domicile des enfants d'âge préscolaire est le seul service pour lequel les parents contribuent davantage (80 %) que l'État (20 %), et cet appui financier public n'est disponible que lorsque l'enfant est sur liste d'attente pour une place en jardin d'enfants. En Communauté flamande de Belgique, les parents supportent en moyenne 45.1 % des coûts[3] et en Nouvelle-Zélande, les services de garde à domicile s'appuient aussi davantage sur les contributions parentales (42 %) que les

dispositifs d'EAJE en centre – pour lesquels les parents paient moins d'un quart des coûts. Dans de nombreuses structures, telles que les écoles primaires italiennes, les jardins d'enfants néo-zélandais et slovaques, ou les établissements préscolaires suédois, la part du financement parental est inférieure à 10 %. Seules l'Italie et la Nouvelle-Zélande mentionnent des contributions provenant d'autres sources que les parents et l'État (voir le tableau A1.3 à l'annexe de ce chapitre). En Italie, ces fonds proviennent de l'Union européenne et d'organismes privés.

Graphique 1.2. **Partage des coûts en matière d'éducation et d'accueil des jeunes enfants**



Note : En Allemagne, la répartition des coûts dans les centres d'accueil de jour est indiquée par des moyennes, car elle varie d'un centre à l'autre.

Source : Tableau A1.3, Réseau EAJE de l'OCDE, « Enquête en ligne sur le suivi de la qualité de l'apprentissage et du développement des jeunes enfants », novembre 2013.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933242951

Définition des normes et élaboration de programmes d'enseignement

Les cadres d'enseignement peuvent jouer un rôle crucial pour assurer des services d'EAJE de qualité. Ils peuvent permettre d'harmoniser les services des pays et des territoires, et de fixer des priorités et des objectifs communs en matière d'apprentissage pour les éducateurs et pour les centres. Il est essentiel que les programmes d'enseignement soient bien planifiés et bien coordonnés. Il s'agit de veiller à ce que les principaux domaines d'apprentissage soient couverts et d'éclairer les pratiques du personnel pour faciliter le développement de l'enfant tout au long de la tranche d'âge concernée par l'EAJE et au-delà (OCDE, 2006 ; 2012).

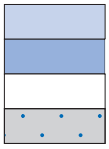
Les normes minimales sont principalement définies au niveau national

La majorité des pays et territoires définissent des normes minimales au niveau national ; seuls sept d'entre eux le font au niveau régional ou des États, et le Chili assigne la responsabilité aux niveaux central et local. S'agissant de l'élaboration des programmes, cette tâche revient d'abord et avant tout aux autorités nationales, puisqu'à peine six pays et territoires délèguent (partiellement) cette responsabilité à l'administration régionale ou des États, et seules la Finlande et la France répartissent la responsabilité de toute la tranche d'âge entre les niveaux central et local (voir le tableau A1.1 à l'annexe de ce chapitre). Dans 15 pays et territoires, notamment au Luxembourg et en Nouvelle-Zélande, et pour certaines structures (éducation préscolaire) au Chili et en France, les autorités nationales sont chargées d'enregistrer et d'agréer les structures, mais le plus souvent, cette responsabilité est confiée (au moins en partie) à la région ou à l'État, comme pour les établissements préscolaires en Allemagne ou en Italie (6 pays et territoires), ou aux collectivités locales, comme en Norvège ou en Suède (11 pays et territoires). On peut observer des chevauchements entre ces groupes (voir le tableau A1.1 à l'annexe de ce chapitre).

Les cadres d'enseignement obligatoires sont courants

Dans l'ensemble des pays et territoires participants, la grande majorité des structures sont soumises à des cadres d'enseignement obligatoires, même si des différences peuvent subsister à l'échelon infranational, certains *Länder* allemands et l'Écosse (Royaume-Uni) formulant des directives et des recommandations non contraignantes. La plupart des pays et territoires participants appliquent des programmes d'enseignement pour toute la tranche d'âge concernée par l'EAJE, soit de façon intégrée, comme dans les *Länder* allemands, ou avec des spécificités pour les différents groupes d'âge, par exemple en Corée et en Écosse (Royaume-Uni). Comme l'illustre le tableau 1.3, 7 pays et territoires régionaux sur 39 considérés[4], notamment le Portugal et la République tchèque, ont des normes de programmes uniquement pour les enfants de 2 ans et demi ou 3 ans et plus. La Finlande, l'Écosse (Royaume-Uni) et de nombreux *Länder* allemands ont des cadres d'enseignement qui couvrent à la fois l'EAJE et l'enseignement primaire, voire l'enseignement secondaire, dans un document unique.

Tableau 1.3. **Programmes éducatifs en place pour l'éducation et l'accueil des jeunes enfants**



Normes/programme d'accueil
Normes/programme d'éducation et/ou d'éducation et d'accueil
Aucun programme standard en place pour le groupe d'âge spécifié
Scolarité obligatoire

Pays/Territoire	0 an	1 an	2 ans	3 ans	4 ans	5 ans	6 ans	7 ans
Australie	Programme Belonging, Being, Becoming - Early Years Learning Framework for Australia							
Belgique-Comm. flamande	Ontwikkelingsdoelen							
Belgique-Comm. française	Code de qualité (Oser/viser la qualité)							
	Le décret mission, le programme du réseau de l'école et le programme de l'école							
Chili	Programme national pour l'éducation des jeunes enfants							
République tchèque	Programme-cadre éducatif pour l'enseignement préscolaire							
Finlande	Programmes-cadres nationaux sur l'éducation des jeunes enfants						Tronc commun pour l'éducation préprimaire	
France	Orientations code de la santé publique et projets d'établissements			L'école maternelle : un cycle unique, fondamental pour la réussite de tous, orientations générales pour les crèches				
Allemagne (Bade-Wurtemberg)	Orientierungsplan für Bildung und Erziehung für die baden-württembergischen Kinder Gärten und weiteren Kindertageseinrichtun							jusqu'à 10 ans
Allemagne (Bavière)	Der Bayerische Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder in Tageseinrichtungen bis zur Einschulung							
Allemagne (Berlin)	Berliner Bildungsprogramm für Kitas und Kindertagespflege							
Allemagne (Brandebourg)	Grundsätze elementarer Bildung in Einrichtungen der Kindertagesbetreuung im Land Brandenburg							jusqu'à 10 ans
Allemagne (Brême)	Rahmenplan für Bildung und Erziehung im Elementarbereich - Bremen							
Allemagne (Hambourg)	Hamburger Bildungsempfehlungen für die Bildung und Erziehung von Kindern in Tagesei nrichtungen							jusqu'à 15 ans
Allemagne (Hesse)	Bildung von Anfang an. Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder von 0 bis 10 Jahren in Hessen							jusqu'à 10 ans
Allemagne (Mecklembourg-Poméranie occidentale)	Bildungskonzeption für 0- bis 10-jährige Kinder in Mecklenburg-Vorpommern. Zur Arbeit in Kindertageseinrichtungen und Kindertagespflege							jusqu'à 10 ans
Allemagne (Basse Saxe)	Orientierungsplan für Bildung und Erziehung im Elementarbereich niedersächsischer Tageseinrichtungen für Kinder							
Allemagne (Rhénanie du Nord-Westphalie)	Mehr Chancen durch Bildung von Anfang an - Grundsätze zur Bildungsförderung für Kinder von 0 bis 10 Jahren in Kindertageseinrichtungen und Schulen im Primarbereich in Nordrhein-Westfalen							jusqu'à 10 ans
Allemagne (Rhénanie-Palatinat)	Bildungs- und Erziehungsempfehlungen für Kindertagesstätten in Rheinland-Pfalz							jusqu'à 15 ans
Allemagne (Sarre)	Bildungsprogramm für saarländische Kindergärten							
Allemagne (Saxe)	Sächsischer Bildungsplan - ein Leitfaden für pädagogische Fachkräfte in Krippen, Kindergärten und Horten sowie für Kinderttagespflege							jusqu'à 10 ans
Allemagne (Saxe-Anhalt)	Bildungsprogramm für Kindertageseinrichtungen in Sachsen-Anhalt. Bildung: elementar – Bildung von Anfang an							jusqu'à 15 ans
Allemagne (Schleswig-Holstein)	Erfolgreich starten: Leitlinien zum Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen in Schleswig-Holstein							jusqu'à 15 ans
Allemagne (Thuringe)	Thüringer Bildingsplan für Kinder bis 10 Jahre							jusqu'à 10 ans
Irlande	Programme-cadre pour l'éducation des jeunes enfants : Aistear							
Italie				Directives nationales pour les programmes de jardins d'enfants : Indicazioni Nazionali per il curricolo (2012)				
Japon				Cursus scolaire pour les jardins d'enfants				
				Programme national des centres d'accueil de jour				
Kazakhstan				Zerek bala		Biz mektepke baramyz		
		Algashky Kadam				State programme of preschool preparation		

Tableau 1.3. **Programmes éducatifs en place pour l'éducation et l'accueil des jeunes enfants** *(suite)*

Pays/Territoire	0 an	1 an	2 ans	3 ans	4 ans	5 ans	6 ans	7 ans
Corée	Programme normalisé pour l'accueil d'enfants			Nuri Curriculum				
Luxembourg	Bildungsrahmenplan für non-foramle Bildung im Kidnes und Jugendalter (0-12)							
	Plan d'études de l'école fondamentale (3-12)							
Mexique	Plusieurs programmes-cadres pour l'éducation des jeunes enfants			Preschool Education Program				
Pays-Bas			2.5 y	Objectifs de développement/ compétences				
Nouvelle Zélande	Te Whāriki							
Norvège	Plan-cadre pour le contenu et les tâches des jardins d'enfants							
Portugal				Programmes-cadres pour l'éducation préscolaire				
République slovaque				Programme national d'éducation				
Slovénie			Programme de jardin d'enfants					
Suède			Programme préscolaire (Lpfö 98)				Programme pour l'école obligatoire, les classes préscolaires et le centre extrascolaire (Lgr 11)	
Royaume-Uni-Angleterre	Cadre réglementaire Early Years Foundation Stage							
Royaume-Uni-Écosse	Avant la naissance à 3ans – directives pour le personnel			Programme pour l'excellence				jusqu'à 18 ans

Source : Réseau EAJE de l'OCDE, « Enquête en ligne sur le suivi de la qualité de l'apprentissage et du développement des jeunes enfants », novembre 2013 ; Réseau EAJE de l'OCDE, « Les services d'EAJE : Enquête concernant la boîte à outils et le portail », juin 2011.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933242908

Notes

1. De plus, en termes d'offre classique, seules sont prises en compte les grandes catégories de structures. La collecte d'informations exclut notamment les catégories de structures suivantes : les structures et services utilisés en complément des structures d'EAJE ordinaires, qui interviennent en relais de la structure principale. Sont ainsi exclus les services proposant des activités de loisirs ou sportives l'après-midi, les clubs périscolaires, les clubs de gymnastique pour enfants, etc., les structures fonctionnant essentiellement pendant les vacances scolaires ou les jours fériés et autres structures ne proposant que des services occasionnels (comme les haltes-garderies en France). Il s'agit de structures et services qui ne fonctionnent qu'à des périodes précises de l'année et qui n'assurent pas en continu des services d'accueil ou d'éducation préscolaire, comme les colonies de vacances, par exemple. Sont également exclus les services proposés dans le cadre de projets pilotes (même s'ils sont financés au niveau central et déployés sur tout le territoire).
2. Comme le définit l'édition de 2014 de *Regards sur l'éducation*, l'éducation de la petite enfance, ou éducation préprimaire (niveau 0 de la CITE), est la première étape de l'instruction organisée, qui est essentiellement conçue pour préparer les très jeunes enfants à un environnement scolaire (OCDE, 2014a).
3. Cela ne s'applique qu'aux prestataires d'un accueil familial de jour associé à un service, pas aux indépendants.
4. Ce nombre est supérieur aux 24 pays et territoires qui ont participé à l'étude, car les réponses ont été fournies séparément par les *Länder* allemands.

Références

Dilger, R.J. et E. Boyd (2014), *Block Grants: Perspectives and Controversies*, Congressional Research Service, Washington, DC.

UE-SILC (2013), *Autres modes de garde d'enfants par tranche d'âge et durée - % par rapport à la population de chaque tranche d'âge*, *http://appsso.eurostat.ec.europa.eu/nui/show.do?dataset=ilc_caindother&lang=fr*.

Eurydice (2013), « Reference Document 2 – Key Data ECEC 2014 – Questionnaire for Eurydice Figures », document de travail interne, Bruxelles, Agence exécutive Éducation, Audiovisuel et Culture.

Litjens, I. (2013), *Examen de la documentation relative au suivi de la qualité de l'éducation et de l'accueil des jeunes enfants (EAJE)*, OCDE, Paris.

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

OCDE (2014b), *Base de données de l'OCDE sur la famille*, OCDE, Paris, *www.oecd.org/fr/social/famille/basededonnees.htm*.

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

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

OCDE (2001), *Petite enfance, grands défis : Éducation et structures d'accueil*, Éditions OCDE, Paris, *http://dx.doi.org/10.1787/9789264292826-fr*.

ANNEXE A1

Informations contextuelles sur les systèmes d'éducation et d'accueil des jeunes enfants (EAJE)

Tableau A1.1. **Typologie et caractéristiques des structures d'EAJE**

Pays/Territoire	Nom des structures d'EAJE (dans la langue du pays)	Dénomination des structures	Tranches d'âge (en années, sauf indication contraire)	Composante	Type de structure	Participation moyenne durant une semaine ordinaire (en heures)	Taux d'inscription par âge	Autorité chargée de l'enregistrement ou de l'agrément de la structure
Allemagne*	Kindertagespflege	Accueil familial de jour	0-5/scolarisation	Éducation et accueil	Domicile	0-2 : 42.7 % jusqu'à 25 heures, 24.4 % 25-35 heures, 13.3 % 35-45 heures, 19.6 % plus de 45 heures. 3-5 : 70.8 % jusqu'à 25 heures, 13.9 % 25-35 heures, 6.2 % 35-45 heures, 9.1 % plus de 45 heures	0 : 0.9 %, 1 : 6.7 %, 2 : 6 %, 3 : 1.1 %, 4 : 0.3 %, 5 : 0.2 %	État : collectivité locale/commune
	Kindertageseinrichtungen	Service d'accueil de jour	0-5/ scolarisation	Éducation et accueil	Centre/école	0-2 : 17.2 % jusqu'à 25 heures, 27.6 % 25-35 heures, 17 % 35-45 heures, 38.2 % plus de 45 heures. 3-5 : 15.8 % jusqu'à 25 heures, 40.5 % 25-35 heures, 13.5 % 35-45 heures, 30.2 % plus de 45 heures	0 : 1.8 %, 1 : 24.1 %, 2 : 47.8 %, 3 : 87.5 %, 4 : 94.8 %, 5 : 96.5 %	État : dans la plupart des *Länder*, agrément des structures par l'autorité compétente du *Land*/de la région et dans certains *Länder*, par la collectivité locale/commune
Australie*	Family Day Care and in Home care	Accueil familial de jour et garde à domicile	0-5	Éducation et accueil	Domicile	27	m	État : niveau national/régional
	Long Day Care	Accueil à la journée	0-5	Éducation et accueil	Centre/école	27.2	m	État : Niveau national/régional
	Occasional Care	Accueil occasionnel	0-5	Éducation et accueil	Centre/école	10.9	m	État : Niveau national/régional
	Preschool	Préscolarisation	4-5	Éducation et accueil	Centre/école	14.6	m	État : Niveau national/régional
	Outside School Hours Care	Accueil périscolaire	5-12	Éducation et accueil	Centre/école	10.7	m	État : Niveau national/régional
Belgique -Communauté flamande*	Onthaalouders	Prestataires de services d'accueil familial de jour	En principe, 0-11 ; en pratique, 0-2	Éducation et accueil	Domicile	27.6 heures/semaine, week-end compris (sur un échantillon d'enfants de 0 à 3 ans).	Avant 1 an : 50.6 % (année civile 2012) ; 1-2 ans : 58.8 % (2012) ; 2-3 : 38.8 % (2012)	État : Niveau national/régional
	Kinderdagverblijven	Centres d'accueil de jour	En principe, 0-11 ; en pratique, 0-2	Éducation et accueil	Centre/école	30.6 heures/semaine, week-end compris (sur un échantillon d'enfants de 0 à 3 ans).		État : Niveau national/régional
	Kleuterschool	Enseignement préprimaire	2.5-5	Éducation seulement	Centre/école	23.33	98.7 % (2 ans : 98.8 %; 5 ans : 98.8 % ans : 97.8 %, 3 ans : 98.5 %; 4 ans)	État : Niveau national/régional

Tableau A1.1. **Typologie et caractéristiques des structures d'EAJE** *(suite)*

Pays/Territoire	Nom des structures d'EAJE (dans la langue du pays)	Dénomination des structures	Tranches d'âge (en années, sauf indication contraire)	Composante	Type de structure	Participation moyenne durant une semaine ordinaire (en heures)	Taux d'inscription par âge	Autorité chargée de l'enregistrement ou de l'agrément de la structure
Belgique - Communauté française*	Crèche	Crèche	0-2	Éducation et accueil	Centre/école	m	M	État : Niveau national/ régional
	Accueillante d'enfants	Assistante maternelle	0-2	Éducation et accueil	Domicile	m	M	État : Niveau national/ régional
	École maternelle	Préscolarisation	2.5-5	Éducation et accueil	Centre/école	28	99 % (3-6 ans)	État : Niveau national/ régional
Chili	Jardines infantiles comunitarios	Crèches associatives	0-5	Éducation et accueil	Centre/école	32.5	0-5 : 0.9 %	État : collectivité locale/ commune
	Jardines infantiles	Jardins d'enfants	0-5	Éducation et accueil	Centre/école	m	0-5 : 17 % (0-2 : 19.4 %, 3 : 31.8 %, 4-5 : 5 %)	État : collectivité locale/ commune
	Colegios	Enseignement préprimaire (3-5 ans)	3-5	Éducation et accueil	Centre/école	22	3-5 : 46 % (3 : 23.4 %, 4-5 : 57 %)	État : autorité nationale
	Escuelas	Enseignement préprimaire (4-5 ans)	4-5	Éducation et accueil	Centre/école	22	4-5 : 25 %	État : autorité nationale
Corée	어린이집	Centre d'accueil d'enfants	0-5	Éducation et accueil	Centre/école	m	0 : 39 %, 1 : 67 %, 2 : 84 %, 3 : 57.5 %, 4 : 40.6 %, 5 : 37.3 %	État : autorité nationale
	유치원	Jardin d'enfants	3-5	Éducation et accueil	Centre/école	m	3 : 28.1 %, 4 : 46.5 %, 5 : 56.3 %	État : autorité nationale
Finlande	Perhepäivähoito	Accueil familial de jour	0-6	Éducation et accueil	Domicile	40	63 % (moyenne toutes tranches d'âge) ; moyenne services d'EAJE : 1 : 30 % ; 2 : 52 % ; 3 : 68 % ; 4 : 75 %, 5 : 79 % ; 6 : 71 %	État : collectivité locale/ commune
	Ryhmäperhepäivähoito	Accueil familial de jour (collectif)	0-6	Éducation et accueil	Centre/école	40		État : collectivité locale/ commune
	Päiväkoti	Centre d'accueil de jour	0-6	Éducation et accueil	Centre/école	40		État : collectivité locale/ commune
	Avoin varhaiskasvatus	Services d'EAJE ouverts	0-6	Éducation et accueil	Centre/école	10	m	État : collectivité locale/ commune
	Esiopetus	Enseignement préprimaire	6	Éducation et accueil	Centre/école	20	98 %; 71 % des enfants préscolarisés ont également accès à des services d'accueil de jour avant et après les heures d'enseignement préprimaire	État : collectivité locale/ commune

Tableau A1.1. **Typologie et caractéristiques des structures d'EAJE** *(suite)*

Pays/Territoire	Nom des structures d'EAJE (dans la langue du pays)	Dénomination des structures	Tranches d'âge (en années, sauf indication contraire)	Composante	Type de structure	Participation moyenne durant une semaine ordinaire (en heures)	Taux d'inscription par âge	Autorité chargée de l'enregistrement ou de l'agrément de la structure
France	Crèches collectives (Établissement d'accueil du jeune enfant - EAJE)	Crèches collectives	0-2	Éducation et accueil	Centre	30	0-3 : 15.8 %	État : collectivité locale/ commune
	Assistant(e)s maternel(le)s	Accueil familial de jour	0-2	Éducation et accueil	Domicile	m	0-3 : 30.5 %	État : collectivité locale/ commune
	Jardins d'éveil	Jardin d'éveil	2-3	Éducation et accueil	Centre/école	15	m	État : collectivité locale/ commune
	Classes passerelles	Classes passerelles	2-3	Éducation et accueil	Centre/école	15	m	État : collectivité locale/ commune
	École maternelle	Enseignement préprimaire	2-5	Éducation et accueil	Centre/école	24	2-3 : 11.9 % ; 3-5 :100 %	État : autorité nationale
Irlande	Full day-care service	Centres d'accueil à la journée	0-5	Éducation et accueil	Centre/école	m	Avant 1 an : 2.1 %	m
Italie	Servizi integrativi per la prima infanzia	Services intégrés d'accueil de la petite enfance : centres parents-enfants ou centres de loisirs, par exemple	0-2	Éducation et accueil	Centre/ domicile	25 au maximum (donnée disponible uniquement pour les centres de loisirs)	2.20 %	État : collectivité locale/ commune
	Nido d'infanzia	École maternelle	0-2	Éducation et accueil	Centre/école	30	17.70 %	État : collectivité locale/ commune
	Scuola dell'infanzia	Enseignement préprimaire	3-5	Éducation uniquement	Centre/école	40	3 : 95 % ; 4 : 95.2 % ; 5 : 91.4 %	État : collectivité locale/ commune
Japon*	幼稚園 (youchi-en)	Jardins d'enfants	3-5	Éducation uniquement	Centre/école	20 (4 heures d'enseignement classique par jour ; 39 semaines/an)	Total 50.2 % (3 : 41.3 % ; 4 : 53.2 % ;5 : 56.1 %)	État : collectivité locale/ commune
	保育所 (hoiku-sho)	Crèches	0-5	Accueil uniquement	Centre/école	55 (environ 300 jours / an)	Total 33.4 % (0 : 9.8 % ; 1 : 28.2 % ; 2 : 35.7 % ; 3 : 42.0 % ; 4 : 42.5 % ; 5 : 41.8 %)	État : collectivité locale/ commune
Kazakhstan	Балабақша	Jardin d'enfants	1-6	Éducation et accueil	Centre	50-60	1-3 : 15.8 %	Structures d'EAJE publiques : organe exécutif local Structures privées : centre de services publics
	Мектепке дейінгі шағын орталық (толық күн немесе қысқа мерзімді болу)	Mini-centre (à la journée ou quelques heures)	1-6	Éducation et accueil	Centre/école	25-60	3-6 : 73.4 % 1-6 : 49 %	

Tableau A1.1. **Typologie et caractéristiques des structures d'EAJE** *(suite)*

Pays/Territoire	Nom des structures d'EAJE (dans la langue du pays)	Dénomination des structures	Tranches d'âge (en années, sauf indication contraire)	Composante	Type de structure	Participation moyenne durant une semaine ordinaire (en heures)	Taux d'inscription par âge	Autorité chargée de l'enregistrement ou de l'agrément de la structure
Luxembourg	Assistants parentaux	Accueil familial de jour	0-5	Éducation et accueil	Domicile	15-40	6 %	État : autorité nationale
	Services d'éducation et d'accueil - Crèches/ garderies	Centres d'accueil de jour	0-5	Éducation et accueil	Centre/école	20-60	44 %	État : autorité nationale
	Cycle 1 Education précoce	Programme d'éducation préprimaire	3	Éducation uniquement	Centre/école	20	72 %	État : autorité nationale
	Cycle 1 Education préscolaire	Enseignement préscolaire obligatoire	4-5	Éducation uniquement	Centre/école	26	100 %	État : autorité nationale
Mexique*	CONAFE	Programme fédéral d'éducation préscolaire à domicile pour les enfants de 0 à 3 ans (CONAFE)	0-3	Éducation uniquement	Domicile	4	m	État : autorité nationale
	ISSSTE	Programme fédéral d'EAJE en centre pour les enfants d'employés de l'État ; 0-5 ans (ISSSTE)	0-5	Éducation et accueil	Centre/école	60	m	État : autorité nationale
	SNDIF	Accueil en centre d'enfants de 0 à 5 ans (CSP modestes) (SNDIF)	0-5	Accueil uniquement	Centre/école	30-45	m	État : autorité nationale, régionale et locale
	CENDI	Centres publics de développement de l'enfant, 0-5 ans (CENDI)	0-5	Éducation et accueil	Centre/école	60	m	État : autorité nationale
	SEDESOL	Programme fédéral de garde à domicile pour les enfants (0-5 ans) de parents qui travaillent (SEDESOL)	1-5	Accueil uniquement	Domicile	40	m	État : autorité nationale
	IMSS	Programme fédéral de la sécurité sociale pour l'accueil en centre d'enfants de 0 à 5 ans (IMSS)	0-5	Accueil uniquement	Centre/école	60	m	État : autorité nationale
	Educación preescolar obligatoria	Enseignement préscolaire obligatoire	3-5	Éducation uniquement	Centre/école	15	m	État : autorité nationale
Norvège*	Barnehage	Jardin d'enfants	0-5	Éducation et accueil	Centre/école	35	0 : 2.9 % ; 1 : 65.6 % ; 2 : 88 %; 3 : 94.3 %; 4 : 96.2 % ; 5 : 96.9 % ; 6 : 0.6 %	État : collectivité locale/ commune
	Familiebarnehage	Jardin d'enfants familial	0-5	Éducation et accueil	Domicile	35	0 : 0.3 % ; 1 : 3.3 % ; 2 : 2.7 % ; 3 : 0.9 % ; 4 : 0.7 % ; 5 : 0.6 % ; 6 : 0 %	État : collectivité locale/ commune
	Åpen barnehage	Jardin d'enfants ouvert	0-5	Éducation et accueil	Centre/école	s.o.	s.o.	État : collectivité locale/ commune

Tableau A1.1. **Typologie et caractéristiques des structures d'EAJE** *(suite)*

Pays/Territoire	Nom des structures d'EAJE (dans la langue du pays)	Dénomination des structures	Tranches d'âge (en années, sauf indication contraire)	Composante	Type de structure	Participation moyenne durant une semaine ordinaire (en heures)	Taux d'inscription par âge	Autorité chargée de l'enregistrement ou de l'agrément de la structure
Nouvelle-Zélande*	Education and care	Éducation et accueil	0-5	Éducation et accueil	Centre/école	24.7	62 %	État : autorité nationale
	Kindergarten	Jardin d'enfants	2-5	Éducation et accueil	Centre/école	16.7	17 %	État : autorité nationale
	Home-based	Domicile	0-5	Éducation et accueil	Domicile	22.9	9 %	État : autorité nationale
	Playcentre	Centre de loisirs	0-5	Éducation et accueil	Centre/école	4.6	7 %	État : autorité nationale
	Kōhanga Reo	Immersion en langue maori	0-5	Éducation et accueil	Centre/école	30	5 %	État : autorité nationale
Pays-Bas	Gastouderopvang	Assistantes maternelles	0-5	Accueil uniquement	Domicile	20	m	État : autorité nationale
	Peuterspeelzaalwerk	Haltes-garderies	2.5-4	Éducation et accueil	Centre/école	6	m	État : autorité nationale
	Kinderopvang	Accueil d'enfants	0-11	Éducation et accueil	Centre/école	20	m	État : autorité nationale
	Kinderopvang met VVE	Centre d'accueil pour enfants de familles défavorisées	0-4	Éducation et accueil	Centre/école	16	m	État : autorité nationale
	Peuterspeelzaalwerk met VVE	Halte-garderie/préscolarisation pour les enfants de familles défavorisées	0-4	Éducation et accueil	Centre/école	10	m	État : autorité nationale
Portugal	Creche	Crèche	0-2	Éducation et accueil	Centre/école	jusqu'à 50	m	État : autorité nationale
	Ama	Assistante maternelle	0-2	Accueil uniquement	Domicile	jusqu'à 55	m	État : autorité nationale
	Creche Familiar	Accueil familial de jour	0-2	Accueil uniquement	Domicile	jusqu'à 55	m	État : autorité nationale
	Jardim de Infância	Jardin d'enfants	3-5	Éducation et accueil	Centre/école	jusqu'à 35	3-5 ans : 88.5 %	État : autorité nationale
République slovaque	Detské jasle	Crèches	6 mois-2 ans	Accueil uniquement	Domicile	25-50	m	Pas d'obligation d'enregistrement ou d'agrément
	Materská škola	Jardin d'enfants	3-6	Éducation et accueil	Centre/école	25-50	m	État : autorité nationale
	Materské centrá/ detské centrá	Centres maternels/infantiles	6 mois- 2 ans	Accueil uniquement	Domicile	25-50	m	Pas d'obligation d'enregistrement ou d'agrément
République tchèque	Jesle	Garderie	0-2	Accueil uniquement	Centre/école	25-50	M	Fondateur (commune ou organisme privé)
	Mateřské školy zapsané do rejstříku škol (financované ze státního rozpočtu)	Jardins d'enfants inscrits au registre des écoles, financés sur le budget de l'État	3-5	Éducation et accueil	Centre/école	25-50	M	État : collectivité locale/ commune
	Mateřské školy soukromé - zapsané do rejstříku škol	Jardins d'enfants inscrits au registre des écoles	2-5	Éducation et accueil	Centre/école	25-50	M	État : collectivité locale/ commune
	Soukromá zařízení pečující o děti zřizované na základě živnostenského zákona	Établissements privés s'occupant d'enfants et régis par la Loi sur le commerce	0-5	Éducation et accueil	Centre/école	25-50	M	Fondateur, organisme privé

Tableau A1.1. **Typologie et caractéristiques des structures d'EAJE** *(suite)*

Pays/Territoire	Nom des structures d'EAJE (dans la langue du pays)	Dénomination des structures	Tranches d'âge (en années, sauf indication contraire)	Composante	Type de structure	Participation moyenne durant une semaine ordinaire (en heures)	Taux d'inscription par âge	Autorité chargée de l'enregistrement ou de l'agrément de la structure
Royaume-Uni-Angleterre	Full day care	Accueil à la journée	Essentiellement destiné aux enfants de moins de 5 ans, mais possibilité d'accueillir des enfants plus âgés	Éducation et accueil	Centre/école	18 (crèche)	0-2 : 19 %, 3-4 : 17 %	État : autorité nationale
	Sessional	Sessions	Essentiellement destiné aux enfants de moins de 5 ans, mais possibilité d'accueillir des enfants plus âgés	Éducation et accueil	Centre/école	10 (halte-garderie ou préscolarisation)	0-2 : 6 %, 3-4 : 14 %	État : autorité nationale
	Childminders and childminder agencies	Assistantes maternelles et réseaux d'assistantes maternelles	0-7	Éducation et accueil	Domicile	16	0-2 : 6 %, 3-4 : 5 %	État : autorité nationale
	Nursery Schools	Écoles maternelles	2-4	Éducation et accueil	Centre / école	15	0-2 : 6 %, 3-4 : 14 %	État : autorité nationale
	Primary schools with nursery classes	Écoles primaires avec classes de maternelle	2/3-5	Éducation et accueil	Centre / école	15 (classe de tout-petits rattachée à une école primaire ou maternelle)	0-2 : 1 %, 3-4 : 21 %	État : autorité nationale
	Primary schools with reception classes but no nursery	Écoles primaires avec classes d'accueil mais sans maternelle	4-5	Éducation et accueil	Centre / école	31.1 (classe d'accueil)	0-2 : 0 %, 3-4 : 22 %	État : autorité nationale
Royaume-Uni -Écosse*	Private nurseries in partnership with local authorities	Crèches privées partenaires de collectivités locales	0-5	Éducation et accueil	Centre / école	m	m	État : autorité nationale
	Local authority nurseries	Crèches gérées par la collectivité locale	3-5	Éducation uniquement	Centre / école	12.5 pour le droit à l'enseignement préscolaire obligatoire	m	État : autorité nationale
	Childminders	Assistantes maternelles	0+	Accueil uniquement	Domicile	m	m	État : autorité nationale
Slovénie*	Varstvo predšolskih otro	Garde d'enfants d'âge préscolaire	11 mois- 5 ans	Accueil uniquement	Domicile	47.5	1 (1-<2) : 0.7 %, 2 : 0.5 %, 3 : 0.1 %, 4 : <0.1 %, 5 : <0.1 %, 6 : <0.1 %	État : autorité nationale
	Vrtec	Jardin d'enfants (structure d'EAJE intégrée pour enfants de 1 à 5 ans)	11 mois- 5 ans	Éducation et accueil	Centre/école	42.5	1 (1-<2) : 42.1 %, 2 : 69.2 %, 3 : 83.6 %, 4 : 93.6 %, 5 : 92.9 %, 6 : 5.2 %	État : autorité nationale

Tableau A1.1. **Typologie et caractéristiques des structures d'EAJE** *(suite)*

Pays/Territoire	Nom des structures d'EAJE (dans la langue du pays)	Dénomination des structures	Tranches d'âge (en années, sauf indication contraire)	Composante	Type de structure	Participation moyenne durant une semaine ordinaire (en heures)	Taux d'inscription par âge	Autorité chargée de l'enregistrement ou de l'agrément de la structure
Suède	Förskola	Enseignement préscolaire	1-5	Éducation et accueil	Centre/école	31	1 : 49 %, 2 : 89 %, 3 : 93 %, 4 : 95 %, 5 : 95 %	État : collectivité locale/ commune
	Pedagogisk omsorg	Activités pédagogiques (accueil familial de jour, par exemple)	1-5	Éducation et accueil	Domicile	m	1 : 2 %, 2 : 3 %, 3 : 3 %, 4 : 3 %, 5 : 3 %	État : collectivité locale/ commune
	Förskoleklas	Classe préscolaire	6	Éducation uniquement	Centre/école	15-20	95 %	État : collectivité locale/ commune

Notes :

La limite supérieure de la tranche d'âge doit être retenue comme comprise dans la définition du cadre ou de la règle correspondante (par exemple, l'expression « 3-5 ans » comprend tous les enfants qui sont entre leur troisième et leur sixième anniversaire).

En Allemagne, l'accueil familial de jour est ouvert aux enfants de plus de 3 ans, mais près de 70 % des enfants accueillis ont moins de 3 ans.

En Australie, l'accueil périscolaire est généralement destiné aux enfants de 5 à 12 ans, mais peut être proposé jusqu'à 18 ans.

En Belgique - Communauté flamande, les données se rapportent à 2013. Depuis le 1er avril 2014, la composition et la typologie des structures a changé, suite à la mise en œuvre du nouveau décret relatif aux bébés et aux tout-petits (enfants de moins de 3 ans).

En Belgique - Communauté française, l'enregistrement ou l'agrément est du ressort de la Communauté. Même si une minorité d'enfants seulement sont concernés, les assistantes maternelles et les crèches peuvent aussi recevoir des enfants de 3 ans et plus.

En Italie, les services d'accueil traditionnels pour les 0-2 ans sont complétés par toute une série d'autres formules, dont la garde à domicile, qui sont réglementées au niveau local ou régional.

Au Japon, les enfants de 6 ans sont également pris en charge jusqu'à leur entrée en primaire. L'accueil ailleurs qu'en crèche est aussi en partie accepté.

Au Mexique, le système fédéral de garde à domicile pour les enfants de 1 à 5 ans dont les parents travaillent (géré par le Secrétariat au Développement social, *SEDESOL*) est principalement destiné aux enfants âgés de 1 à 3 ans et 11 mois. Les enfants handicapés peuvent aussi bénéficier de ce service, jusqu'à l'âge de 5 ans et 11 mois.

En Norvège, certains jardins d'enfants sont ouverts et l'inscription n'est pas obligatoire.

En Nouvelle-Zélande, une petite minorité d'enfants de 2 ans vont au jardin d'enfants (soit 3 % des effectifs), mais la plupart sont âgés de 3 à 5 ans.

Au Royaume-Uni - Écosse, la notion d'« apprentissage et d'accueil des jeunes enfants » décrivant le droit à l'accueil est désormais inscrite dans la loi, par le biais du Children and Young People Act (Écosse) de 2014.

En Slovénie, le calcul du nombre moyen d'heures de fréquentation de la structure par un enfant durant une semaine normale se fonde sur le questionnaire adressé aux assistantes maternelles agréées (55 % de réponses). Données recueillies par le ministère de l'Éducation, des Sciences et du Sport, 2013. La durée des programmes d'accueil en jardin d'enfants varie : journée (6-9 heures), demi-journée (4-6 heures), programmes courts (240 à 720 heures par an). La formule la plus courante est l'accueil à la journée, qui concerne 97.6 % des effectifs ; 42 % des enfants accueillis à la journée fréquentent la structure 8.5 heures par jour.

Source : Réseau de l'OCDE sur l'EAJE, « Enquête en ligne sur le suivi de la qualité de l'apprentissage et du développement des jeunes enfants », novembre 2013 ; Réseau de l'OCDE sur l'EAJE, « Les services d'EAJE : enquête concernant la boîte à outils et le portail », juin 2011.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933242919

Tableau A1.2. Niveau de tutelle le plus élevé des structures d'EAJE

Pays/Territoire	Tranche d'âge	Autorité de tutelle au niveau central*
Allemagne	0-5	Ministère fédéral de la Famille, des Personnes âgées, des Femmes et de la Jeunesse
Australie*	Voir note	Voir note
Belgique (Communauté flamande)*	0-2	Ministère de l'Aide sociale, de la Santé publique et de la Famille (Agence de l'Enfant et de la Famille)
	2.5-5	Ministère de l'Éducation
Belgique (Communauté française)*	0-2	Ministère de l'Éducation, de la Culture et de l'Enfance (Office de la Naissance et de l'Enfance)
	3-5	Ministère de l'Éducation, de la Culture et de l'Enfance (Administration générale de l'Enseignement et de la Recherche scientifique)
Chili	0-5	Ministère de l'Éducation publique
Corée	0-5	Ministère de la Santé et de la Protection sociale
	3-5	Ministère de l'Éducation
Finlande	0-6	Ministère de la Culture et de l'Éducation
France	0-2	Ministère des Affaires sociales, de la Santé et des Droits des femmes
	3-5	Ministère de l'Éducation nationale
Irlande	0-3	Ministère de la Santé et de l'Enfance
	4-6	Ministère de l'Éducation et de la Science
Italie	0-2	Ministère du Travail et des Politiques sociales ; Département des politiques familiales, rattaché à la Présidence du Conseil
	3-5	Ministère de l'Instruction, de l'Université et de la Recherche
Japon	0-5	Ministère de la Santé, du Travail et des Affaires sociales
	3-5	Ministère de l'Éducation, de la Culture, des Sports, des Sciences et de la Technologie
Kazakhstan	0-1	Ministère de la Santé et du Développement social
	1-6	Ministère de l'Éducation et des Sciences
Luxembourg*	0-5	Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse
Mexique	0-2	Ministère de l'Éducation publique ; ministère du Développement social ; ministère de la Santé
	3-5	Ministère de l'Éducation publique
Nouvelle-Zélande	0-5	Ministère de l'Éducation
Norvège	0-5	Ministère de l'Éducation et de la Recherche
Pays-Bas	0-4	Ministère des Affaires sociales et de l'Emploi ; (certains programmes ciblés relèvent aussi du ministère de l'Éducation, de la Culture et des Sciences)
	4-5	Ministère de l'Éducation, de la Culture et des Sciences
Portugal	0-2	Ministère de la Solidarité, de l'Emploi et de la Sécurité sociale
	3-5	Ministère de l'Éducation et de la Science
République slovaque	3-6	Ministère l'Éducation, de la Science, de la Recherche et des Sports
République tchèque	0-2	Ministère de la Santé
	3-6	Ministère de l'Éducation, de la Jeunesse et des Sports
Royaume-Uni (Angleterre)	0-5	Ministère de l'Éducation
Royaume-Uni (Écosse)*	0-5	Ministère de l'Éducation et de la Formation tout au long de la vie
Slovénie	0-5	Ministère de l'Éducation, des Sciences et des Sports
Suède	1-6	Ministère de l'Éducation et de la Recherche

Notes : Par autorité de tutelle au niveau central, on entend le niveau de tutelle le plus élevé pour les structures d'EAJE dans un pays ou un territoire. Pour un pays, il s'agit de l'échelon national et, pour un territoire, de l'autorité la plus haute au niveau de la région, de l'État ou de la province. Pour les Communautés flamande et française de Belgique, le niveau central correspond au gouvernement flamand et au gouvernement de la Communauté française de Belgique, respectivement.

En Australie, dans le Territoire de la Capitale, l'EAJE relève du ministère de l'Éducation, de la Jeunesse et des Services familiaux ; en Nouvelle-Galles-du-Sud, les classes préscolaires dans les écoles relèvent du ministère de l'Éducation et de la Formation (DET) et l'EAJE en général, du ministère des Services communautaires ; dans le Territoire du Nord, le Queensland et la Tasmanie, l'EAJE relève du Ministère de l'Éducation ; en Australie méridionale, du ministère de l'Éducation et des Services pour la jeunesse (DECS) ; en Australie occidentale, le ministère de l'Éducation est en charge de l'enseignement préscolaire de 3 à 5 ans et le ministère des Communautés, de l'accueil des enfants jusqu'à 5 ans.

En Belgique - Communauté flamande, cette information se rapporte à 2013. Un cadre pédagogique relatif à l'accueil des bébés et des tout-petits a été défini en octobre 2014.

Au Luxembourg, cette information se rapporte à 2013/14, année du passage à un système intégré.

Au Royaume-Uni (Écosse), depuis l'année scolaire 2013/14, la plus haute autorité de tutelle en matière d'EAJE est le ministère de l'Éducation et de la Formation tout au long de la Vie.

Source : Réseau de l'OCDE sur l'EAJE, « Enquête en ligne sur le suivi de la qualité de l'apprentissage et du développement des jeunes enfants », novembre 2013 ; Réseau de l'OCDE sur l'EAJE, « Les services d'EAJE : enquête concernant la boîte à outils et le portail », juin 2011.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933242929

Tableau A1.3. **Caractéristiques des systèmes de financement de l'EAJE**

Pays/Territoire	Structures	Répartition du coût de l'EAJE (moyenne, %)			Niveau décisionnel compétent pour le financement des structures publiques d'EAJE			Niveau administratif chargé de collecter les recettes finançant l'EAJE			Affectation prévue des subventions				Provenance des subventions globales destinées à financer l'EAJE		
		État (niveau national, régional, local)	Parents	Autres	National	Régions/ États fédérés	Local	National	Régions/ États fédérés	Local	Fonctionnement	Amélioration de la qualité	Équipements	Autres	Niveau national à régional/ États fédéres	Niveau national à local	Régions/États fédérés-collectivités locales
Allemagne*	Accueil familial de jour	m	m	m		X	X	X	X	X	X		X		X		X
	Centres d'accueil de jour	63-91	27-9			X	X	X	X	X	X		X		X		X
Belgique-Communauté flamande*	Prestataires de services d'accueil familial de jour	54.9	45.1			X		X			X		X		a	a	a
	Centres d'accueil de jour	79.5	20.5			X		X			X		X		a	a	a
	Enseignement préprimaire	95.7	4.3			X	X	X		X	X	X	X		a	a	a
Chili	Crèches associatives	m	m	m	X		X	X			X					X	
	Jardins d'enfants	m	m	m	X		X	X			X					X	
	Enseignement préprimaire pour les 3-5 ans	m	m	m	X			X								X	
	Enseignement préprimaire pour les 4-5 ans	m	m	m	X		X	X			X					X	
Corée	Centre d'accueil d'enfants	100			X			X	X			X	X	X	X		
	Jardin d'enfants	100			X			X	X			X	X	X	X		
France	Crèches associatives	66	33		X	X	X	X		X	X	X	X		X	X	
	Accueil familial de jour	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Enseignement préprimaire	94.2	5.8		X	X	X	X		X							
	Jardin d'éveil	66	33		X	X	X	X		X	X	X	X		X	X	
	Classes passerelles	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Italie*	Services intégrés d'accueil de la petite enfance : centres parents-enfants ou centres de loisirs, par exemple.	m	m	m	X	X	X	X	X	X	m	m	m	m	X	X	X
	École maternelle	m	m	m	X	X	X	X	X	X	m	m	m	m	X	X	X
	Enseignement préprimaire	88	9	3	X	X	X	X	X	X	X		X		X		X
Japon*	Jardin d'enfants	50	50		X	X	X	X	X	X	X	X	X		X	X	
	Crèches	60	40		X	X	X	X	X	X	X	X	X		X	X	X
Kazakhstan	Structures d'EAJE publiques	100			X	X		X				X	X	X		X	
Luxembourg	Accueil familial de jour	75	25		X			X			X					X	
	Centres d'accueil de jour	75	25		X		X	X			X	X				X	
	Programme d'éducation préprimaire	100			X		X	X			X	X				X	
	Enseignement préscolaire obligatoire	100			X		X	X			X	X				X	

Tableau A1.3. **Caractéristiques des systèmes de financement de l'EAJE** *(suite)*

Pays/Territoire	Structures	Répartition du coût de l'EAJE (moyenne, %)			Niveau décisionnel compétent pour le financement des structures publiques d'EAJE			Niveau administratif chargé de collecter les recettes finançant l'EAJE			Affectation prévue des subventions				Provenance des subventions globales destinées à financer l'EAJE		
		État (niveau national, régional, local)	Parents	Autres	National	Régions/ États fédérés	Local	National	Régions/ États fédérés	Local	Fonctionnement	Amélioration de la qualité	Équipements	Autres	Niveau national à régional/ États fédéres	Niveau national à local	Régions/États fédérés-collectivités locales
Mexique*	Programme fédéral d'éducation préscolaire à domicile pour les enfants de 0 à 3 ans (CONAFE)	100			X	X		X			X	X	X		X		X
	Programme fédéral d'EAJE en centre pour les enfants d'employés de l'État ; 0-6 ans (ISSSTE)	100			X	X		X	X		X	X	X		X		
	Accueil en centre d'enfants de 0 à 5 ans (CSP modestes) (SNDIF)	m	m	m		X		X	X		X	X	X		X		X
	Centres publics de développement de l'enfant, 0-5 ans (CENDI)	100			X	X		X			X	X	X		X		X
	Programme fédéral de garde à domicile pour les enfants (1-5 ans) de parents qui travaillent (SEDESOL)	m	m	m	X			X			X	X		X	X		
	Programme fédéral de la sécurité sociale pour l'accueil en centre d'enfants de 0 à 6 ans (IMSS)	m	m	m		X		X			X					X	
	Enseignement préscolaire obligatoire	100			X	X		X			X	X	X		X		X
Norvège*	Jardin d'enfants, jardin d'enfants familial	85	15		X		X	X						X		X	
	Jardin d'enfants ouvert	100					X	X								X	
Nouvelle-Zélande	Éducation et accueil	76	22	2	X			X			X	X	X		a	a	a
	Jardin d'enfants	90	4	6	X			X			X	X	X		a	a	a
	Domicile	58	42		X			X			X	X	X		a	a	a
	Centre de loisirs	77	6	17	X			X			X	X	X		a	a	a
	Immersion en langue maori	93	4	3	X			X			X	X	X		a	a	a
Pays-Bas*	Assistantes maternelles	33	33	33	X			X				X					
	Haltes-garderies	m	m	m			X	X			X	X	X			X	
	Accueil d'enfants	33	33	33	X			X			X	X					
	Centre d'accueil pour enfants de familles défavorisées	33	33	33			X			X		X	X			X	
	Halte-garderie/préscolarisation pour les enfants de familles défavorisées	m	m	m			X		X			X	X			X	

Tableau A1.3. **Caractéristiques des systèmes de financement de l'EAJE** *(suite)*

Pays/Territoire	Structures	Répartition du coût de l'EAJE (moyenne, %)			Niveau décisionnel compétent pour le financement des structures publiques d'EAJE			Niveau administratif chargé de collecter les recettes finançant l'EAJE			Affectation prévue des subventions				Provenance des subventions globales destinées à financer l'EAJE		
		État (niveau national, régional, local)	Parents	Autres	National	Régions/ États fédérés	Local	National	Régions/ États fédérés	Local	Fonctionnement	Amélioration de la qualité	Équipements	Autres	Niveau national à régional/ États fédéres	Niveau national à local	Régions/États fédérés-collectivités locales
Portugal	Crèches	m	m	m	X		X	X			X		X		a	a	a
	Assistantes maternelles	m	m	m	X			X			X				a	a	a
	Accueil familial de jour	m	m	m	X			X			X				a	a	a
	Jardin d'enfants	m	m	m	X			X		X	X	X	X			X	
République slovaque	Crèches	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Jardin d'enfants	99	1				X	X			X	X	X		X		
	Centres maternels/infantiles	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Royaume-Uni-Angleterre*	Accueil à la journée	m	m	m		X	X		X		X	X	X				X
	Sessions	m	m	m		X	X		X		X	X	X				X
	Assistantes maternelles et réseaux d'assistantes maternelles	m	m	m		X	X		X		X	X	X				X
	Écoles maternelles	m	m	m		X	X		X		X	X	X				X
	Écoles primaires avec classes de maternelle	m	m	m		X	X		X		X	X	X				X
	Écoles primaires avec classes d'accueil mais sans maternelle	m	m	m		X	X		X		X	X	X				X
Slovénie*	Garde d'enfants d'âge préscolaire	20	80		m	m	m	X			m	m	m	m			
	Jardin d'enfants (structure d'EAJE intégrée pour enfants de 1 à 5 ans)	65	35		X		X	X		X	X	X	X				X
Suède	Enseignement préscolaire	93	7				X	X		X	a	a	a	a		X	
	Activités pédagogiques (accueil familial de jour, par exemple)	m	m	m			X	X		X	a	a	a	a		X	
	Classe préscolaire	100					X	X		X	a	a	a	a		X	

Notes : Les pays et les territoires pour lesquels il manquait des données ne figurent pas dans ce tableau.

Allemagne : dans ce tableau, *Kindertagespflege* (accueil familial de jour) se rapporte à l'accueil familial de jour financé par des fonds publics. L'EAJE est financé principalement par les collectivités locales. Néanmoins, le budget de ces dernières ne provient que pour partie d'impôts locaux, le solde provenant d'impôts communs répartis entre les niveaux central, régional et local et de subventions des niveaux régional et central. Il existe divers programmes visant à améliorer la qualité au niveau régional ou central mais, en général, les subventions publiques sont destinées à couvrir les frais de fonctionnement et les dépenses d'équipement. Pour les *Kindertageseinrichtungen* (centres d'accueil de jour), les dépenses publiques incluent la part des *Länder* (États régionaux) et des communes (niveau local) mais pas celle de l'État fédéral (niveau central). Les pourcentages varient entre les *Länder*, entre les communes et entre les prestataires. Plusieurs *Länder* ne demandent pas de participation financière aux parents pour l'année précédant l'entrée à l'école, d'autres, en outre, n'en demandent pas non plus pour les deux premières années d'EAJE. Même dans les *Länder* demandant une participation parentale, certaines communes ne facturent rien aux familles. Certains programmes améliorent la qualité au niveau régional ou central mais, en règle générale, les subventions publiques sont destinées à financer les frais de fonctionnement et les dépenses d'équipement.

Tableau A1.3. **Caractéristiques des systèmes de financement de l'EAJE** *(suite)*

Communauté flamande de Belgique : le niveau régional correspond au Gouvernement flamand de Belgique. Partage des coûts liés aux *onthaalouders* (prestataires de services d'accueil familial de jour ou assistantes maternelles) et aux *Kinderdagverblijven* (centres d'accueil de jour) : les pourcentages ne concernent que les prestataires subventionnés et agréés (pas les indépendants). Année de référence : 2013. Les *Kleuterschool* (éducation préprimaire) ont toute latitude pour dépenser les fonds qui leur sont attribués. Le personnel, l'informatique, la coordination des besoins particuliers, etc. sont couverts par des subventions publiques. Couverture des dépenses d'équipement : seuls les centres d'accueil de jour subventionnés et agréés peuvent en bénéficier, sous certaines conditions. Les frais de personnel sont inclus dans les frais de fonctionnement.

Italie : les colonnes « État » (88 %), « Parents » (9 %) et « Autres » (3 %) s'appliquent aux structures préprimaires ; en ce qui concerne le partage des coûts (moyenne), les données incluent les fonds accordés aux établissements privés (2011) ; la catégorie « Autres » inclut les dépenses couvertes par des financements d'origine privée et des financements européens en faveur des régions de la convergence ; pour la colonne « État », les données de l'administration centrale ont été prises en compte, tout comme celles de l'échelon local (provinces et/ou communes) ou régional.

Japon : budget de l'exercice 2012.

Mexique, SNDIF : des fonds fédéraux sont affectés à l'équipement des CADI et des CAIC (centres pour le développement de l'enfant et l'aide à l'enfance), au développement de leurs infrastructures et à la formation de leurs personnels. Les coûts d'exploitation sont financés par le DIF (niveau des États et des communes). SEDESOL : les subventions financent le fonctionnement du programme et le budget est principalement affecté, par des subventions, aux mères qui travaillent et aux pères célibataires, ainsi qu'aux nouveaux centres et nouveaux programmes. Dans le cadre de l'amélioration constante des services fournis dans les centres d'accueil de jour affiliés, le DIF national octroie des subventions spécifiquement destinées à la formation du personnel dans des domaines relatifs au fonctionnement des structures et à la sécurité (premiers secours, sûreté, interventions d'urgence, etc.). Une partie du budget alloué va aux personnels des centres affiliés, à la revalidation ou l'approbation du Programme interne de protection civile et à la souscription d'une assurance en responsabilité civile et pour les dommages causés aux tiers. La Direction générale de promotion de la santé (DGPS) transfère le budget alloué, en fonction d'objectifs annuels, aux délégations fédérales représentant le SEDESOL dans les 32 États fédérés. Institut mexicain de la sécurité sociale (IMSS) : l'assurance des centres d'accueil de jour ou des garderies et les prestations sociales sont financées avec 1 % du salaire de base, 80 % au moins du total bénéficiant aux centres d'accueil de jour et aux garderies. Ce montant étant intégralement couvert par l'employeur, l'IMSS, qui rémunère le centre ou la garderie pour ses services, n'autorise pas la facturation de droits supplémentaires aux familles utilisatrices. Les ressources sont directement affectées à chaque unité opérationnelle.

Norvège : s'agissant des décisions relatives au financement public de l'EAJE, les communes allouent des fonds aux jardins d'enfants publics, qui en rétrocèdent une partie aux jardins d'enfants privés locaux selon une formule de calcul établie au niveau national. Des subventions spécifiques sont destinées à financer les services proposés aux enfants parlant une langue minoritaire.

Pays-Bas : le système de financement de l'accueil chez des assistantes maternelles ou en centre est tripartite : l'État, les employeurs et les parents contribuent tous à environ 33 %. L'accueil des enfants est subventionné indirectement, en fonction des revenus, par l'administration fiscale. Les haltes-garderies sont financées par les communes, qui perçoivent des subventions globales de l'État, et par les parents. Certaines communes financent intégralement leurs haltes-garderies. Les programmes ciblant des publics particuliers dans les centres d'accueil ou les haltes-garderies sont financés par les communes, au moyen de subventions spécifiques de l'État.

Royaume-Uni-Angleterre : fin 2013, des financements pour les équipements ont été attribués aux prestataires de services de la petite enfance.

Slovénie : les coûts d'exploitation des structures d'EAJE et les droits facturés aux parents sont déterminés par l'État. Néanmoins, les communes financent les structures et couvrent la différence entre le coût total et les droits réduits demandés aux familles. Les parents ne paient qu'un pourcentage prédéfini de ce que coûte l'accueil de leurs enfants dans les jardins d'enfants (structures intégrées pour les enfants de 1 à 5 ans). La commune paie la différence. L'autorité centrale couvre un pourcentage de la part des parents dont deux enfants vont au jardin d'enfants (à partir du troisième enfant, les parents sont dispensés de paiement). Quand un enfant est gardé par une assistante maternelle, la commune couvre 20 % des coûts de garde à condition que l'enfant soit en liste d'attente pour le jardin d'enfants. Il appartient aux communes d'investir dans l'enseignement préscolaire, mais elles peuvent recevoir des financements publics à cet effet. Le montant est compris entre 10 et 70 % de l'investissement nécessaire, en fonction de la situation de la commune. Dans certains cas (zones de mixité ethnique et enfants Roms), le ministère de l'Éducation finance les frais d'exploitation correspondant aux personnels et aux matériels supplémentaires. Le ministère finance les investissements et les équipements dans les zones de mixité ethnique. Si sa situation financière lui permet, une commune peut utiliser ses recettes fiscales pour financer les jardins d'enfants, mais uniquement les structures publiques. Le financement des jardins d'enfants par des subventions globales reste en principe exceptionnel (catastrophe naturelle, par exemple).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933242935

Chapitre 2

Les systèmes de suivi dans le secteur de l'éducation et d'accueil des jeunes enfants (EAJE) : État des lieux et tendances

Même si, en règle générale, le suivi de l'EAJE relève en grande partie des autorités locales, des tendances communes se dessinent. Premièrement, le suivi se développe dans tous les pays et territoires étudiés, du fait de l'exigence de transparence concernant les investissements publics consacrés à l'EAJE et du souci grandissant d'améliorer la qualité. Deuxièmement, des efforts sont déployés pour améliorer les méthodes et les processus de suivi. Le suivi de la qualité structurelle du point de vue du respect de la réglementation est largement répandu, mais on assiste aussi à une prise de conscience grandissante de l'importance du suivi de la « qualité des processus », par exemple des interactions entre le personnel et les enfants, et du suivi de la qualité du personnel. La collecte d'informations sur le développement et les résultats des enfants s'intensifie également. Les administrations locales jouent un rôle actif dans la gestion de la qualité des services d'EAJE, auquel s'ajoutent des cadres de qualité nationaux mis en place pour aider les prestataires à assurer leur propre suivi. Troisièmement, les différents aspects du suivi, tel que la qualité des services, la qualité du personnel et les résultats des enfants, sont rarement examinés séparément. Quatrièmement, le système de suivi de l'EAJE s'aligne progressivement sur celui de l'école primaire. Cinquièmement, les résultats du suivi sont de plus en plus souvent rendus publics.

Messages clés

- Avec l'accroissement des investissements dans l'éducation et l'accueil des jeunes enfants (EAJE), il est devenu essentiel de veiller à ce que les systèmes d'EAJE fonctionnent bien et offrent des services de qualité.
- Le suivi n'est pas seulement important à des fins de responsabilisation, mais il est également utile à l'élaboration des politiques, car il peut indiquer des voies à suivre pour améliorer la qualité. Il permet en outre d'informer les parents sur le niveau de la qualité du service, afin qu'ils puissent faire des choix éclairés entre les différentes formes d'offre.
- Le suivi de la qualité est presque exclusivement régi par des institutions ou des organismes publics, tels que des ministères de l'Éducation ou des services d'inspection. Dans les systèmes décentralisés, les autorités locales jouent également un rôle prépondérant dans ce secteur. Le financement des systèmes de suivi est presque exclusivement public, provenant souvent de différents échelons de l'administration en même temps.
- Dans de nombreux pays, la responsabilité du suivi revient en grande partie aux autorités locales. Tous les pays et territoires participants assurent le suivi de la qualité de service, mais certains n'étendent pas ce suivi à la qualité du personnel ou au développement et aux résultats des enfants. Lorsqu'ils le font, le suivi du développement et des résultats des enfants s'appuie généralement sur des observations.
- Les méthodes de suivi et les instruments employés sont très variables. Certaines structures ou collectivités locales choisissent leur propre méthode ou suivent une réglementation nationale précise. La majorité des pays font à la fois appel à des évaluateurs externes et internes. Les pratiques de suivi externe prennent le plus souvent la forme d'inspections ; quant au suivi interne, il s'effectue la plupart du temps par le biais d'autoévaluations. Les évaluateurs externes bénéficient généralement d'une formation complète, alors que les évaluateurs internes ne sont pas toujours formés à tous les aspects du travail de suivi.
- D'une manière générale, la cohérence et la qualité du suivi suscitent un intérêt croissant. Les pays appliquent de plus en plus une méthode de suivi commune pour les différents types de services d'EAJE et attribuent à cet égard des missions précises, que chaque organisme devra remplir au sein de son système. Certains pays améliorent aussi l'accès à l'information des parties prenantes clés, notamment les parents.
- Si les systèmes et les pratiques de suivi varient considérablement, certaines tendances communes se dessinent. Dans tous les pays examinés, le suivi ne cesse de se développer. Cela s'explique en grande partie par l'exigence de transparence dans les investissements publics consacrés à l'EAJE, et par le souci grandissant d'améliorer la qualité en repérant les forces et les faiblesses des dispositifs.
- Les pays s'efforcent en permanence d'améliorer les méthodes et les procédures de suivi. Ils contrôlent fréquemment la qualité structurelle sous l'angle du respect de la réglementation, mais on assiste aussi à une prise de conscience grandissante de l'importance de contrôler la « qualité des processus », c'est-à-dire la qualité des interactions

personnel-enfants. Dans cette perspective, le suivi de la qualité du personnel s'intensifie. La collecte de données sur les résultats des enfants, au service de leur développement, est également en hausse. Les autorités locales jouent un rôle de plus en plus actif dans la gestion de la qualité des services d'EAJE, et des cadres de qualité nationaux sont mis en place pour aider les prestataires à assurer leur propre suivi.

- Les différents domaines sur lesquels le suivi se concentre sont souvent intégrés. Autrement dit, la qualité des services, la qualité du personnel et les résultats des enfants sont rarement examinés séparément. Le suivi de l'accueil et de l'éducation des jeunes enfants s'aligne de plus en plus sur celui de l'école primaire, compte tenu de la nécessité d'avoir une vision à plus long terme du développement des jeunes enfants. Les résultats du suivi de la qualité, en particulier celle des services, sont de plus en plus souvent rendus publics.

Introduction

Avec l'accroissement des investissements, tant publics que privés, dans l'éducation et l'accueil des jeunes enfants (EAJE), il devient indispensable de savoir si les systèmes d'EAJE offrent des services de qualité. De nombreux pays membres ou non membres de l'OCDE ont lancé des initiatives pour améliorer la qualité de l'EAJE, mais ils admettent que des progrès restent à faire pour assurer des services d'EAJE de qualité à tous les enfants. Un suivi permettant de mieux comprendre le fonctionnement des systèmes d'EAJE n'est pas seulement important à des fins de responsabilisation, mais aussi pour concevoir et mettre en œuvre des politiques, ainsi que pour informer les parents du niveau de qualité offert (Levitt, Janta et Wegrich, 2008). Mieux encore, le suivi de la qualité peut contribuer de façon significative à déterminer si – et dans quelle mesure – les services d'EAJE appuient le développement et le bien-être de l'enfant, et ce qui peut être fait pour les améliorer.

L'ouvrage de l'OCDE *Petite enfance, grandes défis III* (2012) relève que le fait d'intensifier la collecte de données, la recherche et le suivi constitue l'un des cinq principaux instruments d'action[1] qui permettent d'améliorer la qualité de l'EAJE et fournissent les plus grands avantages aux enfants et aux familles. La présente section décrit brièvement les systèmes et les pratiques de suivi (l'organisation et la mise en œuvre du suivi sur le terrain) dans les pays et territoires participants, ainsi que les raisons pour lesquelles ils assurent le suivi, la gestion, le financement, les domaines retenus et les évaluateurs dans ce domaine. Elle présente en conclusion les tendances communes qui se dessinent dans la majorité des pays et territoires ayant participé à cette étude.

Vue d'ensemble des systèmes de suivi de l'EAJE

La section qui suit détaille les réponses des pays sur ce que recouvre la notion de qualité dans les systèmes de suivi de l'EAJE, les objectifs du suivi, son organisation et son financement, les domaines couverts par les pratiques de suivi et les responsables du suivi.

Que recouvre la notion de qualité dans les systèmes de suivi de l'EAJE ?

Pour évaluer la qualité, les systèmes de suivi doivent, explicitement ou implicitement, poser certains postulats sur ce qu'est ou ce que devrait être la qualité de l'EAJE. Selon Litjens (2013), la qualité concerne toutes les caractéristiques des environnements et des expériences qui sont proposés aux enfants pour favoriser leur bien-être. Elle englobe donc l'application d'un programme d'enseignement, les caractéristiques du personnel, les comportements ou pratiques des enseignants ou des personnes assurant la garde des enfants, et les interactions personnel-enfants qui constituent l'essentiel de l'expérience

enfantine de l'EAJE ; il s'agit de ce que l'on nomme souvent la qualité des processus. La qualité dépend également de certaines caractéristiques structurelles des centres d'EAJE, comme l'espace, le nombre d'enfants par groupe et les normes de sécurité (NCES, 1997 ; OCDE, 2006 ; OCDE, 2012). Autre élément important, la définition de la qualité varie d'un pays à l'autre (en fonction des valeurs et de la culture) et dans le temps (Kamerman, 2001). La plupart des territoires participants établissent leur définition de la qualité de l'EAJE dans leurs programmes d'enseignement ou leur législation. Seuls trois d'entre eux, le Chili, le Portugal et la Corée, ont précisé qu'aucune réglementation nationale ne définissait la notion de qualité. Malgré cela, la qualité peut être définie implicitement par des normes, des règles et des indicateurs de suivi. Comme nous le verrons dans le présent rapport, toute une série d'aspects liés à la « qualité » peuvent faire l'objet d'un suivi.

Pourquoi les pays assurent-ils le suivi de la qualité de l'EAJE ?

Les pays avancent différentes raisons pour lesquelles ils mettent en place des systèmes de suivi de la qualité. L'Australie donne pour principale motivation la volonté d'améliorer la qualité de service, notamment la qualité du personnel, la mise en œuvre des programmes d'enseignement et les résultats des enfants, et de rationaliser deux systèmes existants en un. Pour la Communauté flamande de Belgique, le suivi de la qualité de l'éducation préprimaire vise à répondre aux attentes de la société pour une éducation de qualité, et aux mesures parlementaires adoptées dans ce sens. La Communauté française de Belgique évoque aussi la pression des familles et de la société pour que le suivi soit réalisé en bonne et due forme, face au nombre croissant d'enfants accueillis en crèche ou en garderie. Au Chili, les raisons sont multiples : le suivi de la qualité des services s'explique par le souhait de protéger les enfants et de favoriser leur éducation, tandis que le suivi de la qualité du personnel a pour objectif d'améliorer son niveau de qualité et d'instaurer un système de sanctions et de récompenses. Le suivi des résultats des enfants est né de la nécessité d'améliorer l'offre de services d'EAJE, mais aussi de déterminer si les mères ont ou non un emploi et, si elles sont inactives, pour quelles raisons. En Allemagne, le suivi du développement de l'enfant a été surtout motivé par des inquiétudes relatives au développement du langage, en particulier chez les locuteurs non natifs. Au Kazakhstan, le système de suivi national a été mis en place en 2012 pour résorber les conflits d'intérêts liés aux collectivités locales agissant à la fois en tant que prestataires et évaluateurs : il en résultait des disparités régionales en matière de qualité et de résultats des enfants. Pour justifier ses inspections, la Suède invoque le respect du droit à la connaissance et au développement individuel, le principe d'équivalence nationale et la volonté de relever le niveau national. Il importait de combler les lacunes en matière d'évaluation, de contrôle et de transparence, dans un système très décentralisé où une large part des responsabilités incombait aux collectivités locales. De son côté, l'Angleterre (Royaume-Uni) indique que son système est né de la nécessité de permettre aux jeunes enfants d'accéder à un vécu de qualité, ainsi que de rendre des comptes aux parents et de les informer.

L'examen systématique des réponses au questionnaire montre que dans la plupart des pays et des territoires, le suivi de la qualité de l'EAJE résulte de la nécessité de garantir la responsabilisation, avec ou sans sanction en cas de manquement, d'améliorer la qualité des services, les performances du personnel et le développement des enfants, et de recueillir des informations utiles à l'élaboration des politiques. Ces raisons seront discutées plus en détail tout au long du présent rapport. Pour l'heure, il convient de noter que le système de suivi semble principalement viser l'amélioration de la qualité dans plusieurs domaines.

Comment sont régis les systèmes de suivi ?

Dans tous les pays et territoires participants, le suivi de la qualité des services d'EAJE est régi par des institutions publiques ou des organismes gouvernementaux. Dans certains pays, par exemple au Chili et en France, les responsabilités de suivi sont exercées à l'échelon national, tandis que dans d'autres, comme en Finlande et en Italie, cette tâche est confiée aux collectivités régionales et locales (voir tableau A2.1 à l'annexe de ce chapitre). Dans la grande majorité des structures, cette pratique de suivi est obligatoire. Dans le système d'EAJE allemand, très décentralisé, le suivi de la qualité des garderies incombe principalement aux prestataires. La plupart des grands organismes d'aide sociale prestataires de ces services ont mis en place leur propre système d'évaluation. Les établissements publics d'aide à l'enfance privilégient une approche consultative et s'appuient davantage sur des conseillers (*Fachberater*) que sur des procédures régulières de suivi ou d'inspection. L'exemple de Berlin, décrit dans l'encadré 2.1, fait exception à cette approche générale. L'encadré 2.2 expose l'approche nationale du suivi dans le système décentralisé suédois.

Le rôle important attribué aux collectivités locales dans le secteur du suivi, souvent en coopération avec des organismes nationaux ou des ministères, fait ressortir son caractère décentralisé. Dans les pays et territoires participants, la conception du système de suivi est généralement confiée à l'un des trois types d'institutions publiques suivants :

- le ministère en charge des services d'EAJE
- un organisme ou un service indépendant
- les collectivités locales.

Comment sont financés les dispositifs de suivi ?

Le financement du suivi varie considérablement d'un pays/territoire à l'autre, et au sein même des pays/territoires. Le financement public l'emporte, puisque la République tchèque est la seule à recourir uniquement à des fonds privés pour financer le suivi de ses écoles maternelles et des établissements privés qui accueillent les enfants, en vertu de la Loi sur le commerce. En Allemagne, le secteur privé finance le suivi des garderies privées à but non lucratif, et le secteur public finance le suivi des établissements publics.

Certains pays, comme l'Australie, s'appuient exclusivement sur des fonds publics nationaux pour financer le suivi. Tout comme elles ont décentralisé les responsabilités, les communautés flamande et française de Belgique n'utilisent que des fonds publics régionaux à cette fin. Le financement national domine nettement, puisqu'il s'applique à 17 pays/territoires. De par le caractère souvent décentralisé du secteur, le suivi est au moins en partie financé à l'échelon local ou communal dans 12 pays et territoires. Plusieurs pays conjuguent différentes sources de financement, par exemple l'Italie qui finance le suivi des services d'intégration destinés aux jeunes enfants et des écoles maternelles avec des fonds publics à la fois régionaux et locaux. La Suède finance le suivi des structures d'EAJE municipales avec des fonds publics nationaux et celui des structures (privées) indépendantes avec des fonds publics municipaux. Aux Pays-Bas, le financement du suivi des structures d'EAJE repose sur les autorités locales et sur l'administration nationale (voir tableau A2.2 à l'annexe de ce chapitre).

Les pays et territoires participants ont donné peu d'informations sur le coût du suivi des structures publiques. En revanche, les données recueillies font apparaître de grands écarts d'un pays/territoire à l'autre. La Nouvelle-Zélande a consacré environ 9.9 millions NZD

(l'équivalent de 6.7 millions USD)[2] au suivi des services d'éducation et d'accueil des jeunes enfants en 2012. Ces fonds, qui couvrent tous les types de services, correspondent aux crédits que l'Education Review Office (ERO) reçoit de la Couronne pour examiner tous les types de services de la petite enfance. Chaque année, l'ERO examine entre 1 300 et 1 460 structures d'EAJE. En 2012, le Chili a consacré environ 7.2 millions USD au suivi de la qualité du personnel chargé de l'éducation préprimaire des enfants âgés de 4 à 5 ans (*escuelas*). La même année dans ce pays, le coût annuel du suivi des normes de base dans tous les jardins d'enfants, réalisé par la *Junta Nacional de Jardines Infantiles* ou JUNJI (Conseil national des jardins d'enfants), a avoisiné 3 millions USD. La Corée a indiqué que les structures d'accueil versaient une petite contribution aux frais de demande de suivi, en fonction du nombre d'enfants pris en charge. Si le nombre d'enfants est inférieur à 40, le centre paie environ 230 USD ; s'il est compris entre 40 et 99, les frais de demande avoisinent 280 USD. Au-delà de 100 enfants, les frais sont d'environ 420 USD.

Encadré 2.1. **Un suivi visant à améliorer la qualité à Berlin**

Les résultats du système éducatif allemand à l'enquête PISA 2001 de l'OCDE ont déclenché un débat national sur ce que l'on appelle désormais le « choc PISA ». Le score de l'Allemagne ne dépassait pas la moyenne de l'OCDE et mettait en évidence les points faibles de son système éducatif. L'exigence de réforme qui s'en est suivie a fait apparaître que l'éducation préscolaire était essentielle à la réussite des études. Compte tenu du fort potentiel éducatif des services d'accueil, le *Land* de Berlin a décidé de confier l'élaboration d'un programme d'EAJE à un institut de recherche interdisciplinaire, et a présenté le Programme d'enseignement de Berlin (*Berliner Bildungsprogramm*) en 2004, qui a ensuite été mis à jour en 2014. Ce programme, qui fournit des informations au personnel en vue de stimuler le développement général de l'enfant, a reçu un accueil favorable auprès des professionnels de l'EAJE (prestataires, associations, éducateurs, experts, etc.).

Berlin n'entendait pas seulement établir un cadre éducatif, mais aussi utiliser le programme comme un socle pour renforcer la qualité des services d'EAJE et créer un environnement propice à l'apprentissage. Un groupe de travail, composé de membres du ministère de l'Éducation, de la Jeunesse et des Sciences et d'associations de prestataires d'EAJE, a établi un accord visant à rehausser la qualité de toutes les structures d'EAJE berlinoises financées sur fonds publics, pour garantir une amélioration permanente de leur qualité fondée sur le programme d'enseignement. Un système de suivi régulier de la qualité des structures d'EAJE a été mis en place – le seul qui existe en Allemagne à ce jour. L'objectif consiste à suivre la mise en œuvre du programme d'enseignement par des évaluations internes et externes, et à fournir un appui ciblé aux acteurs de l'EAJE, afin d'améliorer leurs pratiques pédagogiques et d'instaurer de bonnes pratiques dans les structures d'EAJE.

Depuis 2005, Berlin fournit des documents et une boîte à outils pour l'évaluation interne, qui définit huit axes d'évaluation : création d'un environnement d'apprentissage porteur ; appui du développement de l'enfant ; amélioration de la vie des enfants ; observation et documentation sur les processus d'apprentissage des enfants ; coopération avec les parents ; transition entre l'EAJE et l'école ; salles et matériel ; et renforcement de la participation et valeurs démocratiques dans les pratiques d'EAJE. Toutefois, les prestataires d'EAJE et leurs équipes sont libres de choisir d'autres méthodes et outils dès lors qu'ils respectent les critères de qualité retenus dans le programme. En outre, il leur est demandé de faire intervenir tous les pédagogues qui travaillent dans la structure. Le bon fonctionnement de l'évaluation interne repose généralement sur le directeur de la structure. Deux cents facilitateurs spécialement formés accompagnent en externe le processus d'évaluation interne. Néanmoins, les principaux agents de l'évaluation interne restent les pédagogues de la structure d'EAJE. Ils discutent du niveau de qualité atteint, étudient les possibilités de consolider la qualité et s'accordent sur les mesures à prendre. Les prestataires d'EAJE supportent les frais d'évaluation et sont informés des résultats et des mesures convenues. Ils sont invités à élaborer des plans et à les mettre en œuvre afin de former le personnel à la lumière des résultats de l'évaluation.

Encadré 2.1. **Un suivi visant à améliorer la qualité à Berlin** *(suite)*

Depuis 2010, toutes les structures d'EAJE de Berlin sont invitées à se soumettre à une évaluation externe tous les cinq ans. Les évaluateurs externes transmettent aux structures d'EAJE leurs observations de spécialistes sur le travail pédagogique fourni. Ce retour d'informations se décline dans les huit domaines de qualité. Les évaluations doivent tenir compte des perspectives du prestataire d'EAJE, de la direction, des agents et des parents. Les évaluateurs passent par des entretiens ou des questionnaires écrits à cette fin, et joignent des observations, par exemple sur les aspects structurels du bâtiment, les ressources matérielles, et en particulier les interactions entre les enfants et le personnel. Une fois les données analysées, le prestataire d'EAJE et le personnel reçoivent des observations en personne ainsi qu'un rapport d'évaluation écrit. Ce rapport englobe des indications sur le niveau de qualité atteint et sur les domaines qui nécessitent une amélioration, ainsi que des recommandations concrètes pour consolider la qualité. Les résultats ne sont pas rendus publics, sauf si le prestataire d'EAJE le juge nécessaire ou souhaitable. L'évaluation ne débouche sur aucune sanction et/ou récompense, et sur aucun classement des structures d'EAJE. Les centres d'EAJE peuvent choisir entre neuf organismes d'évaluation agréés. Ces organismes utilisent des méthodes et des outils d'évaluation différents.

L'Institut de Berlin pour l'amélioration de la qualité dans les jardins d'enfants (*Berliner Kita-Institut für Qualitätsentwicklung*, BeKi) gère l'ensemble du système de suivi pour le compte de l'État de Berlin. BeKi est chargé de former des communicateurs et des agents d'évaluation interne, d'assurer l'agrément et la coordination des organismes d'évaluation, et de rassembler les données et les résultats du processus d'évaluation à des fins de pilotage.

Source : projet d'étude de cas soumis par l'Institut allemand de la jeunesse, révisé par le Secrétariat de l'OCDE.

Encadré 2.2. **Inspection nationale dans un système décentralisé : l'inspection scolaire suédoise**

Le modèle de l'inspection suédoise a été créé pour répondre aux besoins nationaux d'évaluation, de contrôle et de transparence dans un système d'administration très décentralisé où les collectivités locales ont un degré élevé de responsabilité. Une inspection régulière des écoles a été mise en place en 2003, au départ sous la tutelle de l'Agence suédoise de l'éducation ; ensuite, l'inspection scolaire suédoise a été créée à cette fin en 2008. Cet organisme indépendant assure le suivi des communes et de leurs établissements préscolaires. Les communes se chargent de surveiller les établissements préscolaires privés (« indépendants »). Le programme d'enseignement, les objectifs nationaux et les directives du système éducatif public sont établis par le Parlement et le Gouvernement suédois, mais la responsabilité des activités éducatives revient en grande part aux communes et aux directeurs pour les établissements préscolaires privés. L'organisme prestataire – une municipalité ou le conseil d'un établissement préscolaire privé – peut déterminer de quelle façon ses structures doivent être gérées, dans le respect des objectifs et du cadre fixés à l'échelle nationale. L'inspection veille à ce que les communes et les établissements préscolaires remplissent leur mission conformément à la réglementation énoncée dans la Loi sur l'éducation, et à ce que les activités éducatives et les établissements préscolaires suivent les objectifs nationaux et le programme national. Les services d'inspection s'assurent surtout que les communes et les établissements préscolaires ont des systèmes d'autoévaluation et des stratégies d'autoperfectionnement. Les domaines examinés sont choisis en fonction des responsabilités locales et de l'autonomie des établissements préscolaires.

L'inspection scolaire suédoise et les communes disposent d'une base juridique solide pour surveiller respectivement les établissements préscolaires municipaux et indépendants. La Loi sur l'éducation prévoit des dispositions conjointes sur les pouvoirs des organismes de surveillance, y compris une échelle de

Encadré 2.2. **Inspection nationale dans un système décentralisé : l'inspection scolaire suédoise** *(suite)*

sanctions, qui visent à l'application de normes égales dans les établissements préscolaires municipaux et privés. Des consignes d'amélioration peuvent être imposées avec des sanctions financières conditionnelles. L'objectif de l'inspection est triple :

1. respecter le droit de chacun à la connaissance et au développement individuel ;
2. appliquer le principe d'équivalence nationale ; et
3. contribuer à relever le niveau national.

L'inspection pédagogique se présente sous la forme d'une surveillance régulière et d'évaluations thématiques de la qualité (ou contrôles qualité). S'agissant de la surveillance régulière, l'accent est mis sur le respect de la législation, et notamment du droit de chaque individu aux termes de la Loi sur l'éducation. Les activités sont soigneusement examinées par domaine. Dans les contrôles qualité thématiques, l'attention porte sur la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage, compte tenu des résultats et des performances des établissements préscolaires. L'objectif consiste à améliorer la qualité et le niveau des résultats pour les établissements préscolaires et leur direction. L'expérience tirée des contrôles qualité, par exemple les bonnes pratiques observées, est résumée dans un rapport conjoint dont les autres établissements et les communes peuvent s'inspirer pour accroître la qualité.

Dans son bilan, l'inspection mentionne les domaines dans lesquels les communes ne satisfont pas les exigences nationales relatives aux établissements scolaires et dans lesquels les établissements scolaires ne s'acquittent pas des obligations de service. Elle peut recourir à des sanctions financières pour contraindre un directeur d'établissement à revoir ses activités. Si celui-ci n'agit pas en conséquence ou manque gravement à ses obligations, l'inspection scolaire suédoise ou la commune peut infliger une amende conditionnelle ou des sanctions à l'encontre du chef d'établissement lui-même. Un établissement privé peut même se voir retirer l'autorisation d'exercer.

Dans le cadre de ses activités de surveillance et de contrôle qualité, l'inspection donne des conseils et des orientations sur ce que les établissements préscolaires et les communes doivent améliorer, conformément aux exigences légales. Toutes les personnes qui le souhaitent, par exemple les parents et le personnel, peuvent adresser des réclamations à l'inspection. L'inspection examinera les problèmes signalés et déterminera si l'établissement préscolaire ou la municipalité se doit d'y remédier.

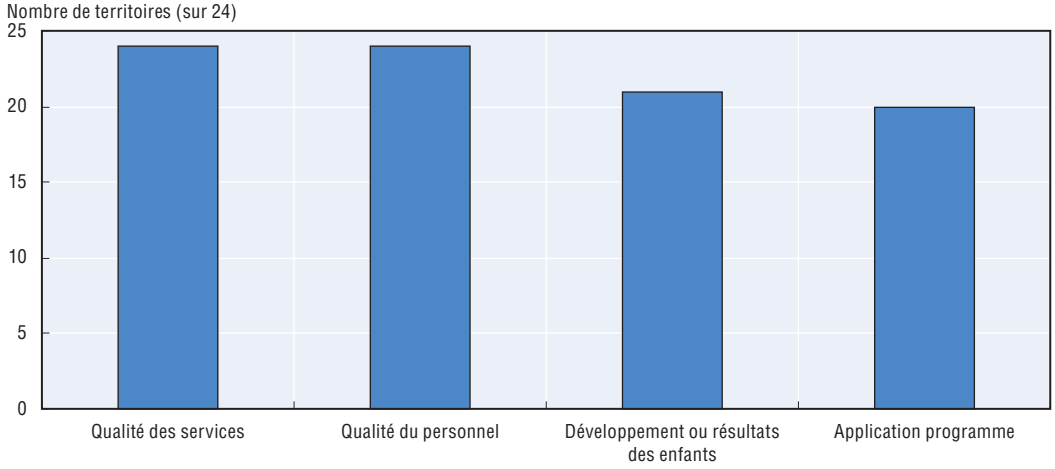
Source : projet d'étude de cas fourni par le ministère suédois de l'Éducation et de la Recherche, révisé par le Secrétariat de l'OCDE ; inspection scolaire suédoise, 2009.

Sur quels domaines le suivi porte-t-il ?

Certains domaines font davantage l'objet d'un suivi que d'autres selon les pays et territoires. Ainsi, la qualité des services fait l'objet d'un suivi dans les 24 pays et territoires participants ; en revanche, le suivi du développement et des résultats des enfants présente des disparités selon les pays/territoires (21) et les structures, comme le montre le tableau A2.3. Cela ne signifie pas nécessairement qu'il existe un système de suivi central ou une exigence réglementaire nationale dans tous ces pays, mais cela montre au moins que le suivi de ces domaines constitue une pratique courante. Quant à l'application des programmes, il est d'usage de l'examiner dans le cadre du suivi de la qualité des services ou du personnel, comme l'illustre l'encadré 2.1. En règle générale, plus une structure est institutionnalisée, plus l'éventail des domaines suivis est large ; ainsi, les structures d'accueil qui enregistrent une fréquentation régulière sont souvent plus largement contrôlées que les structures d'accueil familial de jour et les centres d'accueil en libre-service. Dans de nombreux pays, les pratiques de suivi couvrent un éventail de domaines qui s'élargit avec l'âge des enfants. La France, par exemple, assure uniquement le suivi de la qualité des services et du personnel

dans les structures d'accueil familial de jour, alors que dans les crèches, l'application des programmes est également surveillée. Dans les établissements préscolaires français, le suivi porte sur tous les domaines, y compris le développement et les résultats des enfants.

Graphique 2.1. **Domaines d'EAJE qui font l'objet d'un suivi**



Source : tableau A2.3, Réseau EAJE de l'OCDE, « Enquête en ligne sur le suivi de la qualité de l'apprentissage et du développement des jeunes enfants », novembre 2013.

StatLink *http://dx.doi.org/10.1787/888933243039*

L'harmonisation du suivi de l'EAJE et de l'enseignement primaire est également très variable. Sur les 24 pays et territoires ayant participé à l'enquête, 14 ont harmonisé leur suivi des services d'EAJE ou d'éducation préscolaire avec celui de l'enseignement primaire. Certains pays qui n'ont pas encore aligné leurs systèmes, comme l'Irlande et la Finlande, envisagent de le faire, principalement pour faciliter la transition. En France, cela tient aussi à la nature très intégrée de l'éducation préscolaire et de l'école primaire. D'autres territoires, comme la Communauté flamande de Belgique et les Pays-Bas, soulignent que l'harmonisation permet d'aider rapidement les enfants en difficulté.

Comment le suivi est-il généralement assuré ?

Les procédures de suivi peuvent se dérouler en interne, c'est-à-dire être appliquées par la structure et par le personnel eux-mêmes, ou bien en externe, c'est-à-dire être mises en œuvre par un organisme ou par des pairs extérieurs au centre. S'agissant de la qualité des services et du personnel, la procédure de suivi externe la plus courante prend la forme d'inspections (dans 22 pays et territoires sur 24) et la procédure interne classique est l'autoévaluation (22 pays et territoires sur 24). La frontière est parfois floue, mais ces procédures obéissent à deux objectifs clés du suivi : les inspections sont destinées à garantir la transparence et la conformité, et l'autoévaluation vise à améliorer et à orienter les pratiques du personnel et les services. D'autres formes de suivi externe comprennent des enquêtes (17) et des examens externes par des pairs (6). Sont également conduits en interne des examens internes par des pairs (9) et des tests (1) (voir tableau 2.1 ci-dessous). En ce qui concerne les résultats et le développement de l'enfant, la pratique la plus courante consiste à employer des outils d'observation (dans 17 pays et territoires), suivie d'évaluations descriptives (15) et d'évaluations directes (11) (voir tableau 5.2 à l'annexe). Les outils utilisés pour toutes ces procédures seront présentés dans le détail dans les chapitres suivants, une fois décrits ci-après les acteurs qui interviennent dans le suivi des différents domaines et leur préparation à cette tâche.

Tableau 2.1. **Procédures de suivi de la qualité des services et du personnel**

Pays et territoires	Externe			Interne		
	Inspections	Enquêtes	Examens par des pairs	Examens par des pairs	Tests pour le personnel	Autoévaluation/ évaluation
Allemagne	X	X				X
Australie	X					
Communauté flamande de Belgique*	X					X
Communauté française de Belgique	X					X
Chili	X	X	X	X		X
Corée	X	X		X		X
Finlande*	X	X		X		X
France	X	X	X			X
Irlande	X					
Italie	X	X				X
Japon*		X				X
Kazakhstan	X	X	X	X	X	X
Luxembourg	X					X
Mexique	X	X		X		X
Norvège	X	X				X
Nouvelle-Zélande*	X			X		X
Pays-Bas	X	X				X
Portugal	X					X
République slovaque	X	X	X	X		X
République tchèque	X	X				X
Royaume-Uni-Angleterre	X	X				X
Royaume-Uni-Écosse	X	X	X			X
Slovénie	X	X		X		X
Suède	X	X	X	X		X

Notes : Ce tableau présente les tendances globales observées dans les pratiques ; il se peut donc qu'elles ne s'appliquent pas à toutes les structures dans tous les pays ou territoires. Consulter les chapitres 3 et 4 pour de plus amples informations.
En Communauté flamande de Belgique, le suivi de la qualité des services et du personnel dans les structures d'accueil se fait en une seule inspection. Les procédures de suivi utilisées pour la qualité des services et du personnel sont liées.
En Finlande, les procédures de suivi externe prennent la forme d'inspections uniquement effectuées à la suite de plaintes, et l'examen par les pairs n'est pas monnaie courante. Pour les procédures de suivi internes, les communes prennent la décision elles-mêmes.
En Italie, les enquêtes ne sont pas mises en œuvre au niveau national, mais plutôt utilisées localement au cas par cas, voire par des structures ou des établissements préscolaires à l'échelle individuelle.
Au Japon, les évaluations sont aussi entreprises par les parents et d'autres acteurs locaux. La qualité du personnel ne fait l'objet d'aucun suivi.
En Nouvelle-Zélande, des inspections externes sont menées sur la qualité des services, mais pas sur la qualité du personnel.

Source : Réseau EAJE de l'OCDE, « Enquête en ligne sur le suivi de la qualité de l'apprentissage et du développement des jeunes enfants », novembre 2013.

StatLink *http://dx.doi.org/10.1787/888933242967*

Comment les évaluateurs sont-ils formés pour assurer le suivi de la qualité de l'EAJE ?

Dans différents domaines examinés, les responsables du suivi occupent une position stratégique pour améliorer la mise en œuvre, et exploiter et communiquer les résultats à bon escient. La formation des évaluateurs de l'EAJE varie considérablement entre les pays et territoires participants, mais reste globalement comparable à l'intérieur des territoires.

Les recherches semblent indiquer que les évaluateurs doivent être formés et faire l'objet d'un suivi pour appliquer les outils et les procédures, s'assurer qu'ils sont bien compris et que les pratiques débouchent sur des jugements pertinents et objectifs (Waterman

et al., 2012). Les responsables de l'action publique, les professionnels de l'EAJE et les équipes de direction doivent avoir les compétences adéquates pour utiliser les procédures de suivi et les informations collectées, et pour mettre en pratique les résultats du suivi. Des études ont montré que les professionnels qui reçoivent une formation sur la mise en œuvre des pratiques de suivi font moins d'erreurs et que leurs opinions influent plus rarement sur les résultats de leur suivi (Hoyt et Kems, 1999 ; Raudenbush et al., 2008). Autre constat, les formations relatives aux pratiques de suivi améliorent la qualité ainsi que la quantité des pratiques (Stuart et al., 2008), et le personnel est plus à même d'utiliser l'évaluation en faveur de l'apprentissage et du développement (Mitchell, 2008 ; voir également Litjens, 2013).

Évaluateurs externes

Comme le montre le graphique 2.2, dans une large majorité des pays et territoires participants (17 sur 24), les évaluateurs sont formés sur le tas ou en cours d'emploi. Dans 4 occurrences, la formation en cours d'emploi est associée à d'autres types de formation. Au total, 5 territoires proposent une formation préparatoire, que le Chili, les Pays-Bas et l'Angleterre (Royaume-Uni) combinent avec une formation sur le tas. De leur côté, l'Australie et l'Allemagne ne prévoient pas de formation préparatoire. En Australie, au Chili et en Allemagne, la formation préparatoire dure moins de 3 mois pour les évaluateurs externes. La formation s'organise différemment selon la méthode d'évaluation. Dans de nombreux cas en Allemagne, les évaluateurs sont tenus d'avoir un diplôme d'éducateur et plusieurs semaines de formation préparatoire. En Angleterre (Royaume-Uni), la formation préparatoire dure de 3 à 6 mois, et requiert un diplôme et une expérience solide dans le développement des jeunes enfants. Au Mexique, les évaluateurs externes doivent avoir achevé une formation en éducation préscolaire. Seuls 3 pays – la Finlande, l'Italie et la Norvège – recourent encore à des évaluateurs externes qui n'ont pas reçu de formation spécifique ou du moins que la réglementation autorise à entreprendre le suivi sans avoir reçu de formation (voir aussi tableau A2.4 à l'annexe de ce chapitre). Les pratiques peuvent néanmoins varier à l'échelle locale.

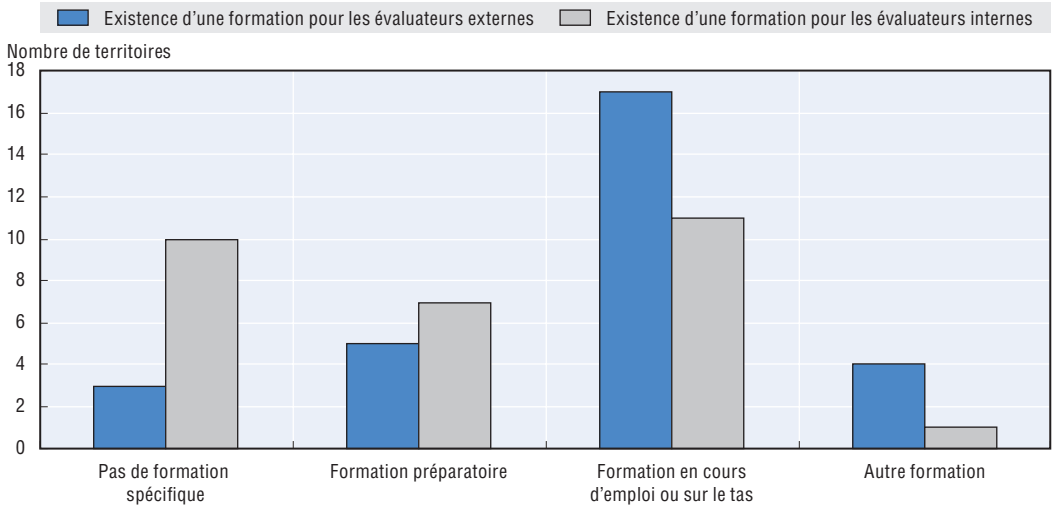
Il existe de grandes différences dans la durée de la formation en cours d'emploi des évaluateurs externes, à la fois entre les pays/territoires et entre les structures d'un même pays/territoire. Dans de nombreux cas, la durée annuelle de la formation en cours d'emploi obligatoire des évaluateurs externes n'est pas déterminée. Au Chili, en Corée et au Portugal (pour ce qui concerne les jardins d'enfants uniquement), la formation dure de 1 à 5 jours par an, tandis que pour le personnel qui travaille dans l'éducation préscolaire, elle est de 5 à 10 jours en Communauté flamande de Belgique. Au Chili, la formation n'est pas une obligation légale, mais la JUNJI dispense des stages de 3 jours pour les évaluateurs, et les évaluateurs de l'*Agencia de la Calidad de la Educación* (organisme d'assurance qualité de l'éducation) reçoivent 30 jours de formation par an. Néanmoins, le ministère chilien de l'Éducation ne propose pas de formation professionnelle aux éducateurs qui assurent le suivi de la qualité du personnel.

Dans la plupart des pays et territoires participants, les évaluateurs externes ont une formation pluridisciplinaire. Parmi ces diverses disciplines, les plus fréquemment citées (par les 16 pays et territoires ayant fourni des informations sur ce thème) portent sur les compétences en matière de mise en œuvre des pratiques de suivi, suivies des connaissances théoriques et techniques sur le suivi de la qualité, par exemple concernant la validité et la fiabilité inter-évaluateurs (13) et l'interprétation des résultats (12). Les organismes de formation sont multiples : ministères, organismes d'inspection, centres

de recherche, formateurs individuels, prestataires privés. En Allemagne, la formation est dispensée par des prestataires bénévoles, souvent associés à des institutions religieuses, alors qu'en Suède, c'est l'inspection scolaire qui assure cette fonction (voir tableau A2.5 à l'annexe de ce chapitre). La validation officielle de la formation en cours d'emploi destinée aux évaluateurs externes est une exception.

La formation en milieu professionnel (c'est-à-dire dispensée au sein même de la structure d'EAJE) constitue le type de formation en cours d'emploi le plus courant, puisqu'il est mentionné par 11 pays et territoires, dont l'Irlande, le Portugal et la Suède. Dans le domaine de l'éducation, elle est complétée en Communauté flamande de Belgique et en France par une formation en ligne, et au Chili, une formation à temps plein est disponible pour les évaluateurs externes qui travaillent sur l'éducation préprimaire des enfants de 3 à 5 ans (*colegios*) (conjuguée à une formation en milieu professionnel) et sur l'éducation préprimaire des enfants de 4 à 5 ans (*escuelas*) (sans formation en milieu professionnel). Les communautés flamande et française de Belgique, l'Irlande, la Corée et le Mexique utilisent également des cours de courte durée pour les évaluateurs de certaines ou de toutes les structures, soit seuls, soit complétés par une formation en cours d'emploi.

Graphique 2.2. **Formations proposées aux évaluateurs de l'EAJE**



Note : Les données relatives à la formation des évaluateurs externes concernent 23 pays et territoires ; les données relatives à la formation des évaluateurs internes concernent 22 pays et territoires.

Source : Tableaux A2.4 et A2.6, Réseau EAJE de l'OCDE, « Enquête en ligne sur le suivi de la qualité de l'apprentissage et du développement des jeunes enfants », novembre 2013.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933243042

Évaluateurs internes

La formation des évaluateurs internes est moins courante, comme l'illustre le graphique 2.2 (voir tableau A2.6 à l'annexe de ce chapitre). Presque la moitié des pays et territoires participants – 10 sur 24 – indiquent que les évaluateurs internes ne reçoivent pas de formation spécifique. Parmi ceux qui ont une formation, l'approche la plus courante conjugue une formation préparatoire (disponible dans 7 territoires) et une formation en cours d'emploi (disponible dans 11 territoires) ; seule la République tchèque[3] s'appuie uniquement sur la formation préparatoire, et seuls le Mexique[4] et la Nouvelle-Zélande n'utilisent qu'une formation en cours d'emploi. Dans 8 pays et territoires sur 10, une différence apparaît concernant les modalités de formation des évaluateurs internes selon

les structures concernées. À l'exception du Luxembourg, où seule la formation préparatoire liée au suivi varie selon les structures, les 8 territoires qui évoquent de telles différences précisent qu'elles concernent à la fois la formation préparatoire et la formation en cours d'emploi. Cela suggère qu'une formation spécifique à l'évaluation interne est souvent liée à des programmes de formation initiale différents, et à des pratiques de développement professionnel spécifiques à chaque structure.

Les territoires participants fournissent peu d'informations quant à la durée de la formation préparatoire des évaluateurs internes. En République tchèque, en Corée, aux Pays-Bas et en Norvège, la formation en évaluation s'inscrit dans le cadre de la formation préparatoire des enseignants pour l'EAJE. Au Mexique, la formation préparatoire en évaluation interne dure moins de trois mois pour les centres publics de développement des enfants de 0 à 5 ans (CENDI). Au Luxembourg, la durée de mise en œuvre du « plan de réussite scolaire » ne dépasse pas trois mois pour le programme d'enseignement de la petite enfance et l'éducation préscolaire obligatoire. Pour les jardins d'enfants slovènes, la durée varie selon le type d'emploi, la formation à l'évaluation critique, l'approche du processus de développement et l'apprentissage actif étant intégrés dans la formation préparatoire à l'éducation des jeunes enfants.

Sur 10 pays et territoires ayant répondu au questionnaire, 7 indiquent que leurs évaluateurs internes sont légalement tenus de suivre un perfectionnement professionnel sur le suivi et l'évaluation. Pour les établissements préscolaires obligatoires et les centres publics de développement des enfants de 0 à 5 ans (CENDI) au Mexique, la durée varie de 1 à 5 jours. Pour l'EAJE des enfants de moins de 3 ans (CONAFE) et les établissements préscolaires obligatoires du Mexique, cette formation se déroule dans le cadre de réunions intensives des conseils techniques des écoles en août, avant l'ouverture de l'année scolaire. Des responsables nationaux, des conseillers d'encadrement, techniques et pédagogiques, des directeurs d'école, des éducateurs et des adjoints pédagogiques participent à ces conseils. Aux Pays-Bas et en Angleterre (Royaume-Uni), ces obligations dépendent respectivement de la stratégie du prestataire ou de la structure d'EAJE.

D'après les informations disponibles, les formations des évaluateurs internes couvrent généralement trois domaines clés : les connaissances théoriques et techniques sur le suivi de la qualité, les compétences de mise en œuvre, et l'interprétation des résultats. C'est le cas, en République tchèque, des jardins d'enfants inscrits dans le Registre des écoles et financés par le budget de l'État, et des jardins d'enfants privés inscrits dans le Registre des écoles. Au Mexique[5], le premier domaine n'est pas couvert pour le système fédéral d'éducation de la petite enfance à domicile pour les 0-3 ans (CONAFE) et les centres fédéraux de la sécurité sociale pour les 0-5 ans (IMSS). S'agissant de ces derniers, seule la formation en éducation préscolaire est obligatoire.

Très peu de pays et territoires décrivent les différences des modalités de formation des évaluateurs internes d'une structure à l'autre. Dans les centres coréens pour l'enfance, il peut s'agir d'une formation en milieu professionnel et/ou d'un apprentissage en ligne et/ou de cours de courte durée, alors que les jardins de l'enfance peuvent proposer une formation en milieu professionnel et/ou des cours de courte durée. Au Mexique, les centres fédéraux de la sécurité sociale pour l'accueil des enfants de 0 à 5 ans s'appuient sur une formation en milieu professionnel, un apprentissage en ligne et des cours de courte durée ; pour les services fédéraux d'éducation de la petite enfance à domicile pour les 0-3 ans, ces modèles de formation sont complétés par la scolarisation à plein temps. Les centres publics de développement des enfants de 0 à 5 ans utilisent uniquement une formation en

milieu professionnel et des cours de courte durée au Mexique. En Écosse (Royaume-Uni), les cours de courte durée sont fréquents dans les maternelles privées, en partenariat avec les autorités locales et les maternelles des autorités locales. Les directeurs suivent souvent des stages d'une journée, puis partagent leurs connaissances nouvellement acquises avec le personnel. Dans le système écossais de garde des enfants, les évaluateurs internes s'appuient à la fois sur l'apprentissage en ligne et sur des cours de courte durée. En Slovénie, les modalités varient selon les prestataires, et selon que l'offre de services est publique ou privée. Le pays cite l'exemple d'un séminaire sur la qualité organisé par un prestataire privé qui porte sur l'amélioration continue, la gestion de la qualité et le développement professionnel.

Le présent chapitre a présenté une vue d'ensemble des systèmes d'EAJE dans les économies membres ou non membres de l'OCDE, en soulignant l'augmentation des taux d'inscription, l'orientation de plus en plus marquée vers la qualité et l'éducation, ainsi qu'une tendance croissante à intégrer les services et l'administration de l'EAJE de différents groupes d'âge. Les systèmes de suivi sont aussi variés que l'offre de services elle-même, l'accent étant mis sur l'amélioration de la qualité, la collecte d'informations utiles à l'élaboration de politiques et la responsabilisation. Il arrive souvent que les évaluateurs internes, qui sont au cœur des systèmes de suivi, ne reçoivent pas une formation complète pour leur tâche importante.

Tendances du suivi de la qualité de l'EAJE

D'une façon générale, les pays et territoires indiquent qu'ils mettent de plus en plus l'accent sur la cohérence et la qualité du suivi et, dans certains cas, qu'ils renforcent le suivi et l'évaluation. Ils adoptent de plus en plus une méthode commune de suivi pour les différents types de services d'EAJE et définissent les rôles et fonctions de suivi que chaque organisme devra remplir dans son système. En outre, certains pays étendent l'accès à l'information aux parties prenantes clés, comme les parents.

Renforcement du suivi et précision des objectifs et des responsabilités dans ce domaine

Les pays renforcent le suivi et l'évaluation de l'accueil et de l'éducation des jeunes enfants. Cela traduit l'intérêt croissant que l'EAJE suscite chez les décideurs et plus largement chez les parties prenantes. Dans certains cas, cela traduit aussi une exigence de transparence face à l'accroissement des dépenses publiques consacrées à l'EAJE. Une meilleure information peut faciliter les décisions futures en vue d'améliorer l'efficacité et l'efficience. Parmi les mesures facilitant la création d'un système de suivi, les pays ont cité : l'amélioration de l'EAJE en général ; l'amélioration de la qualité des services ; la mise à disposition de services d'EAJE de grande qualité pour les jeunes enfants ; et un objectif de responsabilisation.

L'évolution du Chili vers une approche intégrée, où le suivi serait confié à une agence d'inspection plutôt qu'aux prestataires eux-mêmes, pourrait offrir une plus grande indépendance. Bien que l'autoévaluation reste un élément important dans de nombreux systèmes, une tendance a pu être observée en faveur d'un suivi indépendant. Les organismes administratifs sont généralement chargés de l'application des décisions stratégiques et opérationnelles. Pour renforcer l'indépendance du suivi, il convient de séparer la fonction de suivi de ces fonctions administratives. Les pays qui font appel à des organismes de suivi

indépendants, comme le Royaume-Uni et la Nouvelle-Zélande, définissent leurs rôles et responsabilités par rapport aux organismes administratifs, pour éclairer les prestataires et éviter les chevauchements.

Amélioration des méthodes de suivi de l'EAJE

Un certain nombre de pays ont amélioré et défini plus précisément les cadres, méthodes et procédures de suivi de l'EAJE. Les mesures les plus fréquemment relevées comprennent : *i)* surveiller la « qualité des structures » et notamment leur conformité ; *ii)* définir des cadres de qualité nationaux pour les prestataires ; *iii)* accroître la responsabilité des administrations locales ; *iv)* se préoccuper davantage de la « qualité des processus » ; *v)* assurer le suivi du personnel de l'EAJE ; et *vi)* veiller au suivi du développement et des résultats des enfants.

La qualité des structures est souvent surveillée pour s'assurer du respect de la réglementation

Aucun pays n'a fait mention d'une définition spécifique ou explicite de la « qualité » dans les programmes d'enseignement ou la législation concernant l'EAJE. Toutefois, les références à la « réglementation ou à la législation », aux « programmes d'enseignement » et/ou aux « normes minimales des structures d'EAJE » peuvent être interprétées comme définissant implicitement la qualité, car elles encadrent les normes attendues. De nombreux pays, par exemple la France, la République slovaque et l'Italie, ont mentionné certains aspects de la « qualité structurelle » (tels que le taux d'encadrement, les qualifications des enseignants, l'espace intérieur/extérieur et le matériel) comme jouant un rôle important dans la qualité globale de l'EAJE. En examinant la qualité des structures, les pays contrôlent souvent leur conformité à la réglementation en matière de santé, d'hygiène et de sécurité, et aux qualifications minimales du personnel. Certains pays ont commencé à adjoindre des exigences relatives aux conditions de travail.

Aujourd'hui, tous les pays et terrritoires ont l'obligation légale d'assurer le suivi de la qualité de l'EAJE. En règle générale, cette obligation s'applique à toutes les structures d'EAJE. Au Chili, en Italie et en République slovaque, des exceptions s'appliquent aux structures de garde et d'accueil. Au Japon, le suivi de la qualité est obligatoire pour les jardins d'enfants, mais pas pour les garderies. Les jardins d'enfants et les autres établissements préscolaires font quant à eux l'objet d'un suivi systématique.

Reconnaissance grandissante de l'importance du suivi de la « qualité des processus »

Le respect des normes minimales peut garantir la santé et la sécurité des enfants au sein des structures d'EAJE et assurer un niveau minimal de qualité, mais les recherches montrent que la qualité des processus est elle aussi indispensable pour que l'enfant bénéficie d'expériences réellement utiles à son éducation et à son développement (Anders, 2014 ; OCDE, 2012 ; Shonkoff et Philips, 2000). La qualité des processus désigne la nature des interactions pédagogiques entre le personnel des structures d'EAJE et les enfants, les interactions entre enfants, et la communication entre le personnel et les parents. La nature même de ces expériences et des interactions jette des bases plus ou moins solides pour le développement futur de l'enfant. Dans cette perspective, les pays s'intéressent de plus en plus à la qualité des processus lorsqu'ils assurent le suivi de la qualité du personnel et de ses performances.

La Communauté française de Belgique, la République slovaque, la Slovénie et la Suède ont indiqué que la « qualité des processus » constituait pour eux un aspect important de la qualité. Les pays participants ont également souligné la nécessité grandissante de mieux comprendre ce qui se passe au sein des structures d'EAJE et ce que le personnel peut transmettre aux parents en vue d'améliorer l'environnement pédagogique à la maison.

Suivi renforcé du personnel de l'EAJE

La collecte de données sur le personnel de l'EAJE peut faciliter la conception de stratégies fondées sur des faits, et destinées à la fois à l'offre et au perfectionnement de la main-d'œuvre. La Norvège utilise ces informations pour asseoir ses politiques sur des éléments probants. L'institut statistique national collecte régulièrement des données sur le personnel de l'EAJE, les conditions de travail et l'offre de main-d'œuvre. En outre, des rapports annuels normalisés provenant de tous les jardins d'enfants donnent le nombre d'employés et leurs qualifications. Les informations recueillies ont ainsi permis d'identifier les domaines à améliorer ou les difficultés rencontrées dans le secteur, comme un manque de personnel plus qualifié, et plus particulièrement, les régions rencontrant des difficultés de recrutement. Ces constats ont conduit le ministère de l'Éducation et de la Recherche à lancer un plan d'action général pour recruter des enseignants du secteur préscolaire dans certaines régions cibles.

Les pays utilisent plusieurs échelles d'appréciation pour évaluer la qualité de l'environnement d'apprentissage dans sa globalité. Aux États-Unis, le système CLASS (*Classroom Assessment Scoring System*) a été élaboré comme une version adaptée à l'EAJE d'une échelle des interactions en milieu scolaire. Cette échelle présente une validité prédictive raisonnable. Elle est utilisée dans plusieurs pays, dont le Portugal, et évalue les interactions efficaces sur le plan éducatif. Les autres systèmes de notation employés à l'échelle internationale pour mesurer la qualité de l'environnement physique, pédagogique et social englobent ITERS-R (*Infant/Toddler Environment Rating Scale*), ECERS-R (*Early Childhood Environment Rating Scale*) ou QRIS (*Quality Rating and Improvement System*). Ces outils sont utilisés pour les évaluations externes et comme instruments d'autoévaluation et d'amélioration de la qualité dans de nombreux pays, tels que l'Allemagne, l'Irlande, l'Italie (localement), le Portugal et les États-Unis.

Progression de la collecte de données et d'informations sur le développement et les résultats des enfants

Les pays de l'OCDE abordent et pratiquent le suivi du développement et des résultats des enfants de façons diverses. Certains collectent des données, tandis que d'autres donnent une vue d'ensemble du développement de l'enfant par le biais d'évaluations formatives telles que l'utilisation de portefeuilles de réalisation. Aux Pays-Bas, des données sont recueillies sur ce thème tous les deux ans pour la base de données Pre-COOL à partir d'un échantillon d'enfants qui fréquentent une structure d'EAJE, à la demande de l'Organisation néerlandaise pour la recherche scientifique (NWO). Ces informations dégagent les grandes tendances dans le développement de l'enfant et la fréquentation des structures d'EAJE. Les décideurs peuvent s'en servir pour analyser si les stratégies existantes atteignent les effets attendus et si des ajustements sont requis. L'Australie a mis l'accent sur les résultats des enfants, en élaborant l'Instrument de développement des jeunes enfants (EDI). Cet outil permet de mesurer le développement et le bien-être de l'enfant, et s'applique au niveau de l'école et non au niveau individuel ou de la classe. L'EDI est appliqué avec le concours du personnel

de l'EAJE, qui a fait savoir que les résultats orientaient ses processus et ses pratiques, et qu'il était plus à même de répondre aux besoins des enfants (Early Years Institute, 2012).

En Finlande et en Norvège, de nombreuses structures d'EAJE utilisent des portefeuilles (qui rassemblent, par exemple, des photos et des dessins des enfants) ainsi qu'un dossier personnel concernant la vie et l'évolution de chaque enfant. Ces données facilitent les échanges avec les parents ainsi qu'une transition sans heurt des enfants entre les structures (ou vers l'école primaire). La Communauté flamande de Belgique utilise toute une gamme d'outils tels que l'évaluation directe, l'évaluation descriptive et un outil d'observation permettant de collecter des données sur le développement et les résultats des enfants dans l'éducation préprimaire. Le Mexique a recueilli des données sur les enfants en prenant en compte leurs points de vue et leurs perspectives. En Nouvelle-Zélande, les expériences des enfants sont décrites dans un Cadre narratif de l'apprentissage, à la fois par le personnel et par les enfants. Ce Cadre privilégie une évaluation sous forme narrative et fait le lien entre chaque enfant et le contexte pédagogique dans lequel il évolue. Ce système donne aux enfants et aux praticiens l'occasion de réfléchir à la mise en œuvre du programme d'enseignement et aux pratiques d'évaluation.

Rôle croissant des collectivités locales dans la gestion de la qualité de l'EAJE

Dans de nombreux pays et territoires, le suivi externe n'est pas conduit à l'échelle nationale, c'est-à-dire par une autorité ou une agence nationale, mais au niveau régional ou communal, par exemple en Finlande et en Allemagne. Les responsabilités de la mise en œuvre sont souvent décentralisées, y compris les décisions sur ce qui doit être surveillé (les services, le personnel, le développement de l'enfant, etc.) et la façon dont ce suivi doit être réalisé (la méthodologie et les instruments).

Des cadres de qualité nationaux et des mesures de soutien peuvent faciliter le suivi assuré par les prestataires

Certains pays ont mis en place des cadres de qualité nationaux et des mesures de soutien pour aider les prestataires de services d'EAJE à effectuer des inspections et des autoévaluations. En 2012, l'Australie, par exemple, a adopté une Norme nationale de qualité (NQS) qui est régie par les autorités des États et des territoires. Il en ressort un cadre réglementaire et les points clés que les services doivent traiter lorsqu'ils autoévaluent leurs pratiques. Cette évaluation systématique éclaire les prestataires sur la qualité de l'accueil et de l'éducation dont bénéficient les enfants et leurs familles, et permet d'identifier les améliorations requises.

Intégration des approches

La tendance est à la décentralisation des responsabilités en matière de services d'EAJE, mais aussi à l'intégration des approches adoptées pour le suivi des différentes offres. Dans un nombre croissant de pays, la responsabilité globale de l'EAJE incombe désormais à un organisme gouvernemental unique, généralement le ministère ou le département chargé de l'éducation. Une autre tendance est à la concentration des responsabilités de suivi de l'EAJE entre les mains d'un seul organisme.

Le suivi de la qualité de l'EAJE porte sur différents aspects, comme la qualité des services, le personnel et les processus, ainsi que la mise en œuvre des programmes d'enseignement. Certains pays et territoires procèdent à un suivi distinct des différents aspects, avec des outils spécifiques. La Corée s'appuie sur des études bibliographiques et des observations

pour assurer le suivi spécifique de la qualité des processus. D'autres considèrent que le suivi de la qualité est une procédure complexe, car la qualité couvre un large éventail d'éléments dont il est difficile d'éviter les chevauchements. La plupart des pays optent pour un suivi externe de la qualité du personnel, mais la qualité des services s'inscrit également dans les procédures externes du contrôle qualité. En outre, les procédures de suivi interne de la qualité des services et du personnel sont souvent utilisées pour assurer le suivi externe de la qualité des services et/ou du personnel. Ces pratiques sont souvent étroitement associées à une initiative de suivi plus large, et forment ensemble une procédure ou un système de suivi. Par exemple, l'autoévaluation de la qualité des services ou du personnel peut s'inscrire dans une procédure de suivi externe plus large de la qualité des services.

Alignement de l'EAJE sur l'éducation primaire

Près de la moitié des pays et territoires ont indiqué que le suivi de l'EAJE était lié au système de suivi de l'enseignement primaire. Le plus souvent, ils justifient cet alignement des deux systèmes par le souhait d'assurer une transition en douceur entre l'EAJE et l'école primaire, ce qui est plus facile lorsque les structures d'EAJE font partie du système scolaire. En outre, l'EAJE a des résultats escomptés similaires à ceux des écoles en matière d'éducation ou de développement.

L'Irlande a fait savoir qu'elle envisageait de renforcer cet alignement. Pour certains pays, par exemple la France, cet alignement témoigne du caractère intégré de l'éducation des jeunes enfants et de l'éducation primaire, ainsi que des services d'accueil et d'éducation préprimaire des enfants. Pour les pays qui viennent de franchir cette étape ou sont en passe de le faire, cet alignement est perçu comme une façon d'établir une passerelle entre l'EAJE et l'éducation primaire, et au bout du compte, d'offrir des transitions sans heurt pour les enfants et leur famille. D'autres craignent que l'intégration de l'EAJE et de l'enseignement primaire n'entraîne une scolarisation des services d'EAJE et n'impose aux enfants un cadre scolaire davantage institutionnalisé à un âge trop précoce.

Meilleure diffusion de l'information

Plusieurs parties prenantes s'intéressent aux résultats du suivi et de l'évaluation des services d'EAJE, notamment : *i)* les collectivités nationales, régionales et locales ; *ii)* les propriétaires, les directeurs et les autres employés des structures d'EAJE ; *iii)* les parents et la collectivité dans son ensemble ; et *iv)* les chercheurs.

Pour répondre à cette demande accrue en matière d'information et de transparence des services publics, un certain nombre de pays et territoires ont amélioré l'accès à l'information sur la qualité des services d'EAJE. Ces progrès constituent un vecteur important par lequel les parents et les parties prenantes peuvent demander des comptes au système d'EAJE et relever les points à améliorer ou à modifier. Outre que le grand public peut ainsi se tenir informé des performances du système d'EAJE, les parties prenantes peuvent aussi agir en conséquence. Ainsi, les parents peuvent utiliser les résultats du suivi pour décider de l'inscription de leur enfant dans une structure d'EAJE.

En Allemagne, la Fondation Bertelsmann a collecté des données de l'EAJE sur les taux de fréquentation et les types de structures, entre autres, et publié un rapport les présentant intitulé « State by State: Monitoring Early Childhood Education Systems 2013 ». L'objectif était de fournir au grand public, aux parents et aux responsables de l'action publique des données sur l'EAJE dans les 16 *Länder* allemands, et ce, dans une langue compréhensible.

Notes

1. Les autres consistent à établir des objectifs et des règles en matière de qualité, à élaborer et mettre en œuvre les programmes d'enseignement et les normes, à améliorer les qualifications, la formation et les conditions de travail du personnel, et à faire participer les familles et la collectivité.
2. Valeur PPA 2012 téléchargée le 17 février 2015.
3. Information non disponible pour toutes les structures.
4. Information non disponible pour toutes les structures.
5. Information manquante pour les autres structures du pays.

Références

Booher-Jennings, J. (2007), « Closing the measurement gap: Why risk adjustment could work for education », *Education Week*, 29 octobre.

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

Kamerman, S.B. (éd.) (2001), *Early Childhood Education and Care: International Perspectives*, Columbia University, ICFP, New York, NY.

Levitt, R., B. Janta et K. Wegrich (2008), *Accountability of Teachers: A Literature Review*, RAND Corporation, Santa Monica, CA.

Litjens, I. (2013), *Examen de la documentation relative au suivi de la qualité de l'éducation et de l'accueil des jeunes enfants (EAJE)*, OCDE, Paris.

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

National Center for Education Statistics (NCES) (1997), *Measuring the Quality of Program Environments in Head Start and Other Early Childhood Programs: A Review and Recommendations for Future Research*, document de travail n° 97-36, Washington DC.

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

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

Raudenbush, S.W., A. Martinez, H. Bloom, P. Zhu, P. et F. Lin (2008), *An Eightstep Paradigm for Studying the Reliability of Group-Level Measures*, document de travail, université de Chicago.

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

Swedish Schools Inspectorate (2009), « The Inspectorate of Educational Inspection of Sweden ». *www.skolinspektionen.se/PageFiles/1854/SwedishSchoolsInspectorate2009.pdf*.

Waterman, C., P.A. McDermott, J.W. Fantuzzo et J.L. Gadsden (2012), « The matter of assessor variance in early childhood education – Or, whose score is it anyway? », *Early Childhood Research Quarterly*, vol. 27, n° 1, pp 46-54.

ANNEXE A2

Données générales sur le suivi de la qualité dans le secteur de l'éducation et de l'accueil des jeunes enfants (EAJE)

Tableau A2.1. **Responsabilités en matière de suivi de la qualité**

Pays et territoires	Type de structure	Organisme ou institution de suivi	
		Gouvernement ou organisme gouvernemental	Organisme non gouvernemental
Allemagne*	Accueil familial de jour	Bureaux locaux d'aide sociale	
	Garderies	Prestataires de services, bureaux locaux d'aide sociale	
Australie	Toutes les structures d'EAJE	Administration des États	
Communauté flamande de Belgique	Prestataires de services d'accueil familial de jour ; garderies	Agence d'inspection des soins (agence du Gouvernement flamand)	
	Éducation préprimaire	Inspection de l'éducation	
Communauté française de Belgique	Garderies ; assistantes maternelles	Office de la Naissance et de l'Enfance (Communauté française)	
	Établissements préscolaires	Ministère de l'Éducation	
Chili	Crèches associatives	*Junta Nacional de Jardines Infantiles* (JUNJI)	
	Jardins d'enfants	JUNJI ou *Agencia de la Calidad et Superintendencia de Educación*	
	Éducation préprimaire pour les enfants de 3 à 5 ans ; éducation préprimaire pour les enfants de 4 à 5 ans	*Agencia de la Calidad et Superintendencia de Educación*	
Corée	Centres d'accueil	Institut coréen de promotion de l'aide à l'enfance (ministère de la Santé et des Affaires sociales)	
	Jardins d'enfants	Bureau local/régional de l'éducation (ministère de l'Éducation)	
Finlande	Toutes les structures d'EAJE	Organismes administratifs des États régionaux ; communes/structures	
France	Crèches associatives	Ministère des Affaires sociales, de la Santé et des Droits des femmes, Caisse d'allocations familiales	
	Accueil familial de jour	Ministère des Affaires sociales, de la Santé et des Droits des femmes, Caisse d'allocations familiales	
	Établissements préscolaires	Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche	
Irlande*	Services d'accueil à la journée	*Child and Family Agency*	
Italie	Structures intégrées pour les jeunes enfants (par ex., centres pour parents et nourrissons ou centres récréatifs) ; écoles maternelles	Autorités régionales et municipales (différents noms selon les villes)	
	Établissements préscolaires	Autorité régionale *Ufficio scolastico regionale* (division du Ministère de l'Instruction, de l'Université et de la Recherche)	

Tableau A2.1. **Responsabilités en matière de suivi de la qualité** *(suite)*

Pays et territoires	Type de structure	Organisme ou institution de suivi	
		Gouvernement ou organisme gouvernemental	Organisme non gouvernemental
Japon	Jardins d'enfants	m (diffère selon la structure ; par ex., parents/intervenants locaux)	
	Garderies	m (diffère selon la structure ; par ex., parents/intervenants locaux)	
Kazakhstan	Toutes les structures d'EAJE	Comité de l'éducation et des sciences et Département de l'éducation (régional)	
Luxembourg	Toutes les structures d'EAJE	Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse	
Mexique	Système fédéral d'éducation de la petite enfance à domicile pour les 0-3 ans (CONAFE)	Conseil national pour le développement de l'éducation (CONAFE)/niveau national	Centre de recherche et d'enseignement économiques (CIDE) ; Association civile : vers une culture démocratique (ACUDE) ; Centre de recherche et d'études supérieures en anthropologie sociale (CIESAS)
	Centres fédéraux d'EAJE pour les enfants de fonctionnaires de 0 à 5 ans (ISSSTE)	*Subdirección de Atención al Derechohabiente* (Service de défense des ayants-droit)	
	Centres destinés aux 0-5 ans de statut socioéconomique bas (DIF)	Système national pour le développement intégral de la famille aux niveaux des États et des communes	
	Centres publics de développement des enfants de 0 à 5 ans (CENDI)	Pour mettre en œuvre les programmes nationaux, le ministère de l'Éducation publique envisage de mettre en place des mesures d'accompagnement, dans ce cas pour l'éducation préscolaire.	L'Institut national de l'évaluation de l'éducation assure le suivi de façon indépendante.
	Établissement préscolaire obligatoire	Pour mettre en œuvre les programmes nationaux, le ministère de l'Éducation publique réfléchit à son action en matière de suivi, dans le cas présent pour l'éducation préscolaire.	L'Institut national de l'évaluation de l'éducation assure le suivi de façon indépendante.
	Système fédéral de garde d'enfants à domicile pour les 1-5 ans dont les parents travaillent (SEDESOL)	*Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social* (CONEVAL) (Conseil national de l'évaluation des politiques de développement social)	Centre de recherche et d'enseignement économiques (CIDE)
	Centres fédéraux de la sécurité sociale pour les 0-5 ans (IMSS)		Entreprise extérieure
Norvège	Toutes les structures d'EAJE	Communes	
Nouvelle-Zélande	Toutes les structures d'EAJE	Education Review Office	
Pays-Bas	Garde d'enfants ; haltes-garderies ; accueil d'enfants	Services sanitaires municipaux	
	Accueil des enfants de milieux défavorisés ; haltes-garderies/établissements préscolaires pour les enfants de milieux défavorisés	Inspection de la santé et de l'éducation	
Portugal	Crèches ; accueil des enfants en milieu familial	*Instituto da Segurança Social – Centros Distritais* – administration régionale	Instituts privés de solidarité sociale (IPSS) (uniquement pour l'accueil des enfants en milieu familial)
	Assistantes maternelles	*Instituto da Segurança Social – Centros Distritais* – administration régionale	
	Jardins d'enfants	*Inspeção-Geral da Educação e Ciência* – administration centrale *Direção-Geral dos Estabelecimentos Escolares* – administration régionale	IPSS
République slovaque	Garderies ; centres maternels/centres pour enfants	m	
	Jardins d'enfants	Inspection scolaire nationale/autorités régionales et locales	

Tableau A2.1. **Responsabilités en matière de suivi de la qualité** *(suite)*

Pays et territoires	Type de structure	Organisme ou institution de suivi	
		Gouvernement ou organisme gouvernemental	Organisme non gouvernemental
République tchèque	Garderies	Ministère de la Santé	
	Jardins d'enfants inscrits dans le Registre des écoles, financé par le budget de l'État	Inspection scolaire tchèque	
	Jardins d'enfants privés inscrits dans le Registre des écoles	Inspection scolaire tchèque	
	Établissements privés de garde d'enfants, financés en vertu de la Loi sur le commerce		
Royaume-Uni-Angleterre	Toutes les structures d'EAJE	Office for Standards in Education, Children's Services and Skills (Ofsted)	
Royaume-Uni-Écosse	Garderies privées en partenariat avec les autorités locales	Education Scotland et Care Inspectorate (services d'accueil)	
	Garderies des autorités locales	Education Scotland	
	Assistantes maternelles	Care Inspectorate	
Slovénie	Garde d'enfants d'âge préscolaire	Inspection de l'éducation et du sport, Inspection de la santé	
	Jardins d'enfants (structures d'EAJE intégrées pour les 1-5 ans)	Inspection de l'éducation et du sport, Inspection de la santé, Institut d'éducation nationale	
Suède	Établissements préscolaire	États et communes	
	Accueil pédagogique (par ex., accueil familial de jour)	États et communes	
	Classe préscolaire	États et communes	

Note : En Allemagne, le suivi de la qualité des garderies est principalement confié aux prestataires. La plupart des grands organismes d'aide sociale ont mis en place leur propre système d'évaluation de la qualité. Les bureaux d'aide sociale à la jeunesse adoptent une approche consultative (en s'appuyant par exemple sur des conseillers professionnels et des services de formation) plutôt des procédures régulières de suivi ou d'inspection (à l'exception de Berlin).

Source : Réseau EAJE de l'OCDE, « Enquête en ligne sur le suivi de la qualité de l'apprentissage et du développement des jeunes enfants », novembre 2013.

StatLink *http://dx.doi.org/10.1787/888933242973*

Tableau A2.2. **Sources de financement utilisées pour contrôler la qualité des structures publiques d'EAJE**

Pays et territoires	Type de structure	Pas de financement public	Financement public fédéral/ national	Financement public régional	Financement public local/ municipal	Financement privé	Autre
Allemagne	Accueil familial de jour				X		
	Garderies				X	X	
Australie	Toutes les structures d'EAJE		X				
Communauté flamande de Belgique	Prestataires de services d'accueil familial de jour ; garderies			X			
	Éducation préprimaire			X			
Communauté française de Belgique	Toutes les structures d'EAJE			X			
Chili	Crèches associatives ; éducation préprimaire pour les enfants de 3 à 5 ans		X				
	Jardins d'enfants ; éducation préprimaire pour les enfants de 4 à 5 ans		X		X		
Corée	Toutes les structures d'EAJE		X	X	X		
Finlande*	Toutes les structures d'EAJE				X		
France	Crèches associatives ; accueil familial de jour		X		X	X	
	Établissements préscolaires		X				X
Irlande	Services d'accueil à la journée		X				
Italie	Structures intégrées pour les jeunes enfants (par ex., centres pour parents et nourrissons ou centres récréatifs) ; écoles maternelles			X	X		
	Établissements préscolaires		X				

Tableau A2.2. **Sources de financement utilisées pour contrôler la qualité des structures publiques d'EAJE** *(suite)*

Pays et territoires	Type de structure	Pas de financement public	Financement public fédéral/ national	Financement public régional	Financement public local/ municipal	Financement privé	Autre
Kazakhstan	Toutes les structures d'EAJE		X		X		
Luxembourg	Toutes les structures d'EAJE		X				
Mexique	Système fédéral d'éducation de la petite enfance à domicile pour les 0-3 ans (CONAFE) ; système fédéral de garde d'enfants à domicile pour les 1-5 ans dont les parents travaillent (SEDESOL) ; établissement préscolaire obligatoire		X				
	Centres fédéraux d'EAJE pour les enfants de fonctionnaires de 0 à 5 ans (ISSSTE) ; centres destinés aux 0-5 ans de statut socioéconomique bas (DIF) ; centres fédéraux de la sécurité sociale pour les 0-5 ans (IMSS) ; centres publics de développement des enfants de 0 à 5 ans (CENDI)	m	m	m	m	m	m
Norvège	Toutes les structures d'EAJE				X		X
Nouvelle-Zélande	Toutes les structures d'EAJE		X				
Pays-Bas*	Garde d'enfants		X		X		
	Haltes-garderies		X		X		
	Accueil d'enfants		X		X		
	Garde d'enfants de milieux défavorisés ; haltes-garderies/établissements préscolaires pour les enfants de milieux défavorisés		X		X		
Portugal	Toutes les structures d'EAJE		X				
République slovaque	Garderies ; centres maternels/centres pour enfants						
	Jardins d'enfants		X		X		
République tchèque	Garderies ; établissements privés de garde d'enfants, financés en vertu de la Loi sur le commerce	X				X	
	Jardins d'enfants inscrits dans le Registre des écoles, financés par le budget de l'État ; jardins d'enfants privés inscrits dans le Registre des écoles		X		X		
Royaume-Uni-Angleterre	Services d'accueil à la journée		X				
	Services par session ; assistantes maternelles et agences de garde d'enfants ; écoles maternelles ; écoles primaires comprenant des classes maternelles ; écoles primaires comprenant des classes d'accueil mais pas de garderie		X				
Royaume-Uni-Écosse	Garderies privées en partenariat avec les autorités locales ; garderies des autorités locales		X				
	Assistantes maternelles	m	m	m	m	m	m
Slovénie	Toutes les structures d'EAJE		X				
Suède*	Toutes les structures d'EAJE		X		X		

Notes : En Finlande, le suivi de la qualité n'est pas réglementé au niveau national. Il incombe aux municipalités de décider elles-mêmes si elles souhaitent utiliser le financement à des fins de suivi.
Aux Pays-Bas, la garde d'enfants, les haltes-garderies, l'accueil d'enfants et la garde d'enfants de milieux défavorisés font tous l'objet d'une inspection par des services locaux d'inspection financés par le gouvernement central. La garde d'enfants/les haltes-garderies pour les enfants de milieux défavorisés font également l'objet d'une inspection de la part de l'inspection de l'éducation, mais uniquement concernant les programmes pédagogiques destinés aux enfants défavorisés. Pour l'ensemble des structures, c'est l'inspection de l'éducation qui se charge de l'inspection lorsque les municipalités n'appliquent pas la loi relative aux inspections locales ou ne parviennent pas à désigner des services locaux à cette fin.
En Suède, des financements publics nationaux sont prévus pour toutes les structures d'EAJE gérées par les municipalités, et des financements publics municipaux, pour les structures d'EAJE indépendantes (privées).

Source : Réseau EAJE de l'OCDE, « Enquête en ligne sur le suivi de la qualité de l'apprentissage et du développement des jeunes enfants », novembre 2013.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933242982

Tableau A2.3. **Domaines de suivi de l'EAJE, par structure**

Pays et territoires	Type de structure	Qualité des services	Qualité du personnel	Mise en œuvre des programmes d'enseignement	Développement et résultats des enfants
Allemagne*	Accueil familial de jour		X		
	Garderies	X		X	X
Australie	Accueil familial de jour et garde d'enfants à domicile ; accueil à la journée ; établissement préscolaire ; accueil en dehors des heures de classe	X	X	X	X
	Accueil occasionnel	X			
Communauté flamande de Belgique	Prestataires de services d'accueil familial de jour ; garderies	X	X		X
	Éducation préprimaire	X	X	X	X
Communauté française de Belgique	Toutes les structures d'EAJE	X	X	X	X
Chili	Crèches associatives ; jardins d'enfants ; éducation préprimaire pour les enfants de 3 à 5 ans	X			X
	Éducation préprimaire pour les enfants de 4 à 5 ans	X	X		
Corée	Toutes les structures d'EAJE	X	X	X	
Finlande*	Tous les services d'EAJE	X	X	X	X
France	Crèches associatives	X	X	X	
	Accueil familial de jour	X	X		
	Établissements préscolaires	X	X	X	X
Irlande*	Services d'accueil à la journée	X	X		
Italie*	Structures intégrées pour les jeunes enfants (par ex., centres pour parents et nourrissons ou centres récréatifs) ; écoles maternelles				
	Établissements préscolaires	X	X	X	X
Japon	Toutes les structures d'EAJE	X	X	X	X
Kazakhstan	Toutes les structures d'EAJE	X	X	X	X
Luxembourg	Accueil familial de jour ; garderies	X	X	X	
	Programme d'éducation de la petite enfance ; éducation préscolaire obligatoire		X	X	X
Mexique	Centres destinés aux 0-5 ans de statut socioéconomique bas (DIF)				
	Système fédéral d'éducation de la petite enfance à domicile pour les 0-3 ans (CONAFE)	X		X	X
	Centres fédéraux d'EAJE pour les enfants de fonctionnaires de 0 à 5 ans (ISSSTE) ; centres fédéraux de la sécurité sociale pour les 0-5 ans (IMSS)	X	X		X
	Système fédéral de garde d'enfants à domicile pour les 1-5 ans dont les parents travaillent (SEDESOL)	X			
	Centres publics de développement des enfants de 0 à 5 ans (CENDI)				
	Établissements préscolaires obligatoires	X	X	X	X
Norvège	Toutes les structures d'EAJE	X	X	X	X
Nouvelle-Zélande	Toutes les structures d'EAJE	X	X	X	X
Pays-Bas	Toutes les structures d'EAJE	X	X		X
Portugal	Crèches ; assistantes maternelles ; accueil des enfants en milieu familial	X			
	Jardins d'enfants	X	X	X	X
République slovaque	Garderies ; centres maternels/centres pour enfants				
	Jardins d'enfants	X	X	X	X
République tchèque	Garderies	X	X		
	Jardins d'enfants inscrits dans le Registre des écoles, financés par le budget de l'État ; jardins d'enfants privés inscrits dans le Registre des écoles	X	X		X
	Établissements privés de garde d'enfants, financés en vertu de la Loi sur le commerce				
Royaume-Uni-Angleterre	Toutes les structures d'EAJE	X	X	X	X
Royaume-Uni-Écosse	Garderies privées en partenariat avec les autorités locales ; garderies des autorités locales	X	X	X	X
	Assistantes maternelles	X	X		
Slovénie	Garde d'enfants d'âge préscolaire	X	X		
	Jardins d'enfants (structures d'EAJE intégrées pour les enfants âgés de 1 à 5 ans)	X	X	X	X
Suède	Établissement préscolaire ; classe préscolaire	X	X	X	
	Accueil familial de jour	X	X		

Tableau A2.3. **Domaines de suivi de l'EAJE, par structure** *(suite)*

Notes : Toutes ces pratiques ne sont pas obligatoires dans les territoires respectifs. Le tableau concerne le suivi interne et/ou externe.
L'Allemagne ne conduit pas de suivi spécifique concernant la qualité du personnel. S'agissant de la qualité du personnel, certains aspects relatifs aux processus font partie des programmes de suivi qui évaluent la qualité des services dans son ensemble. En Allemagne, les organismes interrogés ont répondu sur la qualité des services, mais pas sur la qualité du personnel.
En Finlande, le développement des enfants fait l'objet d'un suivi au niveau des structures, afin de leur apporter le soutien dont ils ont besoin. Les données obtenues à cette occasion ne sont pas collectées à l'échelle nationale. Au niveau individuel, le développement est établi dans un plan obligatoire pour chaque enfant. La mise en œuvre du suivi des programmes d'enseignement n'est ni très souvent, ni systématiquement conduite au niveau des structures, principalement du fait que les programmes ne sont pas obligatoires. Au niveau national, on ne connaît pas l'importance du suivi relatif à la mise en œuvre des programmes.
En Italie, l'évaluation des résultats des enfants dans les structures d'EAJE n'est pas régie à l'échelle nationale mais à l'échelle locale, en général uniquement dans les établissements préscolaires et non dans les structures accueillant les enfants de 0 à 3 ans. En l'absence de plan de suivi national, on ne connaît pas l'importance de ces pratiques. Les domaines sur lesquels porte le suivi sont différents pour les enfants de 0 à 3 ans et pour ceux de 3 à 6 ans : pour les premiers, la priorité est généralement le respect de la réglementation, qui est contrôlé par des inspections organisées à l'échelle locale.
En Norvège, le bien-être et le développement de l'enfant sont examinés dans les structures d'EAJE pour que chaque enfant bénéficie d'une pratique pédagogique individualisée. Les données sur les résultats des enfants ne sont pas collectées.

Source : Réseau EAJE de l'OCDE, « Enquête en ligne sur le suivi de la qualité de l'apprentissage et du développement des jeunes enfants », novembre 2013.

StatLink *http://dx.doi.org/10.1787/888933242990*

Tableau A2.4. **Formation des évaluateurs externes**

Pays et territoires	Non, pas de formation spécifique	Oui, formation/éducation préscolaire	Oui, formation sur le tas ou en cours d'emploi	Oui, autre
Allemagne		X		
Australie		X		
Chili		X	X	
Communauté flamande de Belgique			X	
Communauté française de Belgique			X	
Corée			X	
Finlande*	X			X
France*			X	
Irlande			X	
Italie	X			
Japon				
Kazakhstan			X	
Luxembourg			X	
Mexique			X	
Norvège	X			
Nouvelle-Zélande			X	
Pays-Bas*		X	X	X
Portugal			X	
République slovaque				
République tchèque			X	
Royaume-Uni-Angleterre		X	X	X
Royaume-Uni-Écosse*			X	X
Slovénie*			X	
Suède			X	

Notes : En Finlande, certains évaluateurs reçoivent une formation en évaluation, mais la formation n'est pas systématique au niveau national ou municipal.
En France, la « formation sur le tas ou en cours d'emploi » porte sur les crèches, les *assistantes maternelles* et l'éducation préscolaire.
Aux Pays-Bas, les chercheurs scientifiques reçoivent une formation de l'Inspection de la recherche et de l'éducation pour apprendre à classer les comportements du personnel dans les établissements préscolaires, et sont spécifiquement formés pour inspecter la qualité.
Au Royaume-Uni-Écosse, les inspecteurs de Sa Majesté doivent suivre une formation de neuf mois avant d'être chargé d'une inspection, et le Care Inspectorate a également un programme de formation.
En Slovénie, les inspecteurs doivent réussir un examen professionnel pour pouvoir exercer leur profession.

Source : Réseau EAJE de l'OCDE, « Enquête en ligne sur le suivi de la qualité de l'apprentissage et du développement des jeunes enfants », novembre 2013.

StatLink *http://dx.doi.org/10.1787/888933243001*

Tableau A2.5. **Prestataires et domaines/thèmes de formation et d'éducation pour les évaluateurs externes, par structure**

Pays et territoires	Type de structure	Connaissances théoriques et techniques sur le suivi de la qualité	Compétences de mise en œuvre	Interprétation des résultats	Autres domaines
Allemagne	Accueil familial de jour				
	Garderies		X	X	Manuels et directives sur la qualité en fonction des prestataires
Australie	Accueil familial de jour et garde d'enfants à domicile ; accueil à la journée ; accueil occasionnel ; établissement préscolaire	X	X	X	
	Accueil en dehors des heures de classe		X	X	
Communauté flamande de Belgique	Prestataires de services d'accueil familial de jour ; garderies		X	X	Techniques de communication, c'est-à-dire comment communiquer les résultats
	Éducation préprimaire	X			
			X	X	
		X		X	
		X			
		X			
Chili	Jardins d'enfants		X		
	Éducation préprimaire pour les enfants de 3 à 5 ans	X	X	X	
	Éducation préprimaire pour les enfants de 4 à 5 ans	X	X	X	
Corée	Centres d'accueil	X	X	X	
	Jardins d'enfants	X	X	X	
France	Établissements préscolaires	X	X		
Irlande	Services d'accueil à la journée	X	X		
Kazakhstan	Toutes les structures d'EAJE				
Luxembourg	Accueil familial de jour ; garderies				
	Programme d'éducation de la petite enfance ; éducation préscolaire obligatoire	X	X	X	
Mexique	Système fédéral d'éducation de la petite enfance à domicile pour les 0-3 ans (CONAFE)				Questions relatives à la supervision ou à l'évaluation : fonctionnement des services, à la mise en œuvre des programmes d'enseignement, rôle et implication des responsables de l'éducation
	Centres publics de développement des enfants de 0 à 5 ans (CENDI) ; centres fédéraux d'EAJE pour les enfants de fonctionnaires de 0 à 5 ans (ISSSTE) ; centres destinés aux 0-5 ans de statut socioéconomique bas (DIF) ; système fédéral de garde d'enfants à domicile pour les 1-5 ans dont les parents travaillent (SEDESOL) ; centres fédéraux de la sécurité sociale pour les 0-5 ans (IMSS) ; établissement préscolaire obligatoire	m	m		

Tableau A2.5. **Prestataires et domaines/thèmes de formation et d'éducation pour les évaluateurs externes, par structure** *(suite)*

Pays et territoires	Type de structure	Connaissances théoriques et techniques sur le suivi de la qualité	Compétences de mise en œuvre	Interprétation des résultats	Autres domaines
Nouvelle-Zélande	Toutes les structures d'EAJE	X	X	X	
Portugal	Crèches ; garde d'enfants ; accueil des enfants en milieu familial	m	m		
	Jardins d'enfants		X		Observation en classe ; compréhension et utilisation du manuel de l'inspecteur
		X			Évaluation de l'apprentissage et de l'observation en classe
République slovaque	Garderies ; centres maternels/ centres pour les enfants				
	Jardins d'enfants	X	X	X	
République tchèque	Garderies ; établissements privés de garde d'enfants, financés en vertu de la Loi sur le commerce	m	m		
	Jardins d'enfants inscrits dans le Registre des écoles, financés par le budget de l'État ; jardins d'enfants privés inscrits dans le Registre des écoles	X	X	X	
Royaume-Uni-Angleterre	Toutes les structures d'EAJE	X	X	X	
Royaume-Uni-Écosse	Garderies privées en partenariat avec les autorités locales ; garderies des autorités locales	X	X	X	
	Assistantes maternelles	X	X	X	
Slovénie	Garde d'enfants d'âge préscolaire				
	Jardins d'enfants (structures d'EAJE intégrées pour les 1-5 ans)		X		Formation sur les nouveautés en matière d'inspection, de supervision et de direction, et prise de décision pour les procédures de plainte
Suède	Établissements préscolaires ; accueil pédagogique (par ex., accueil familial de jour) ; classe préscolaire		X	X	

Source : Réseau EAJE de l'OCDE, « Enquête en ligne sur le suivi de la qualité de l'apprentissage et du développement des jeunes enfants », novembre 2013.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933243010

Tableau A2.6. **Formation des évaluateurs internes**

Pays et territoires	Non, pas de formation spécifique	Oui, formation/éducation préscolaire	Oui, formation sur le tas ou en cours d'emploi	Oui, autre
Allemagne	X			
Australie	X			
Chili	X			
Communauté flamande de Belgique	X			
Communauté française de Belgique	X			
Corée		X	X	
Finlande	X			
France*	X		X	
Irlande				X
Italie	X			
Japon	m	m	m	
Luxembourg			X	
Mexique			X	
Norvège		X		
Nouvelle-Zélande			X	
Pays-Bas		X	X	
Portugal	X			
République tchèque		X		
Royaume-Uni-Angleterre		X	X	
Royaume-Uni-Écosse		X	X	
Slovénie		X	X	
Suède	X		X	

Note : En France, la mention « Non, pas de formation spécifique » fait référence à l'éducation préscolaire, et la mention « Oui, formation sur le tas ou en cours d'emploi » a trait aux crèches et aux assistantes maternelles.

Source : Réseau EAJE de l'OCDE, « Enquête en ligne sur le suivi de la qualité de l'apprentissage et du développement des jeunes enfants », novembre 2013.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933243026

© OCDE 2015

Chapitre 3

Le suivi de la qualité des services d'éducation et d'accueil des jeunes enfants (EAJE)

La qualité des services est, avec la qualité du personnel, l'aspect le plus fréquemment contrôlé dans les différents pays et territoires ayant participé à l'étude. Le suivi externe prend souvent la forme d'inspections, menées dans tous les pays et territoires, et d'enquêtes auprès des parents, dans la moitié d'entre eux. Les auto-évaluations sont mises en œuvre par les trois quarts des pays et territoires. Les instruments et les objectifs du suivi de la qualité des services sont variables, mais les observations et les enquêtes sont souvent utilisées. Les inspections portent essentiellement sur le respect de la réglementation. Les inspections et les auto-évaluations se concentrent fortement sur la communication et la collaboration au sein des structures, mais aussi avec les parents et les familles. La fréquence du suivi de la qualité des services dépend généralement des résultats du précédent suivi. Les objectifs poursuivis par les pays lors du suivi s'expliquent principalement par la volonté d'éclairer les choix des responsables publics et d'améliorer le niveau de qualité. Les pays et territoires ont parfois du mal à faire en sorte que les pratiques de suivi aident les structures d'EAJE à stimuler le développement des enfants, à concevoir et à mettre en œuvre un système de suivi unifié dans les pays décentralisés, et à apporter aux personnes chargées du suivi la formation appropriée.

Messages clés

- La recherche montre que le suivi et l'évaluation de la qualité des services sont essentiels pour garantir une qualité élevée en matière d'éducation et d'accueil des jeunes enfants (EAJE). Pour être valables et pertinentes, les évaluations de la qualité des structures et des programmes d'EAJE devraient reposer sur une compréhension approfondie de ce qu'est la qualité et des éléments qui y contribuent. Il est important de tenir compte des avis des différentes parties prenantes, et notamment des parents, pour s'assurer que la qualité proposée et les systèmes de suivi reflètent bien les différentes conceptions de la qualité.
- La qualité des services fait l'objet d'un suivi dans les 24 pays et territoires ayant participé à l'étude. Avec la qualité du personnel, il s'agit là de l'aspect de l'EAJE le plus fréquemment examiné. Les territoires procèdent au suivi de la qualité des services essentiellement pour améliorer le niveau de qualité des structures, mais aussi pour informer tant les décideurs que le grand public de l'état de l'EAJE dans leur pays.
- Les inspections et les auto-évaluations sont les pratiques les plus couramment utilisées pour contrôler le niveau de qualité des services des établissements d'EAJE, les enquêtes auprès des parents étant, quant à elles, moins populaires. Dans de nombreux pays, la fréquence de ces pratiques n'est pas réglementée par la loi, surtout s'il s'agit d'auto-évaluations. Dans la plupart des pays et des territoires, la fréquence des inspections et des auto-évaluations dépend des derniers résultats du suivi.
- Les inspections se concentrent principalement sur les aspects réglementaires tels que les taux d'encadrement, les réglementations de sécurité, les qualifications minimales du personnel, les réglementations en matière de santé et d'hygiène, et les normes minimales en termes d'espace. Les observations, les entretiens et l'analyse de la documentation interne sont les principaux outils utilisés lors des inspections.
- Les auto-évaluations portent dans une large mesure sur la collaboration et la communication au sein du personnel, entre le personnel et les parents, et avec la direction. Elles identifient les points pouvant être améliorés. Lors de ce processus, les outils les plus souvent employés sont les enquêtes auto-déclarées, les journaux ou rapports d'auto-évaluation, ainsi que les listes de vérification.
- Les résultats du suivi de la qualité des services doivent être rendus publics dans la majorité des pays, mais il peut s'agir uniquement de résultats généraux ou agrégés, et non des résultats individuels des différentes structures. Selon les pays/territoires, les résultats du suivi peuvent avoir des conséquences : les établissements ou leur personnel peuvent être priés de prendre des mesures pour combler les lacunes, de réaliser une inspection de suivi ou d'autres mesures de suivi, ou, pire, ils peuvent être sanctionnés par la fermeture de l'établissement ou le non-renouvellement de leur agrément. Il est rare que le suivi de la qualité des services se traduise par une hausse ou une baisse des financements.

Introduction

La qualité des services constitue, avec la qualité du personnel, l'élément le plus fréquemment examiné dans le cadre de l'EAJE, et elle fait l'objet d'un suivi dans tous les pays et territoires ayant participé à la présente étude[1]. La qualité des services peut couvrir un vaste éventail d'aspects, du respect de la réglementation à la mise en œuvre du programme. Si les pays et les territoires utilisent différents instruments et pratiques pour le suivi de la qualité, de nombreux points communs peuvent néanmoins être observés. De plus, les pratiques, les outils et l'objet du suivi peuvent varier d'un établissement d'EAJE à l'autre dans la mesure où le système n'est pas uniforme et où, dans de nombreux pays et territoires, divers types d'accueil et d'éducation sont proposés.

Le suivi du niveau de service fourni est une obligation légale dans les 24 pays et territoires interrogés, même si quelques structures en sont dispensées. En Italie, par exemple, la réglementation en matière de suivi des écoles maternelles et des services d'intégration pour les jeunes enfants relève des compétences locales. Par ailleurs, le suivi n'est pas une obligation légale pour les jardins d'enfants chiliens, les établissements tchèques privés régis par la loi sur le commerce, ou encore les centres fédéraux d'EAJE mexicains destinés aux enfants de fonctionnaires âgés de 0 à 5 ans. Le suivi de la qualité des services est généralement effectué par un organisme d'inspection public (national ou régional) et il est souvent complété par des auto-évaluations internes réalisées au sein des établissements par les responsables et/ou le personnel. En principe, la qualité des services est surveillée dans les structures d'accueil des jeunes enfants et dans les établissements préscolaires, mais elle peut aussi faire l'objet d'un suivi chez les prestataires de garde d'enfants à domicile, comme c'est par exemple le cas en Écosse (Royaume-Uni), en Suède, au Mexique et dans les Communautés flamande et française de Belgique. Les aspects examinés lors du suivi, tels que le respect des réglementations en matière de sécurité ou les taux d'encadrement, diffèrent en fonction de la personne qui procède à l'évaluation : les enquêtes sur la qualité des services réalisées auprès des parents ne visent pas à évaluer les mêmes aspects de la qualité que les inspections ou les auto-évaluations.

Quels sont les effets du suivi de la qualité des services ?

Si la recherche relative à l'impact du suivi de la qualité des services en termes d'amélioration du niveau de la qualité progresse peu à peu, les chercheurs ne sont pour l'instant pas toujours capables d'identifier les répercussions du suivi. Les articles publiés montrent que le suivi et l'évaluation sont essentiels pour des services d'EAJE de qualité. Cubey et Dalli (1996) indiquent qu'en l'absence d'évaluation, il ne peut pas y avoir de garantie que les services respectent les objectifs fixés. De nombreux pays contrôlent la qualité des services des structures d'EAJE à l'aide d'outils et de pratiques d'évaluation externes (par exemple, inspections avec échelles de notation, ou enquêtes et questionnaires avec listes de vérification) ou internes (par exemple, auto-évaluations avec portefeuilles de réalisations ou rapports d'évaluation) (OCDE, 2012). Des études visant à évaluer l'impact de certains outils de suivi sur la qualité des services d'EAJE ont été effectuées, principalement au Royaume-Uni et aux États-Unis, mais il est souvent difficile de distinguer et d'identifier l'impact d'un seul outil ou d'une seule méthode. En outre, très peu de recherches sont menées pour savoir si un outil de suivi de la qualité des services d'EAJE utilisé dans un contexte ou un pays donné aurait des résultats similaires dans d'autres pays. En général, des recherches plus approfondies sont requises pour mieux comprendre l'impact de certains outils ou instruments, et pour déterminer s'ils sont valables et efficaces.

Utilisation d'inspections et d'échelles de notation

Une étude réalisée par la RAND Corporation (Zellman et al., 2008) évalue la validité d'un système d'évaluation et d'amélioration de la qualité (*Rating and Improvement System*, QRIS) pour accroître la qualité de l'accueil des jeunes enfants. Mise en œuvre en 1999, l'évaluation QRIS était l'une des premières du genre. Elle a été créée par Qualistar Early Learning, une organisation à but non lucratif basée au Colorado. Ce système d'évaluation comporte des éléments généralement considérés comme contribuant à un accueil de qualité, à savoir : l'environnement scolaire, les taux d'encadrement, le niveau de formation et d'études du personnel et du directeur, l'implication des parents et l'agrément. Selon l'étude, la qualité des services fournis par les prestataires utilisant le QRIS s'améliore effectivement au fil du temps. Il n'est cependant pas possible d'attribuer avec certitude au QRIS les améliorations constatées, puisqu'elles pourraient par exemple être une simple réaction au fait d'avoir été contrôlé. Entre autres difficultés rencontrées pour mesurer l'impact de cet outil précis, on peut citer l'auto-sélection des participants, l'absence de groupe de référence et des données limitées sur la mise en œuvre de l'intervention. L'étude souligne combien il est important de valider un outil tel que le QRIS, notamment parce qu'il donne parfois lieu à des récompenses pour les services de meilleure qualité (par exemple, des subventions par enfant plus élevées). L'ouvrage de Tout et al. (2009) indique que si le QRIS sert peut-être de point central pour l'amélioration de la qualité, un tel objectif ne peut être atteint que grâce à une vaste coordination entre les agences, les services et les systèmes de données.

Une autre étude américaine sur un système de notation de la qualité appliqué en Oklahoma a constaté que cette intervention améliorait la qualité des centres d'accueil d'enfants ainsi que la qualité globale des services d'accueil dans l'ensemble de l'État (Norris, Dunn et Eckert, 2003). Néanmoins, il n'a pas été remarqué que ce système accroissait le niveau de qualité de l'accueil familial de jour : il montre simplement que l'accueil familial de jour (garde à domicile) varie en termes de notation, confirmant ainsi que les critères de notation correspondent à divers niveaux de qualité (Norris et Dunn, 2004). Le système de notation comporte des critères de qualité plus poussés que les exigences requises pour l'agrément, critères que les prestataires peuvent choisir de respecter afin de recevoir de meilleurs taux de remboursement pour la mise à disposition de leurs services. Ces critères portent sur les études et la formation du personnel, la rémunération, les environnements d'apprentissage, l'implication des parents et l'évaluation du programme. L'étude sur les centres d'accueil rapporte que, suite au système de notation et à l'accroissement du soutien financier pour les services les mieux notés, davantage d'établissements acceptent les enfants subventionnés par le ministère local des services sociaux, et les notes globales de qualité ont augmenté. L'étude sur l'accueil familial de jour indique que certains aspects des pratiques de cette forme d'accueil ne sont pas pris en compte dans le système de notation, et qu'il est difficile de trouver des critères bénéfiques pouvant être employés et mis en œuvre à la fois par les décideurs et par les prestataires.

Si l'amélioration de la qualité est évidente, il est extrêmement difficile d'en identifier la cause lors de l'étude des processus sociaux et éducatifs. Il est en effet très compliqué d'isoler l'impact d'un outil de suivi en particulier : les améliorations sont plus probablement le résultat de l'impact combiné de nombreuses réformes visant à contrôler et à améliorer la qualité des services. Cela ne signifie pas pour autant que le suivi de la qualité des services ne peut pas avoir d'effets positifs, puisqu'il permet d'analyser les forces et les faiblesses des services d'EAJE et, à travers cela, de contribuer à les améliorer (Litjens, 2013).

Encadré 3.1. **Les effets des inspections sur la qualité des services : un exemple en Angleterre (Royaume-Uni)**

En Angleterre (Royaume-Uni), l'Office for Standards in Education, Children's Services and Skills (Ofsted) contrôle la qualité des services d'accueil de jeunes enfants. Un rapport d'évaluation (Matthews et Sammons, 2004) a été réalisé afin de déterminer l'impact des inspections effectuées au cours des dix années ayant suivi l'instauration de l'Ofsted, créé en 1992 dans le but d'améliorer les services d'éducation et d'accueil. Il a révélé que l'Ofsted avait peu d'influence directe sur ce but, sauf pour les dispositions légales relatives à l'identification et au suivi des écoles, ainsi que pour le contrôle réglementaire de l'accueil des enfants. Les résultats du rapport montrent que ce sont les structures bien gérées et celles qui sont les plus préoccupantes qui ont le plus de chances de tirer profit des inspections.

Une étude plus récente (Ofsted, 2013) a présenté des données tangibles issues d'inspections et de visites réglementaires entreprises en 2012 et 2013 : elle procure une représentation plus détaillée de la qualité des structures d'EAJE en Angleterre (Royaume-Uni). Ces structures sont inspectées par l'Ofsted afin de vérifier qu'elles remplissent les exigences de l'*Early Years Foundation Stage* (EYFS), le cadre légal fixant les normes que toutes les structures d'EAJE doivent respecter pour garantir que les enfants apprennent et se développent bien tout en restant en bonne santé et en sécurité. Le dernier rapport sur les résultats des inspections a révélé une hausse de la qualité dans ce domaine, et a montré que 78 % des prestataires enregistrés dans l'Early Years Register sont désormais jugés bons ou remarquables, le meilleur pourcentage jamais atteint depuis l'instauration du registre. Le rapport mentionne également que l'Ofsted a contribué à l'amélioration de la qualité des prestataires inscrits dans l'Early Years Register en les invitant à être plus rigoureux, et que l'inspection concernant le respect des exigences EYFS a favorisé l'augmentation globale de la qualité des services.

Source : Réseau EAJE de l'OCDE, « Enquête en ligne sur le suivi de la qualité de l'apprentissage et du développement des jeunes enfants », novembre 2013.

Nécessité de faire participer les parties prenantes au suivi de la qualité

Lee et Walsh (2004) soulignent que pour être valable et pertinente, l'évaluation de la qualité des programmes d'EAJE devrait reposer sur une compréhension approfondie de ce qu'est la qualité et de ce qui y contribue. Pour définir la qualité, il faut tenir compte des points de vue des différentes parties prenantes. Plusieurs études insistent sur l'importance de l'engagement des familles dans les pratiques de suivi de la qualité des services (Edwards et al., 2008 ; Hidalgo, Epstein, et Siu, 2002 ; Weiss et al., 2008). La recherche montre que l'implication des familles dans l'éducation des jeunes enfants a une grande influence sur leur apprentissage et leur développement. Hidalgo, Epstein et Siu (2002) ont trouvé des données tangibles prouvant que l'implication des familles était très importante pour aider les enfants à réussir à l'école. Cela se vérifie pour les enfants de différents milieux, indépendamment du niveau d'études et de revenus de leurs parents, de leur culture familiale ou de la langue parlée à la maison. Une étude de cas réalisée en Espagne montre ainsi que les établissements préprimaires obtenant les meilleurs résultats en termes d'apprentissage et de développement pour tous les enfants sont ceux qui se caractérisent non seulement par des interactions de qualité entre le personnel et les enfants, mais aussi par une étroite coordination entre le personnel, l'environnement familial des enfants et les services de la collectivité (Gatt, Ojala et Soler, 2011).

Parmi les problèmes liés à l'implication des diverses parties prenantes, on peut citer les perceptions conflictuelles de ce qui devrait faire l'objet d'un suivi et de la manière de procéder. Les responsables publics, les responsables des structures d'EAJE, le personnel de ces structures et les parents peuvent en effet être en désaccord sur les aspects de la qualité

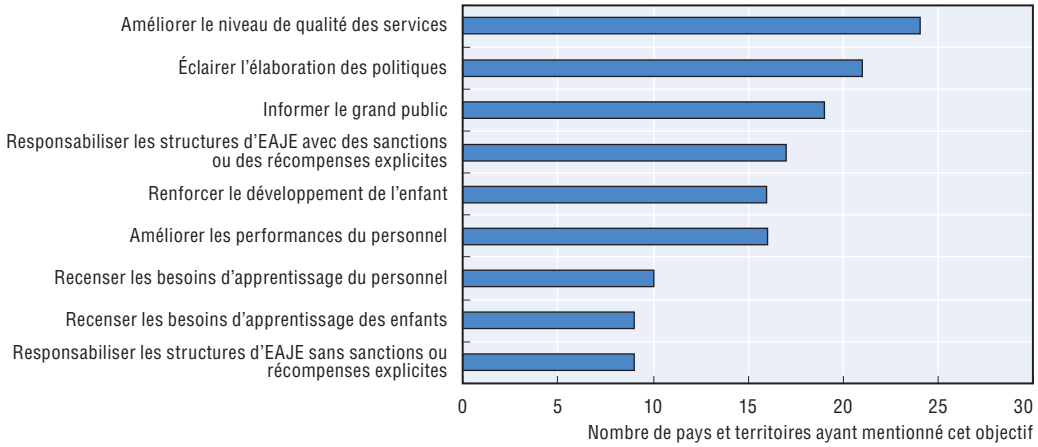
à surveiller, sur la fréquence de ce suivi, sur la manière de le réaliser, et sur les enjeux à y attacher. Les responsables publics pourraient vouloir imposer certaines pratiques de suivi telles qu'une inspection par des évaluateurs externes au moins une fois tous les deux ans, tandis que les responsables et le personnel pourraient y être opposés, surtout si les enjeux liés à la mise en œuvre d'un système de suivi sont importants. Il est par conséquent essentiel d'avoir à l'esprit que les inspections ou les autres formes d'évaluation peuvent être stressantes pour les responsables et le personnel.

Pourquoi les pays procèdent-ils au suivi de la qualité des services ?

Les pays ont différentes raisons de contrôler la qualité des services (voir tableau 3.1 et graphique 3.1). La NAEYC (2010) fait remarquer que l'objectif du suivi devrait être de recueillir des informations permettant d'améliorer les services, de façon à garantir que les enfants tirent un bénéfice de leur expérience au sein des structures d'EAJE. Cela correspond tout à fait aux objectifs affichés par les pays lors du suivi de la qualité des services, puisque l'objectif le plus souvent cité est l'amélioration du niveau de qualité des services. Tous les pays et territoires effectuent le suivi à cette fin, et presque tous (21 sur 24) le font afin d'éclairer l'élaboration des politiques. Par ailleurs, de nombreux pays et territoires (19) procèdent au suivi de la qualité des services dans le but d'informer le grand public du niveau de qualité fourni, ce qui accroît la transparence pour les bénéficiaires de l'EAJE. En outre, il est fréquent de contrôler la qualité des services pour renforcer le développement des enfants (16 pays et territoires) et pour améliorer les performances du personnel (16).

Lorsque la qualité est évaluée à des fins de responsabilisation, les établissements d'EAJE sont vus comme un instrument de mise en œuvre des politiques, par exemple en matière de famille, d'emploi et d'éducation, aux niveaux national, régional et local. Ces établissements sont tenus pour responsables de la qualité de l'éducation et de l'accueil qu'ils procurent, cette qualité étant le plus souvent mesurée par des indicateurs de qualité. Par rapport à d'autres domaines de suivi (qualité du personnel et développement des enfants), la qualité des services est assez souvent surveillée à des fins de responsabilisation, avec des sanctions ou des récompenses en fonction des résultats obtenus (17 pays et territoires procèdent ainsi).

Graphique 3.1. **Objectifs du suivi de la qualité des services d'éducation et d'accueil des jeunes enfants**



Les objectifs du suivi de la qualité des services sont classés par ordre décroissant du nombre de pays et territoires qui les ont mentionnés.

Source : Tableau 3.1, Réseau EAJE de l'OCDE, « Enquête en ligne sur le suivi de la qualité de l'apprentissage et du développement des jeunes enfants », novembre 2013.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933243177

Tableau 3.1. **Objectifs du suivi de la qualité des services**

Pays et territoires	Objectifs du suivi								
	Responsabilisation		Éclairer l'élaboration des politiques	Informer le grand public	Améliorer la qualité des services	Améliorer les performances du personnel	Recenser les besoins d'apprentissage du personnel	Renforcer le développement des enfants	Recenser les besoins d'apprentissage des enfants
	Sans sanctions/ récompenses	Avec sanctions/ récompenses							
Australie		X	X	X	X	X		X	
Belgique - Communauté flamande*		X	X*	X*	X	X*	X	X	
Belgique - Communauté française		X	X		X				
Chili		X		X	X				
République tchèque	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Finlande	X		X		X	X	X	X	X
France	X		X	X	X				
Allemagne				X	X	X			
Irlande		X	X	X	X			X	
Italie			X		X				
Japon					X				
Kazakhstan		X	X	X	X	X	X	X	X
Corée	X	X	X	X	X	X	X		
Luxembourg		X	X	X	X	X	X	X	X
Mexique	X		X	X	X	X	X	X	X
Pays-Bas	X	X	X		X	X			
Nouvelle-Zélande		X	X	X	X	X		X	
Norvège	X	X	X	X	X	X		X	X
Portugal			X	X	X	X		X	X
République slovaque		X	X	X	X	X	X	X	X
Slovénie*	X	X	X	X	X			X	
Suède	X	X	X	X	X	X	X	X	
Royaume-Uni – Angleterre		X	X	X	X			X	
Royaume-Uni - Écosse		X	X	X	X	X	X	X	X

Notes : Pour la Communauté flamande de Belgique, les catégories signalées par « X* » font référence uniquement au secteur de l'enseignement préprimaire. Au sein de ce territoire, aucune récompense ne peut être octroyée sur la base des résultats du suivi.

Pour la Slovénie, la qualité des services est surveillée à des fins de responsabilisation, sans sanction ni récompense explicite dans le cadre des procédures régulières de suivi. Des sanctions sont possibles au cas où les recommandations ne seraient pas appliquées.

Source : Réseau EAJE de l'OCDE, « Enquête en ligne sur le suivi de la qualité de l'apprentissage et du développement des jeunes enfants », novembre 2013.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933243059

Le Chili, le Kazakhstan, le Luxembourg, la Norvège et les Pays-Bas, entre autres, attachent parfois des conséquences aux résultats du suivi. En Norvège, par exemple, les établissements qui ne respectent pas les normes minimales obligatoires en matière de qualité peuvent perdre leur financement ou être obligés de rembourser au moins une partie des fonds publics reçus. Le suivi du niveau de la qualité est également effectué à des fins de responsabilisation sans récompenses ou sanctions dans 9 des 24 pays et territoires interrogés. La Finlande, la France et le Mexique ne donnent pas de sanctions ou de récompenses sur la base des résultats du suivi, contrairement à l'Angleterre (Royaume-Uni) et à l'Écosse (Royaume-Uni), par exemple. Dans 10 pays et territoires,

la qualité des services est contrôlée afin d'identifier les besoins d'apprentissage du personnel d'EAJE et, partant, ses éventuels besoins de formation : c'est le cas notamment dans les établissements suédois d'EAJE et dans les structures flamandes d'enseignement préprimaire. Neuf pays et territoires, dont la République tchèque et la République slovaque, ont cité comme objectif la détermination des besoins d'apprentissage des enfants.

Les pays et territoires poursuivent tous plusieurs objectifs lors du suivi de la qualité des services – la République tchèque cite même les neuf objectifs mentionnés dans le tableau 3.1. Dans ce pays, l'accent est mis sur le fait qu'il faut informer le grand public des résultats du suivi : ces résultats sont donc accessibles pour le grand public, ainsi que pour les responsables et le personnel d'EAJE. Un rapport d'évaluation met en lumière les aspects positifs et négatifs d'un établissement donné, en proposant des stratégies pour améliorer la qualité. Les rapports sont souvent utilisés par les prestataires pour réaliser des auto-évaluations internes et pour travailler sur les aspects qui nécessitent une attention particulière.

D'autres pays et territoires limitent les objectifs du suivi. Ainsi, la Communauté française de Belgique contrôle la qualité à des fins de responsabilisation (avec sanctions ou récompenses), pour éclairer les choix des responsables publics, et pour améliorer le niveau de qualité des services d'EAJE. Le Chili poursuit des objectifs similaires, même si le suivi ne vise pas à éclairer les choix des responsables publics, mais plutôt à informer le grand public des résultats obtenus. Au sein de la Communauté flamande de Belgique, les établissements d'EAJE sont principalement examinés à des fins de responsabilisation, pour améliorer le niveau de qualité et pour renforcer le développement des enfants. Les établissements flamands d'enseignement préprimaire sont par ailleurs contrôlés afin d'informer le grand public et d'éclairer les choix des responsables publics, et d'identifier des domaines d'apprentissage de façon à améliorer les performances du personnel.

Quelles sont les pratiques courantes du suivi de la qualité des services ?

Les pratiques utilisées pour contrôler la qualité des services peuvent être regroupées en deux catégories : les pratiques externes et les pratiques internes. Les premières font appel à une agence, à un examinateur ou à un office externe, c'est-à-dire à des entités extérieures à la structure d'EAJE contrôlée. Le suivi interne est en revanche effectué par des personnes qui travaillent au sein de la structure contrôlée, telles que les responsables et les professionnels de la petite enfance. Le tableau 3.2 indique les pratiques de suivi internes et externes employées par les différents pays et territoires pour évaluer le niveau de qualité des services d'EAJE.

Les pratiques de suivi sont souvent réglementées non pas au niveau national, mais à l'échelle régionale, municipale, ou de la structure (comme c'est le cas en Allemagne). Les informations fournies dans cette partie pour les pays indiquent les pratiques de suivi les plus courantes, sachant qu'il peut exister des différences entre les régions d'un même pays ou territoire.

Suivi externe de la qualité des services

En général, les inspections et les enquêtes auprès des parents sont utilisées lors du suivi externe de la qualité des services (voir tableau 3.2).

Inspections

Les inspections sont largement utilisées dans les pays de l'OCDE afin d'observer et d'évaluer les performances des services d'EAJE. Tous les pays et territoires y ont recours pour le suivi de la qualité des services. Elles sont réalisées soit à l'échelle nationale, soit au niveau régional ou municipal. Les inspections sont habituellement menées par une Inspection nationale ou par l'une de ses branches régionales : ces organismes font partie du ou des ministères responsables de l'EAJE, bien qu'ils agissent souvent de manière indépendante. Au Luxembourg et dans les Communautés flamande et française de Belgique, par exemple, le suivi de la qualité des services est effectué par des inspecteurs rattachés au ministère ou à l'agence responsable de l'EAJE au niveau central ou régional.

Les structures à inspecter varient en fonction du pays/territoire et, souvent, de leur type. Dans la plupart des pays et territoires, tant les structures d'EAJE axées sur l'accueil que celles centrées sur l'éducation sont inspectées afin de contrôler leur niveau de qualité. C'est le cas en Australie, dans les Communautés flamande et française de Belgique, au Chili, en Écosse (Royaume-Uni), en France, au Kazakhstan (uniquement pour les établissements publics d'EAJE), au Luxembourg et aux Pays-Bas. Dans quelques territoires, seuls certains types d'établissements sont inspectés. En Italie, les établissements préscolaires sont inspectés, mais le suivi de la qualité dans les autres structures relève de la compétence locale. Au Mexique, seuls les centres d'accueil fédéraux gérés par la sécurité sociale (IMSS) sont inspectés. Au Portugal et en République slovaque, les inspections n'ont lieu que dans les établissements de l'enseignement préprimaire. En Allemagne, Berlin est le seul *Land* à avoir mis en place un système d'inspection. Enfin, les établissements de la Finlande sont contrôlés, mais la responsabilité en incombe aux communes ou aux autorités locales, qui décident des pratiques de suivi utilisées, même si les inspections sont courantes.

Enquêtes auprès des parents

La réalisation d'enquêtes auprès des parents donne à ces derniers la possibilité d'exprimer leur avis sur le niveau de service fourni par l'établissement, et de faire part de leurs inquiétudes éventuelles. De plus, cela permet de demander aux parents ce qu'ils pensent des performances du personnel d'EAJE (voir chapitre 4). Les enquêtes sont un outil de suivi externe moins souvent utilisé : 15 pays et territoires, dont la Bavière (Allemagne), la Corée, la République slovaque et la Suède y ont recours. Elles ne sont ni obligatoires, ni élaborées et recommandées au niveau national, mais entreprises au niveau local ou de la structure. Les établissements d'EAJE peuvent choisir d'utiliser ou non cet outil de suivi.

Dans certains pays et territoires (Écosse [Royaume-Uni]), Finlande, Kazakhstan, Norvège et Pays-Bas), les enquêtes peuvent être utilisées comme outil de suivi externe pour toutes les structures d'EAJE. Mais dans d'autres (Chili, Corée, République slovaque, Slovénie et Suède), elles ne sont employées que dans les établissements préscolaires ou de niveau préscolaire (voir tableau 3.2). Les enquêtes auprès des parents sont parfois également réalisées dans les structures d'accueil à domicile : ainsi, au Mexique, les structures du système fédéral d'éducation préscolaire à domicile (CONAFE) doivent généralement effectuer des enquêtes auprès des parents, tout comme les prestataires d'accueil familial de jour en France.

Il n'existe pas en France d'enquête systématique pour recueillir les avis des parents sur l'éducation préscolaire. Cependant, la loi oblige les établissements à spécifier dans leurs plans les procédures mises en œuvre ou devant être mises en œuvre pour garantir la participation des parents. Cela concerne la communication entre le personnel et les parents,

Tableau 3.2. **Pratiques externes et internes de suivi de la qualité des services**

Par structure

Pays et territoires	Type de structure	Suivi externe		Suivi interne
		Inspections	Enquêtes auprès des parents	Auto-évaluations
Australie	Toutes les structures d'EAJE	X		
Belgique - Communauté flamande	Toutes les structures d'EAJE	X		X
Belgique - Communauté française	Crèches	X		X
Chili	Jardins d'enfants collectifs	X	X	
	Jardins d'enfants	X	X	X
	Enseignement préprimaire pour les 3-5 ans	X	X	X
	Enseignement préprimaire pour les 4-5 ans	X	X	X
République tchèque*	Maternelles	X		
	Jardins d'enfants inscrits au registre des écoles, financés sur le budget de l'État ; jardins d'enfants privés inscrits au registre des écoles	X	X	X
	Établissements privés s'occupant d'enfants et régis par la loi sur le commerce	Non précisé		
Finlande*	Toutes les structures d'EAJE	X	X	
France	Crèches collectives ; accueil familial de jour	X	X	X
	Enseignement préprimaire	X		
Allemagne	Accueil familial de jour	X		
	Garderies	X	X	X
Irlande	Accueil de jour à temps plein	X		
Italie*	Écoles maternelles	X	X	X
	Enseignement préprimaire	X	X	X
Japon*	Jardins d'enfants	Décisions prises au niveau régional/municipal – pas de données nationales disponibles		
	Crèches	X		
Kazakhstan	Toutes les structures d'EAJE	X	X	X
Corée	Garderies	X		X
	Jardins d'enfants	X	X	X
Luxembourg*	Accueil familial de jour	X		X
	Garderies ; programme d'éducation préprimaire ; enseignement préscolaire obligatoire	X		X
Mexique	Structures fédérales d'éducation préscolaire à domicile pour les 0-3 ans (CONAFE)		X	X
	Centres publics de développement de l'enfant pour les 0-5 ans (CENDI)	X	X	X
	Enseignement préscolaire obligatoire	X		X
	Centres d'accueil fédéraux pour les enfants d'employés de l'État âgés de 0 à 5 ans (ISSSTE) ; centres d'accueil pour les 0-5 ans issus de milieu modeste (SNDIF) ; système fédéral de garde à domicile pour les enfants (1-5 ans) de parents qui travaillent (SEDESOL)	Non précisé		
	Centres d'accueil fédéraux gérés par la sécurité sociale pour les 0-5 ans (IMSS)	X	X	
Pays-Bas	Toutes les structures d'EAJE	X	X	X
Nouvelle-Zélande*	Toutes les structures d'EAJE	X		X
Norvège*	Toutes les structures d'EAJE	X	X	X
Portugal	Assistantes maternelles	X		
	Crèches ; accueil familial	X		X
	Jardins d'enfants	X		X
République slovaque	Crèches ; centres d'accueil maternel/ infantile	a	a	a
	Jardins d'enfants	X	X	X
Slovénie*	Garde d'enfants d'âge préscolaire	X		
	Jardins d'enfants (structures d'EAJE intégrées pour les 1-5 ans)	X	X	X
Suède	Structures préscolaires ; classes préscolaires	X	X	X
	Services d'accueil pédagogique (accueil familial de jour, par exemple)	X		
Royaume-Uni – Angleterre	Toutes les structures d'EAJE	X	L'utilisation d'autres pratiques de suivi varie selon les autorités locales	
Royaume-Uni - Écosse	Toutes les structures d'EAJE	X	X	X

a = non applicable.

Tableau 3.2. **Pratiques externes et internes de suivi de la qualité des services** *(suite)*

Notes : En Finlande, le suivi de la qualité des services est réalisé de façon indépendante par les communes. L'État ne donne aucune ligne directrice concernant les pratiques de suivi à utiliser. Les pratiques citées dans le tableau ci-dessus pour la Finlande sont des pratiques couramment utilisées pour le suivi de la qualité des services, mais elles ne sont pas représentatives de l'ensemble du pays et elles ne sont ni fixées, ni réglementées au niveau national.
En Italie, le suivi du système scolaire, y compris de l'enseignement préprimaire, est élaboré à l'échelle nationale et les inspecteurs de l'*Ufficio scolastico regionale* décident de leurs propres procédures au niveau local. Il n'existe donc pas encore de système national de suivi de la qualité des services. Le suivi des écoles maternelles et des services intégrés est réglementé et réalisé localement. Les pratiques susmentionnées pour les écoles maternelles et les services intégrés sont les pratiques généralement employées, mais elles ne sont pas réglementées ou prescrites au niveau national. Les enquêtes auprès des parents sont fréquentes, bien qu'il n'existe pas de données au niveau national, et les pratiques sont représentatives de l'ensemble du pays.
Au Japon, les pratiques de suivi pour la qualité des services sont décidées au niveau du gouvernement local, si bien qu'il n'existe pas de données disponibles à l'échelle nationale. Les inspections dans les crèches sont cependant monnaie courante.
Au Luxembourg, les enquêtes auprès des parents ne sont pas obligatoires, mais les structures d'accueil et les écoles sont libres d'en organiser de leur propre initiative.
En Norvège, il n'existe pas d'enquête nationale annuelle sur la satisfaction des parents effectuée systématiquement dans tous les jardins d'enfants. En revanche, certaines enquêtes nationales de satisfaction ont par le passé été envoyées directement à un échantillon de parents, et nombre de communes et de jardins d'enfants mènent leurs propres enquêtes.
En Nouvelle-Zélande, certaines structures se servent des enquêtes auprès des parents pour obtenir un retour d'information sur la qualité de leurs services, mais cela varie d'une structure à l'autre.
En République slovaque, les crèches et les centres d'accueil maternel/infantile ne font l'objet d'aucun suivi.
En République tchèque, pour les maternelles et les établissements privés régis par la loi sur le commerce, l'auto-évaluation n'est pas imposée par une réglementation nationale, et il n'existe pas d'évaluation nationale ou centrale de l'auto-évaluation.
En Slovénie, les enquêtes auprès des parents ne sont pas menées à l'échelle nationale, mais au niveau des structures.

Source : Réseau EAJE de l'OCDE, « Enquête en ligne sur le suivi de la qualité de l'apprentissage et du développement des jeunes enfants », novembre 2013.

StatLink *http://dx.doi.org/10.1787/888933243065*

ainsi que le partage d'informations sur les possibilités pour les parents de participer à la vie préscolaire. Les parents peuvent, par exemple, se faire élire par les autres parents pour les représenter au sein du conseil préscolaire réuni trois fois par an, où ils pourront donner leur opinion sur la qualité des services fournis. Des visites sur site réalisées par la Protection maternelle et infantile (PMI) accordent une attention particulière à la relation entre le personnel et les parents, et aux politiques de l'établissement en matière de collaboration avec les parents. En France, les parents peuvent en outre contacter l'inspecteur s'ils ne sont pas satisfaits, et les représentants des parents sont régulièrement reçus par les autorités locales afin de donner leur avis sur la qualité de l'EAJE.

Suivi interne de la qualité des services

Une structure d'EAJE peut aussi procéder à une évaluation interne. C'est le cas en Suède, par exemple, où chaque établissement d'EAJE prépare un rapport d'évaluation annuel sur l'évaluation interne effectuée. Les évaluations internes, ou pratiques de suivi internes, sont appelées « auto-évaluations ».

Auto-évaluation

Les pays et territoires ont recours à l'auto-évaluation pour évaluer en interne le niveau de qualité d'un établissement d'EAJE. Les professionnels et/ou les responsables des structures d'EAJE utilisent les auto-évaluations pour analyser le niveau de qualité de leur établissement, ou pour obtenir une représentation globale de la façon dont les responsables et le personnel conçoivent la qualité de leur établissement d'EAJE. Les auto-évaluations donnent aux établissements l'opportunité d'identifier leurs forces et leurs faiblesses, en les informant sur les domaines à améliorer.

La plupart des pays et territoires (19 sur 24) se servent des auto-évaluations pour contrôler en interne la qualité des services. Si certains d'entre eux, comme la France, limitent ces auto-évaluations aux établissements d'accueil, d'autres (Chili, République tchèque, République slovaque et Slovénie) y ont beaucoup recours au sein des établissements

préscolaires. Dans d'autres territoires tels que l'Allemagne, tous les établissements d'EAJE effectuent des auto-évaluations, à l'exception généralement des prestataires d'accueil familial de jour. Cependant, en France et au Portugal notamment, les services d'accueil à domicile font également l'objet d'auto-évaluations. Quelques territoires, dont l'Angleterre (Royaume-Uni) et la Finlande, ont déclaré que les pratiques de suivi interne étaient le fruit d'une décision locale, voire de l'établissement, si bien qu'ils ne possèdent pas de données nationales sur les auto-évaluations.

Les auto-évaluations sont souvent utilisées en association avec les inspections pour contrôler la qualité des services. En Nouvelle-Zélande, elles font partie des évaluations externes (inspection nationale) : la Direction de l'évaluation de l'éducation (*Education Review Office*, ERO), qui est l'organe responsable des évaluations externes, a revu son approche concernant l'évaluation externe des services des centres d'EAJE en 2012-13. L'une des caractéristiques de cette nouvelle approche est le recours à un « rapport autodéclaré » (auto-évaluation) que chaque structure d'EAJE doit remplir au début du processus d'évaluation externe. Chaque inspection part donc des informations contenues dans le rapport autodéclaré. Ce processus permet aux responsables et aux enseignants de chaque établissement d'informer l'équipe d'évaluation externe de ce qu'ils savent de leurs processus et de leurs pratiques quant aux aspects essentiels du cadre d'évaluation. En Slovénie, les enquêtes auprès des parents sont combinées à des auto-évaluations pour contrôler en interne la qualité des services, comme cela est expliqué plus en détail dans l'encadré 3.2.

Encadré 3.2. **Pratiques d'auto-évaluation : un exemple en Slovénie**

En Slovénie, l'auto-évaluation est obligatoire, mais chaque jardin d'enfants (établissement d'EAJE intégré pour les enfants de 1 à 5 ans) peut choisir ses propres domaines et instruments d'auto-évaluation. Dans le cadre du projet de recherche, « Évaluation et assurance de la qualité de l'éducation préscolaire dans les jardins d'enfants », financé par le ministère de l'Éducation, plusieurs enquêtes ont été réalisées à cet égard. Il est fréquent d'utiliser différents questionnaires, enquêtes et échelles de notation pour évaluer la qualité des services. Une enquête destinée au personnel de l'EAJE couvre les domaines affectant indirectement la qualité, tels que la satisfaction du personnel et la collaboration entre les différents membres du personnel, mais aussi avec d'autres jardins d'enfants et établissements. Elle porte également sur d'autres aspects, dont la planification du programme, sa mise en œuvre et les activités quotidiennes (repas, hygiène, repos, arrivée dans le jardin d'enfants et départ, etc.). L'enquête pour les responsables concerne essentiellement des aspects en lien avec la qualité structurelle, la collaboration entre le personnel et les établissements, et le développement professionnel continu. Les enquêtes de suivi interne peuvent être complétées par une enquête auprès des parents comprenant des questions sur la collaboration du jardin d'enfants avec les parents ou encore le niveau de qualité fourni. Certains jardins d'enfants réalisent des entretiens avec les enfants afin de connaître leur avis sur la qualité. Il s'agit habituellement d'un entretien partiellement structuré interrogeant les enfants sur l'établissement, le personnel, les activités, les relations sociales et comment ils les perçoivent.

Les jardins d'enfants peuvent choisir leurs propres instruments, mais il existe quelques lignes directrices quant aux étapes à suivre lors des processus d'auto-évaluation. Les domaines couverts par l'auto-évaluation doivent être définis, tout comme les instruments choisis. Ces instruments fournissent les données devant être traitées, analysées, interprétées et intégrées au programme d'assurance qualité du jardin d'enfants.

Source : Réseau EAJE de l'OCDE, « Enquête en ligne sur le suivi de la qualité de l'apprentissage et du développement des jeunes enfants », novembre 2013.

Quels domaines font l'objet d'un suivi ?

Les domaines de qualité sur lequel porte le suivi, autrement dit l'ampleur du suivi, dépendent des pratiques adoptées par les pays et territoires. La présente section donne une vue d'ensemble de l'étendue du suivi de la qualité des services lors des inspections, des enquêtes auprès des parents et des auto-évaluations. Elle traite en premier lieu des aspects les plus contrôlés dans le cadre des inspections, puis s'intéresse aux domaines couverts par les enquêtes auprès des parents. Elle étudie enfin les domaines de suivi pour les auto-évaluations. Les tableaux 3.3, 3.4 et 3.5 fournissent un récapitulatif des aspects contrôlés à l'occasion de chacune de ces trois pratiques.

Inspections

Si les inspections se concentrent principalement sur les aspects structurels et réglementaires d'un établissement, elles peuvent aussi être davantage axées sur le contenu, et porter par exemple sur le suivi de la mise en œuvre du programme. Les domaines les plus couramment contrôlés lors des inspections sont décrits ci-dessous, avec une analyse des résultats :

- *Taux d'encadrement* : nombre maximum d'enfants qu'un professionnel de l'EAJE est autorisé à encadrer tout seul. Par exemple, si ce taux est de 1:10, cela signifie qu'un professionnel de la petite enfance peut prendre en charge jusqu'à 10 enfants simultanément et dans un même espace. Dès lors que ce nombre est dépassé, un autre adulte doit obligatoirement rejoindre le groupe. Les taux d'encadrement peuvent influer sur le temps qu'un adulte peut passer avec chaque enfant, sur l'attention individuelle reçue, et sur les types d'activités pratiquées.
- *Espace intérieur/extérieur* : désigne l'espace minimal par enfant, par salle ou par établissement imposé par la loi. Tout comme les taux d'encadrement, les réglementations en matière d'espace ont des répercussions sur la qualité dans la mesure où l'espace disponible conditionne les pédagogies et activités pouvant être effectuées, ainsi que les supports pouvant être utilisés.
- *Réglementations en matière de santé et d'hygiène* : concernent les normes fixées en matière de qualité de la santé et de l'hygiène. Ces normes garantissent le respect d'un niveau minimal d'hygiène et de santé, de façon à préserver la santé et l'hygiène des enfants et du personnel. Ces réglementations peuvent, par exemple, avoir trait au stockage de la nourriture et des médicaments, ou aux règles à observer en cas de maladie.
- *Réglementations en matière de sécurité* : normes de sécurité fixées pour garantir un niveau minimal de sécurité dans tous les établissements d'EAJE. Elles peuvent porter sur les objets et les outils autorisés dans les établissements, sur la manière d'organiser l'espace, sur le nombre de sorties requises, etc.
- *Supports d'apprentissage et de jeu utilisés* : jouets et livres disponibles, et manière dont les professionnels s'en servent pour stimuler ou pour soutenir leurs propres pratiques et le développement des enfants.
- *Qualifications du personnel* : les qualifications du personnel obtenues par le biais de la formation initiale ou du développement professionnel contribuent à améliorer la qualité pédagogique qui, au final, est étroitement liée à de meilleurs résultats chez les enfants. Les inspections peuvent permettre de vérifier que les professionnels possèdent les qualifications requises pour leur poste et pour les tâches à effectuer.
- *Planification du travail et du personnel* : la façon dont le temps est aménagé dans les établissements d'EAJE pour le personnel et pour les enfants peut avoir une influence

sur les performances du personnel. Les emplois du temps peuvent aider les agents à organiser leurs activités et à choisir leur approche pédagogique. L'utilisation du temps disponible – par exemple activités de groupe à l'intérieur ou sorties sur le terrain – peut aussi affecter leurs performances et nécessiter d'adapter leurs approches. De plus, le suivi peut également porter sur la façon dont les emplois du temps sont organisés en interne entre le personnel et les responsables.

- *Conditions de travail* : les conditions de travail incluent la charge de travail et les heures de travail, ainsi que la rémunération du personnel, et les avantages non financiers tels que les vacances et les arrangements concernant les heures supplémentaires. Les pays et territoires disposent de conditions de travail minimales que doit respecter chaque établissement d'EAJE.
- *Mise en œuvre du programme* : les pays/territoires ou les établissements possèdent généralement un programme d'enseignement. Il peut s'agir d'un programme fixé au niveau national/central que le personnel ou les établissements sont autorisés à adapter en fonction de leurs propres besoins, ou d'un programme déterminé au niveau de la structure d'EAJE. Lors des inspections, les évaluateurs contrôlent souvent si le programme est mis en œuvre conformément au but fixé et s'il a les résultats escomptés.
- *Gestion des ressources humaines* : terme utilisé pour décrire les systèmes formels mis en place pour gérer le personnel au sein d'un établissement. La gestion des ressources humaines inclut la dotation en personnel (par exemple, le recrutement de nouveaux collaborateurs), la rémunération des employés et les avantages sociaux, ainsi que la définition/l'organisation du travail pour les employés, y compris la formation et le perfectionnement du personnel.
- *Gestion des ressources financières* : désigne la gestion et l'affectation efficaces des fonds de façon à atteindre les objectifs de l'établissement.

Les aspects réglementaires des services sont ceux qui sont le plus souvent inspectés au sein des pays et territoires qui surveillent un domaine en particulier (voir le tableau 3.3 pour tous les établissements et le graphique 3.2 pour les établissements intégrés et les établissements axés sur l'accueil). Contrôlés dans 23 des 24 pays et territoires, les aspects réglementaires tels que le taux d'encadrement, les réglementations en matière de sécurité et les qualifications minimales du personnel arrivent en tête des domaines examinés lors des inspections, suivis par les réglementations en matière de santé et d'hygiène, et les normes minimales concernant l'espace disponible (aspects cités par respectivement 22 et 21 pays et territoires).

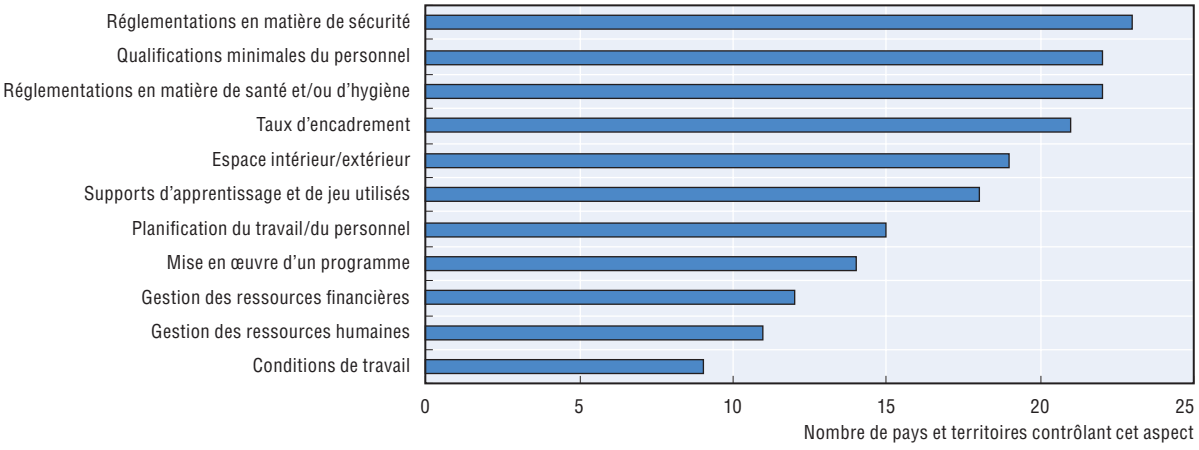
Les supports utilisés dans les salles de classe ou de jeux, ou dans l'ensemble de l'établissement, sont aussi relativement souvent contrôlés : 20 pays et territoires ont indiqué qu'il s'agissait là d'un des aspects inspectés. La planification du travail et du personnel, ainsi que la mise en œuvre du programme, sont contrôlées par 19 pays et territoires. Il est en revanche moins courant d'inspecter la gestion des ressources financières (13 pays et territoires), la gestion des ressources humaines (12) ou encore les conditions de travail (11). Dans la mesure où ces aspects sont susceptibles d'être examinés lors d'autres procédures de contrôle ou par d'autres acteurs tels que les inspecteurs du travail ou les comptables, ils ne sont pas traités durant les inspections de la qualité des services.

Dans certains pays et territoires, les inspections du niveau d'enseignement préprimaire (c'est-à-dire des établissements préscolaires ou des jardins d'enfants) tendent à porter sur davantage d'aspects que les inspections des structures d'accueil ou de loisirs

(ou des établissements davantage axés sur les responsabilités d'accueil). C'est ce que l'on constate par exemple en République tchèque et en Écosse (Royaume-Uni) : les inspections des jardins d'enfants concernent un plus vaste éventail d'aspects que les inspections des structures d'accueil, dont le principal but est de vérifier le respect des réglementations. Dans d'autres pays et territoires, les inspections dans les établissements préscolaires ainsi que dans les garderies (comme au Luxembourg) ont une approche assez similaire quant à l'étendue de l'inspection. Ces dernières sont généralement fortement axées sur les aspects réglementaires, tant dans les structures d'accueil que dans celles dédiées à l'éducation (voir graphique 3.2 et tableau 3.3).

En Angleterre (Royaume-Uni), le suivi de la qualité des services effectué par l'Ofsted (agence nationale chargée de l'inspection des établissements d'EAJE) est très complet. Il porte notamment sur les taux d'encadrement afin de vérifier que l'organisation des effectifs répond aux besoins de tous les enfants et qu'elle garantit leur sécurité. Sur la base de ces résultats, l'Ofsted peut demander à un prestataire de respecter un taux d'encadrement plus bas que le taux minimal requis de façon à assurer la sécurité et le bien-être des enfants. L'Ofsted vérifie également que l'espace disponible pour le jeu et le repos des enfants est conforme aux exigences légales, et que le personnel dispose bien du niveau de qualification et de formation approprié. Cela est obligatoire dans la mesure où la recherche a montré qu'une expérience d'apprentissage de qualité pour les enfants passe par une main-d'œuvre de qualité. Ainsi, un personnel bien qualifié et compétent accroît fortement le potentiel de tout établissement à délivrer les meilleurs résultats possibles pour les enfants (OCDE, 2012). Les inspections de l'Ofsted portent en outre sur les exigences en matière de sécurité et de bien-être, dont le but est d'aider les prestataires à créer des établissements de qualité à la fois accueillants, sûrs et stimulants, où les enfants peuvent apprécier leur apprentissage et prendre confiance en eux. L'Ofsted contrôle également la mise en œuvre du programme afin de s'assurer que les exigences d'apprentissage et de développement pour les enfants sont remplies en temps voulu et de manière appropriée.

Graphique 3.2. **Aspects de la qualité des services examinés lors de l'inspection des structures d'accueil et de garde d'enfants (ou structures intégrées pour les pays dotés d'un système intégré)**



Les aspects de la qualité des services faisant l'objet d'un suivi sont classés par ordre décroissant du nombre de pays et territoires qui les ont mentionnés.

Source : Tableau 3.3, Réseau EAJE de l'OCDE, « Enquête en ligne sur le suivi de la qualité de l'apprentissage et du développement des jeunes enfants », novembre 2013.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933243184

Enquêtes auprès des parents

Les enquêtes auprès des parents interrogent ces derniers sur leurs opinions quant aux aspects qualitatifs des établissements. S'il est important d'évaluer les avis des parents concernant les établissements d'EAJE fréquentés par leurs enfants, les questions visant à savoir s'ils sont satisfaits des services proposés ne sont pas nécessairement liées à la qualité. De plus, les parents ne sont pas forcément de bons juges de la qualité, principalement parce qu'ils ne savent pas toujours tout ce qu'il se passe dans un établissement d'EAJE ou parce qu'ils n'ont qu'une connaissance limitée de ce qui constitue la qualité. Les parents peuvent aussi considérer comme importants pour la qualité des aspects qui, d'après la recherche, n'influent pas obligatoirement sur cette dernière (Litjens, 2013).

Le tableau 3.4 donne une vue d'ensemble des domaines couverts par les enquêtes auprès des parents dans les différents pays et territoires. Dans de nombreux pays, ces enquêtes ne sont pas réalisées à l'échelle nationale, mais à celle de l'établissement, si bien que les données obtenues ne concernent que les aspects les plus fréquemment examinés. Parallèlement, les pays et territoires ayant recours aux enquêtes auprès des parents ne disposent pas tous d'informations nationales à ce sujet. En Norvège, par exemple, il n'existe pas d'enquête nationale annuelle sur la satisfaction des parents effectuée systématiquement dans tous les jardins d'enfants. Si certaines enquêtes nationales ont par le passé été envoyées directement à un échantillon de parents, nombre de communes et de jardins d'enfants mènent leurs propres enquêtes. Néanmoins, la Norvège prévoit de réaliser en 2016 une enquête de satisfaction nationale auprès des parents : elle sera disponible pour tous les établissements d'EAJE souhaitant y participer.

Sur les 15 pays et territoires en mesure de fournir des informations sur les aspects examinés lors des enquêtes auprès des parents, 12 affirment se servir de ces enquêtes pour évaluer la satisfaction globale quant à la qualité des services. Parmi les aspects fréquemment abordés dans les enquêtes auprès des parents figurent également la qualité des locaux et du bâtiment (11 sur 15), ainsi que la qualité de l'instruction et des soins apportés, les possibilités d'implication des parents, et la qualité du développement des enfants selon les parents (10 sur 15). Les deux tiers des pays et territoires (10 sur 15) interrogent les parents sur le contact avec le personnel et sur le mode de partage des informations avec les parents, ainsi que sur leur satisfaction concernant les heures d'ouverture ou de fonctionnement de l'établissement. D'autres domaines sont beaucoup moins souvent évalués par les pays : c'est le cas des possibilités pour les parents de créer des réseaux et de communiquer ensemble (moins de la moitié des pays et territoires, soit 6 sur 15, s'intéressent à cet aspect), ou encore des emplois du temps et de la planification des activités pour les enfants. Les parents sont par ailleurs assez rarement questionnés sur les supports employés par les établissements (6 pays et territoires sur 15) ou sur la pertinence du programme d'EAJE de la structure pour l'apprentissage à la maison : un quart seulement des pays et territoires examinent ce domaine.

Cependant, les enquêtes auprès des parents peuvent aussi inclure d'autres aspects tels que les réactions du personnel en cas d'incident ou la qualité des services d'alimentation proposés. Au Mexique, par exemple, une enquête de satisfaction est distribuée tous les quatre mois aux bénéficiaires du système fédéral de la sécurité sociale pour l'accueil en centre d'enfants de 0 à 6 ans (IMSS). Chaque question est évaluée à l'aide d'une échelle de notation à cinq points qui mesure la qualité des services, notamment le niveau de qualité des conditions générales du bâtiment, de la nourriture proposée aux enfants, des activités éducatives mises en place, des connaissances assimilées par les enfants, des habitudes de santé acquises, et des réponses du personnel en cas de plainte ou d'accident.

Encadré 3.3. **Le suivi de la qualité des services au niveau municipal : l'exemple de Bergen (Norvège)**

En Norvège, les communes sont chargées de vérifier que les établissements d'EAJE respectent les lois et les réglementations. La pratique de suivi de Bergen montre comment une grande ville norvégienne assume ses responsabilités légales en termes de suivi des services d'EAJE, et comment une pratique de suivi peut s'inscrire dans le cadre plus large du développement de la qualité. Le suivi joue un rôle crucial dans le travail des communes norvégiennes pour garantir la grande qualité des établissements. Sur la base des résultats du suivi, les communes peuvent demander à ce que les établissements procèdent aux changements nécessaires pour respecter les normes et exigences réglementaires. Si un prestataire de services ne parvient pas à faire les changements requis, la municipalité peut le fermer temporairement ou définitivement.

Le suivi de la qualité des jardins d'enfants peut prendre différentes formes. À Bergen, quatre principaux types de suivi sont employés pour garantir la qualité des services : *i)* l'examen systématique ; *ii)* l'examen thématique ; *iii)* l'inspection ; et *iv)* l'évaluation sectorielle. L'examen systématique repose sur des évaluations et des contrôles internes d'un établissement repéré en ligne, en annonçant à l'avance qu'une évaluation va avoir lieu. L'examen thématique consiste à contrôler des aspects spécifiques couverts par le plan-cadre et la loi sur les jardins d'enfants. Parmi les domaines récemment contrôlés lors de l'examen thématique des jardins d'enfants de Bergen figurent la participation et l'implication des enfants et des parents. Les examens thématiques sont habituellement annoncés. En revanche, les inspections peuvent avoir lieu sans préavis et font généralement suite à un incident spécifique, au non-respect d'exigences légales ou à des indications de non-respect. Enfin, l'évaluation sectorielle correspond à une évaluation axée sur les données du secteur de l'EAJE dans son ensemble, et comprend notamment l'examen des données relatives au financement, aux coûts, à la participation, etc. afin de vérifier que les exigences légales en matière de fonctionnement des jardins d'enfants sont respectées.

Le retour d'information aux prestataires de services d'EAJE peut prendre la forme d'un « avis de violation » si la pratique du jardin d'enfants enfreint directement les lois et réglementations, ou d'une « note d'information » si la pratique du jardin d'enfants est jugée « inappropriée » sur la base d'une évaluation plus subjective. La loi sur les jardins d'enfants, par exemple, énonce quelques exigences claires quant au fonctionnement et à l'organisation au niveau de l'établissement. Le plan-cadre donne quant à lui, avec son statut de document légal, des lignes directrices sur le contenu et les pratiques pédagogiques des jardins d'enfants. Il s'agit d'un document général décrivant dans les grandes lignes ce que doivent proposer les jardins d'enfants, souvent sous la forme de suggestions et de recommandations plutôt que de prescriptions. Il peut donc être difficile de procéder au suivi de la qualité des services à partir des lois et des réglementations. L'évaluation des pratiques effectives sur la base des documents de référence ne peut se faire sans une interprétation subjective, c'est pourquoi des pratiques de faible qualité au niveau du jardin d'enfants peuvent rarement être considérées comme une violation directe de la loi.

Afin d'appliquer plus efficacement le suivi comme un outil d'amélioration de la qualité des services dans les jardins d'enfants, la municipalité de Bergen a fixé des normes de bonnes pratiques. Ces normes ont été définies à travers un projet du *Storbynettverket* (un réseau de grandes villes), financé en partie par les autorités nationales. Elles décrivent les pratiques en distinguant quatre niveaux de qualité et se fondent sur des aspects couverts par le plan-cadre pour les jardins d'enfants. La municipalité de Bergen applique ces normes lors du suivi et de l'examen des jardins d'enfants.

Le suivi est une tâche imposée aux communes par la loi. Par ailleurs, les communes endossent la responsabilité plus générale d'un organe gouvernemental pour les jardins d'enfants. Bergen emploie des équipes distinctes pour le suivi et le développement général de la qualité. L'initiative « Ensemble pour la qualité » (*Sammen for kvalitet*) guide le travail sur l'amélioration de la qualité au sein de la municipalité de Bergen. Pour la période 2013-16, cette initiative se concentre sur le travail des jardins d'enfants concernant : *i)* le langage en tant que compétence clé ; *ii)* les compétences mathématiques ; et *iii)* les compétences liées à la relation pédagogique. Les mesures mises en œuvre dans le cadre de cette initiative comprennent la mise à disposition de documents d'orientation, ainsi que le conseil, la formation et le listage des compétences du personnel afin d'identifier les besoins en termes de développement professionnel.

Source : Étude de cas élaborée par la Direction norvégienne de l'éducation et révisée par le Secrétariat de l'OCDE.

Tableau 3.3. **Aspects de la qualité des services examinés dans le cadre des inspections**

Par structure

Pays et territoires	Type de structure	Taux d'encadrement	Espace intérieur/extérieur	Réglementations en matière de santé et/ou d'hygiène	Réglementations en matière de sécurité	Supports d'apprentissage et de jeu utilisés	Qualifications minimales du personnel	Planification du travail/ du personnel	Conditions de travail (p. ex. satisfaction au travail, taux de renouvellement, salaires, charge de travail)	Mise en œuvre du programme	Gestion des ressources humaines (recrutement, etc.)	Gestion des ressources financières
Australie	Accueil familial de jour et garde à domicile ; accueil à la journée ; accueil périscolaire	X	X	X	X	X	X			X	X	
	Accueil occasionnel	X	X	X	X	X	X					
	Préscolarisation	X	X	X	X		X			X	X	
Belgique - Communauté flamande	Prestataires de services d'accueil familial de jour	X	X	X	X	X		X				X
	Garderies	X	X	X	X	X	X	X				X
	Enseignement préprimaire		X	X	X	X		X		X		
Belgique - Communauté française	Crèches ; assistantes maternelles	X	X	X	X	X	X			X		X
	Préscolarisation	X		X	X	X	X	X		X		
Chili	Jardins d'enfants collectifs			X	X	X	X					
	Jardins d'enfants			X	X							
	Enseignement préprimaire pour les 3-5 ans	X	X	X	X	X	X		X			X
	Enseignement préprimaire pour les 4-5 ans	X	X	X	X	X	X		X		X	X
République tchèque*	Maternelle			X	X		X					
	Jardins d'enfants inscrits au registre des écoles, financés sur le budget de l'État ; jardins d'enfants privés inscrits au registre des écoles	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
	Établissements privés s'occupant d'enfants et régis par la loi sur le commerce	Non précisé										
Finlande*	Toutes les structures d'EAJE	X		X	X		X					
France	Crèches collectives ; accueil familial de jour	X	X	X	X	X	X		X		X	X
	Enseignement préprimaire	X	X	X	X	X		X		X		
Allemagne*	Accueil familial de jour	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	
	Garderies	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	
Irlande	Accueil de jour à temps plein	X	X	X	X	X	X	X			X	X
Italie	Écoles maternelles	X	X	X	X							
	Enseignement préprimaire	X	X	X	X	X	X	X	X	X		
Japon*	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Kazakhstan	Toutes les structures d'EAJE	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	
Corée*	Toutes les structures d'EAJE	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Luxembourg	Accueil familial de jour	X	X	X	X	X	X	X		X		
	Garderies	X	X	X	X	X	X	X		X	X	X
	Programme d'éducation préprimaire ; enseignement préscolaire obligatoire	X	X	X	X	X	X	X		X	X	
Mexique	Centres publics de développement de l'enfant pour les 0-5 ans (CENDI) ; enseignement préscolaire obligatoire	X	X	X	X	X		X		X		
	Centres d'accueil fédéraux gérés par la sécurité sociale pour les 0-5 ans (IMSS)		X	X		X	X	X	X			
Pays-Bas	Toutes les structures d'EAJE	X	X	X	X	X	X	X				
Nouvelle-Zélande*	Toutes les structures d'EAJE	X		X	X	X	X	X		X	X	X
Norvège	Toutes les structures d'EAJE	X	X	X	X		X	X		X		X
Portugal*	Crèches	X	X	X	X	X	X	X				
	Assistantes maternelles ; accueil familial	X	X	X	X		X	X				
	Jardins d'enfants	X	X	X	X	X	X	X		X		
République slovaque	Crèches ; centres d'accueil maternel/ infantile	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
	Jardins d'enfants	X	X	X	X	X	X	X	X	X		
Slovénie	Garde d'enfants d'âge préscolaire	X	X	X	X		X					
	Jardins d'enfants (structures d'EAJE intégrées pour les 1-5 ans)	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X

Tableau 3.3. **Aspects de la qualité des services examinés dans le cadre des inspections** *(suite)*

Pays et territoires	Type de structure	Taux d'encadrement	Espace intérieur/extérieur	Réglementations en matière de santé et/ou d'hygiène	Réglementations en matière de sécurité	Supports d'apprentissage et de jeu utilisés	Qualifications minimales du personnel	Planification du travail/ du personnel	Conditions de travail (p. ex. satisfaction au travail, taux de renouvellement, salaires, charge de travail)	Mise en œuvre du programme	Gestion des ressources humaines (recrutement, etc.)	Gestion des ressources financières
Suède	Préscolarisation	X	X		X	X	X	X		X		X
	Classes préscolaires	X	X			X	X	X		X		X
	Services d'accueil pédagogique (accueil familial de jour, par exemple)	X			X		X					X
Royaume-Uni – Angleterre	Toutes les structures d'EAJE	X	X	X	X		X			X		X
Royaume-Uni - Écosse	Crèches privées partenaires des autorités locales ; crèches gérées par les autorités locales	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	
	Assistantes maternelles	X	X	X	X	X						

a = non applicable m = manquant

Notes : Les données pour l'Allemagne se rapportent à des aspects de la qualité récurrents, c'est-à-dire aux aspects généralement examinés, par exemple au moyen de l'échelle d'évaluation KES-R (toutefois, les outils utilisés ne sont pas forcément les mêmes dans tous les établissements). La KES-R se divise en 7 sous-ensembles (43 éléments) correspondant aux aspects de la qualité structurelle et de la qualité des processus : espace disponible et ressources matérielles ; pratiques de soins du personnel ; stimulation des capacités cognitives et du langage ; activités ; interaction entre les enfants et le personnel ainsi qu'entre les différents enfants ; planification et organisation des pratiques pédagogiques ; situation du personnel et coopération avec les parents. Les données du tableau ci-dessus ne reflètent pas la situation pour chaque inspection dans chaque établissement.
En Corée, dans les centres d'accueil d'enfants, l'inspection porte également sur les installations et l'équipement pour les cas d'urgence, les contrats d'embauche, la ventilation des salles de classe, la lumière et la température. Dans les jardins d'enfants, l'éducation en matière de santé, les éléments de gestion, les polices d'assurance pour les enfants/enseignants/installations, et la rémunération des enseignants sont également examinés en tant qu'aspects de la qualité structurelle.
En Finlande, la qualité n'est pas contrôlée à l'échelle nationale, mais au niveau local par les communes et les organismes publics régionaux suite à la réception de plaintes, ou à travers l'inspection d'établissements privés. Les données présentées dans le tableau ci-dessus concernent par conséquent les aspects les plus couramment examinés lors des inspections, même si les points inspectés varient d'une région ou d'une municipalité à l'autre. Ces données ne sont donc pas représentatives de l'ensemble du pays.
Au Japon, les domaines à contrôler lors des inspections sont définis au niveau local. Il n'existe par conséquent pas de données nationales sur les aspects examinés durant les inspections.
En Nouvelle-Zélande, la Direction de l'évaluation de l'éducation (*Education Review Office*, ERO) a instauré des indicateurs pour l'évaluation des centres d'éducation et d'accueil, des jardins d'enfants et des centres de loisirs. L'ERO possède par ailleurs des indicateurs distincts pour ses évaluations des *Kōhanga Reo*. Actuellement, elle travaille en outre à l'élaboration d'indicateurs pour l'évaluation des services de garde à domicile et en milieu hospitalier.
Au Portugal, les procédures d'évaluation, l'éducation pour les enfants ayant des besoins spécifiques d'éducation et d'autres aspects examinés sur demande sont également examinés lors des inspections.
En République tchèque, les aspects examinés sont ceux figurant dans les critères d'évaluation de l'Inspection scolaire tchèque.

Source : Réseau EAJE de l'OCDE, « Enquête en ligne sur le suivi de la qualité de l'apprentissage et du développement des jeunes enfants », novembre 2013.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933243071

Auto-évaluations

Les auto-évaluations sont habituellement utilisées dans les pays de l'OCDE pour évaluer le niveau de la qualité des services au sein d'un établissement. Tout comme les enquêtes auprès des parents, elles ne sont pas toujours obligatoires et les aspects à évaluer ne sont généralement pas déterminés au niveau national ou local. Les données présentées dans cette section et dans le tableau 3.5 se rapportent par conséquent aux aspects les plus souvent examinés lors des auto-évaluations dans les différents pays et territoires. Dans certains d'entre eux, tels que la Communauté française de Belgique, il n'existe pas d'informations au niveau national sur les aspects examinés à l'occasion des auto-évaluations. Comme indiqué précédemment, de nombreux pays et territoires ont recours aux auto-évaluations et aux inspections, et, dans

Tableau 3.4. **Aspects de la qualité des services examinés dans le cadre des enquêtes auprès des parents**

Par structure

Pays et territoires	Type de structure	Satisfaction globale quant à la qualité des services, du personnel et de la gestion	Qualité des salles de jeux/ salles de classe/des bâtiments	Qualité de l'instruction/de l'enseignement/des soins apportés par le personnel	Contact/partage des informations avec les parents de la part du personnel ou des responsables	Pertinence du programme d'EAJE pour les environnements d'apprentissage à domicile	Utilisation de supports, jouets, livres, etc.	Possibilité d'implication des parents	Possibilité pour les parents de créer des réseaux et de communiquer ensemble	Emplois du temps/planification des activités/sorties pédagogiques	Heures d'ouverture, heures de fonctionnement	Résultats ou expériences chez les enfants
Australie	Toutes les structures d'EAJE	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Belgique - Communauté flamande	Toutes les structures d'EAJE	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Belgique - Communauté française	Toutes les structures d'EAJE	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Chili	Jardins d'enfants collectifs ; enseignement préprimaire pour les 3-5 ans ; enseignement préprimaire pour les 4-5 ans	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Jardins d'enfants	X	X									
République tchèque	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Finlande*	Toutes les structures d'EAJE	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
France	Crèches collectives ; accueil familial de jour	X	X							X	X	
	Enseignement préprimaire	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Allemagne*	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Irlande	Toutes les structures d'EAJE	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Italie*	Écoles maternelles et enseignement préprimaire	X		X	X			X		X	X	X
Japon	Toutes les structures d'EAJE	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Kazakhstan	Toutes les structures d'EAJE	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Corée	Jardins d'enfants	X	X	X	X		X	X		X	X	X
Luxembourg	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Mexique*	Centres publics de développement de l'enfant pour les 0-5 ans (CENDI)	X					X					X
	Structures fédérales d'éducation préscolaire à domicile pour les 0-3 ans (CONAFE)				X	X	X	X	X			X
	Centres d'accueil fédéraux gérés par la sécurité sociale pour les 0-5 ans (IMSS)	X	X	X								
Pays-Bas	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Nouvelle-Zélande	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Norvège*	Toutes les structures d'EAJE	X	X	X	X			X			X	X
Portugal	Toutes les structures d'EAJE	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
République slovaque	Crèches ; centres d'accueil maternel/ infantile	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
	Jardins d'enfants	X	X	X	X		X	X	X		X	X
Slovénie*	Garde d'enfants d'âge préscolaire	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
	Jardins d'enfants (structures d'EAJE intégrées pour les 1-5 ans)	X	X	X	X		X	X	X	X	X	X

Tableau 3.4. **Aspects de la qualité des services examinés dans le cadre des enquêtes auprès des parents** *(suite)*

Pays et territoires	Type de structure	Satisfaction globale quant à la qualité des services, du personnel et de la gestion	Qualité des salles de jeux/ salles de classe/des bâtiments	Qualité de l'instruction/de l'enseignement/des soins apportés par le personnel	Contact/partage des informations avec les parents de la part du personnel ou des responsables	Pertinence du programme d'EAJE pour les environnements d'apprentissage à domicile	Utilisation de supports, jouets, livres, etc.	Possibilité d'implication des parents	Possibilité pour les parents de créer des réseaux et de communiquer ensemble	Emplois du temps/planification des activités/sorties pédagogiques	Heures d'ouverture, heures de fonctionnement	Résultats ou expériences chez les enfants
Suède	Enseignement préscolaire ; classes préscolaires	X	X	X	X			X			X	X
	Services d'accueil pédagogique (accueil familial de jour, par exemple)	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Royaume-Uni – Angleterre	Toutes les structures d'EAJE	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Royaume-Uni - Écosse	Crèches privées partenaires des autorités locales ; crèches gérées par les autorités locales	X	X	X	X	X		X	X		X	X
	Assistantes maternelles	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m

a = non applicable m = manquant

Notes : En Allemagne, dans la mesure où les enquêtes auprès des parents relèvent de la compétence de l'établissement, les aspects examinés peuvent varier d'une structure à l'autre, et il n'existe pas de données relatives aux aspects communs examinés dans les enquêtes auprès des parents au niveau national.

En Finlande, les enquêtes auprès des parents ne sont pas réalisées à l'échelle nationale, mais à l'échelle municipale, et elles ne sont pas imposées par la loi. Les données du tableau ci-dessus concernent les aspects fréquemment examinés dans le cadre de ces enquêtes, mais elles ne sont pas représentatives de l'ensemble du pays ni de chaque enquête de ce type. Les aspects qui y sont abordés peuvent varier d'une structure ou d'une municipalité à l'autre.

En Italie, il n'existe pas de données à l'échelle nationale. Les services d'EAJE mènent s'ils le souhaitent des enquêtes de satisfaction auprès des parents. Les informations présentées dans le tableau portent sur les situations les plus fréquentes telles que mentionnées par les représentants nationaux. Les écoles publiques proposent en général une enquête auprès des parents tous les ans dans le cadre de leurs activités d'auto-évaluation. Plusieurs enquêtes de ce type sont consultables en ligne.

Au Mexique, pour les centres CENDI, les réponses concernent uniquement l'éducation des jeunes enfants de moins de 3 ans. Dans les établissements du CONAFE, les enquêtes comprennent également des questions sur l'implication des pères dans l'éducation des enfants, en lien avec les usages en vigueur au Mexique. Dans les structures de l'IMSS, les enquêtes de satisfaction sont réalisées tous les quatre mois et couvrent les sujets suivants : aspects administratifs, pédagogie, promotion de la santé et alimentation. Chaque question est évaluée à l'aide d'une échelle de notation à cinq points qui mesure notamment la qualité des services, les conditions générales du bâtiment, les activités du personnel, la nourriture proposée aux enfants, les activités éducatives mises en œuvre, les connaissances assimilées, les habitudes acquises en matière de santé, le respect des vaccins obligatoires et les réactions du personnel en cas d'accident. De plus, une enquête est effectuée chaque année par un organisme externe.

En Norvège, il n'existe pas d'enquête nationale annuelle sur la satisfaction des parents effectuée systématiquement dans tous les jardins d'enfants. En revanche, certaines enquêtes nationales de satisfaction ont par le passé été envoyées directement à un échantillon de parents, et nombre de communes et de jardins d'enfants mènent leurs propres enquêtes. Les aspects généralement examinés lors de ces enquêtes sont répertoriés dans le tableau ci-dessus.

Il n'existe pas en Slovénie d'enquête nationale de satisfaction des parents. Les aspects habituellement examinés dans le cadre des enquêtes auprès des parents sont énumérés dans le tableau ci-dessus. Ces enquêtes peuvent être l'un des outils utilisés lors des auto-évaluations des établissements. De plus, les conseils de parents de chaque jardin d'enfants fournissent aux établissements leurs opinions et leurs recommandations.

Source : Réseau EAJE de l'OCDE, « Enquête en ligne sur le suivi de la qualité de l'apprentissage et du développement des jeunes enfants », novembre 2013.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933243086

certains d'entre eux, les inspections se servent des résultats des auto-évaluations pour évaluer les prestataires. Les domaines les plus souvent examinés dans le cadre des auto-évaluations sont répertoriés dans le tableau 3.5.

Les auto-évaluations se concentrent largement sur la collaboration et la communication, en identifiant ce qui peut être amélioré dans ces domaines. Cela transparaît clairement dans le tableau 3.5, qui montre que l'aspect le plus fréquemment évalué au sein d'un

Tableau 3.5. **Aspects de la qualité des services examinés lors des auto-évaluations**

Par structure

Pays et territoires	Type de structure	Satisfaction globale quant à la qualité des services	Qualité des salles de jeu/de classe/du personnel	Respect des réglementations	Collaboration entre les membres du personnel	Collaboration entre le personnel et les responsables	Communication entre le personnel et les parents	Qualité globale du personnel/ des collègues	Disponibilité/ utilisation des supports	Mise en œuvre du programme	Gestion/ direction des services d'EAJE	Conditions de travail (p. ex. charge de travail, salaires, opportunités de développement professionnel)
Australie	Toutes les structures d'EAJE	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Belgique - Communauté flamande*	Prestataires de services d'accueil familial de jour			X			X	X	X		X	
	Garderies			X	X	X	X	X	X		X	
	Enseignement préprimaire	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Belgique - Communauté française	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Chili*	Jardins d'enfants collectifs	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
	Jardins d'enfants	X	X		X	X	X		X		X	X
	Enseignement préprimaire pour les 3-5 ans ; enseignement préprimaire pour les 4-5 ans				X	X	X		X		X	X
République tchèque*	Maternelle ; Établissements privés s'occupant d'enfants et régis par la loi sur le commerce	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
	Jardins d'enfants inscrits au registre des écoles, financés sur le budget de l'État ; jardins d'enfants privés inscrits au registre des écoles	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Finlande*	Toutes les structures d'EAJE	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
France	Crèches associatives	X	X	X	X	X	X	X	X		X	X
Allemagne*	Accueil familial de jour	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
	Garderies		X		X	X	X		X	X	X	X
Irlande	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Italie*	Écoles maternelles	X					X					
	Enseignement préprimaire	X					X			X		
Japon	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Kazakhstan	Toutes les structures d'EAJE	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Corée	Toutes les structures d'EAJE	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Luxembourg	Accueil familial de jour	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Garderies	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
	Programme d'éducation préprimaire ; enseignement préscolaire obligatoire	X	X		X		X		X	X		
Mexique	Structures fédérales d'éducation préscolaire à domicile pour les 0-3 ans (CONAFE)	X		X	X	X	X	X	X	X		X
	Centres publics de développement de l'enfant pour les 0-5 ans (CENDI)	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Enseignement préscolaire obligatoire	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Pays-Bas	Toutes les structures d'EAJE	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Nouvelle-Zélande	Toutes les structures d'EAJE	X		X	X	X	X	X	X	X	X	
Norvège*	Jardins d'enfants ; jardins d'enfants familiaux	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
	Jardins d'enfants ouverts	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Portugal*	Crèches ; accueil familial	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Jardins d'enfants	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	

Tableau 3.5. **Aspects de la qualité des services examinés lors des auto-évaluations** *(suite)*

Pays et territoires	Type de structure	Satisfaction globale quant à la qualité des services	Qualité des salles de jeu/de classe/du personnel	Respect des réglementations	Collaboration entre les membres du personnel	Collaboration entre le personnel et les responsables	Communication entre le personnel et les parents	Qualité globale du personnel/ des collègues	Disponibilité/ utilisation des supports	Mise en œuvre du programme	Gestion/ direction des services d'EAJE	Conditions de travail (p. ex. charge de travail, salaires, opportunités de développement professionnel)
République slovaque	Crèches ; centres d'accueil maternel/ infantile	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
	Jardins d'enfants	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Slovénie	Garde d'enfants d'âge préscolaire	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
	Jardins d'enfants (structures d'EAJE intégrées pour les 1-5 ans)	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Suède*	Structures préscolaires ; classes préscolaires	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Royaume-Uni – Angleterre	Toutes les structures d'EAJE	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Royaume-Uni - Écosse*	Crèches privées partenaires des autorités locales ; crèches gérées par les autorités locales	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	
	Assistantes maternelles	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m

a = non applicable m = manquant

Notes : En Allemagne, les prestataires sont généralement libres de choisir les domaines de l'auto-évaluation. Si les points mentionnés ci-dessus sont les aspects les plus souvent examinés, ces données ne sont pas représentatives de l'ensemble du pays, ni de chaque pratique d'auto-évaluation.

En Communauté flamande de Belgique, pour le secteur de l'enseignement préprimaire (3-5 ans), l'Inspection demande aux établissements de mettre en place un système interne de gestion de la qualité. Chaque structure choisit librement son propre système interne.

Au Chili, les jardins d'enfants (*jardines infantiles*) collectifs (publics) et privés qui reçoivent des fonds du Conseil national des jardins d'enfants (*Junta Nacional de Jardines Infantiles* ou JUNJI) ont recours à un guide de l'auto-évaluation. Élaboré par le JUNJI, ce guide comporte six domaines de suivi : la direction ; la gestion du processus éducatif ; l'engagement envers les familles et la collectivité, et leur participation ; les soins et la protection ; la gestion des ressources humaines ; et les ressources financières et les résultats. Les établissements préprimaires pour les enfants âgés de 3 à 5 ans (*colegios*) et les établissements préprimaires pour les 4-5 ans (*escuelas*) doivent quant à eux effectuer un rapport d'auto-évaluation avant l'inspection de l'Agence de la qualité (*Agencia de la Calidad*).

En Italie, il n'existe pas de données à l'échelle nationale. Les informations présentées dans le tableau portent sur des situations fréquentes telles que mentionnées par les représentants nationaux. Les auto-évaluations de la qualité des services incluent parfois les résultats des enquêtes de satisfaction réalisées auprès des parents au sujet des services fournis.

En Norvège, selon le plan-cadre, le travail des jardins d'enfants doit être évalué, c'est-à-dire décrit, analysé et interprété à la lumière des critères définis dans la loi sur les jardins d'enfants, dans le plan-cadre et dans les différents plans et lignes directrices locaux. Chaque jardin d'enfants est libre de déterminer l'étendue de cette auto-évaluation en fonction des conditions et besoins locaux.

Au Portugal, les crèches et les structures d'accueil familial de jour fixent leur propre cadre d'auto-évaluation, si bien qu'il n'existe pas de données nationales sur les aspects examinés lors des auto-évaluations.

En Écosse (Royaume-Uni), il n'existe actuellement pas d'informations sur les assistantes maternelles.

La Suède ne dispose pas d'informations nationales à ce sujet. Le suivi externe réalisé par l'Inspection scolaire suédoise comporte une auto-évaluation effectuée par la municipalité. C'est un document dans lequel les communes doivent rédiger un compte rendu sur différents aspects de la qualité dans les établissements préscolaires, tels que les résultats, le travail accompli dans ces établissements, leurs normes et leurs valeurs.

Source : Réseau EAJE de l'OCDE, « Enquête en ligne sur le suivi de la qualité de l'apprentissage et du développement des jeunes enfants », novembre 2013.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933243094

établissement est la communication entre le personnel et les parents : 16 des 19 pays et territoires concernés ont en effet cité ce domaine. La collaboration entre le personnel et les responsables (15 sur 19) est également un aspect très couramment évalué, tout comme la collaboration entre les membres du personnel (15 sur 19) : les professionnels de la petite enfance et les responsables ont ainsi l'opportunité de déterminer si la coopération et le

travail d'équipe répondent à leurs attentes. Bien entendu, les auto-évaluations portent aussi souvent sur le niveau de qualité des services fournis ou reçus.

Encadré 3.4. **Évaluer la collaboration avec les parents ainsi que les aspects socio-environnementaux : une étude de cas de Rhénanie-Palatinat (Allemagne)**

Kita!Plus est un programme de Rhénanie-Palatinat composé de sept domaines d'activités en rapport avec les parents, la famille et l'environnement social. Dans le cadre de l'un de ces domaines axé sur la qualité, le ministère de l'Intégration, de la Famille, de la Jeunesse, de l'Enfance et des Femmes de Rhénanie-Palatinat a lancé, en collaboration avec le Collège de Coblence, un projet sur les concepts de développement de la qualité. Cet instrument de suivi interne se concentrera d'une part sur la collaboration des établissements d'EAJE avec les parents et les familles, et d'autre part, sur les aspects socio-environnementaux. Le but est de mettre au point un instrument standardisé, uniforme et utilisable pour garantir, contrôler et améliorer la qualité dans tous les établissements d'accueil de jeunes enfants de Rhénanie-Palatinat.

Le projet comporte cinq étapes, et le développement de l'instrument de suivi interne est censé être terminé d'ici la fin de l'année 2015. La première étape consiste à analyser les lignes directrices des outils de mesure de la qualité actuellement utilisés dans les différents établissements de Rhénanie-Palatinat pour la collaboration avec les parents et les familles, ainsi que les aspects socio-environnementaux. De plus, une analyse qualitative du contenu a été effectuée afin d'examiner les établissements. Dans le cadre de la deuxième étape, un nouvel instrument d'auto-évaluation en deux phases pour les structures d'accueil des jeunes enfants sera développé sur la base de l'analyse qualitative. Lors de la première phase, il visera à vérifier l'état actuel de la qualité, et à définir les aspects à améliorer en termes d'environnement social et de collaboration avec les parents et la famille. Pendant la seconde phase, il devra être utilisé pour aider les établissements d'accueil des jeunes enfants à accroître la qualité dans les domaines nécessitant visiblement des améliorations, en mettant en œuvre les méthodes suggérées par l'instrument. Au cours du processus de développement de cet instrument, des entretiens, des discussions de groupe et les résultats de colloques seront pris en considération afin de tenir compte des expériences pratiques. Durant la troisième étape, l'instrument sera testé dans les établissements d'accueil de jeunes enfants. La quatrième étape consistera à demander au personnel travaillant avec l'instrument un retour d'information sur ce dernier afin de le perfectionner. Enfin, des formateurs spécialisés seront formés afin de diffuser et de mettre en œuvre cet instrument dans les structures d'accueil de jeunes enfants : au final, il devrait indiquer l'état actuel de la qualité dans ces structures et servir de ressource pour accroître la qualité.

Source : Étude de cas élaborée par l'Institut allemand de la jeunesse (*Deutsches Jugendinstitut*) et révisée par le Secrétariat de l'OCDE.

Le personnel et l'équipe de direction évaluent par ailleurs la disponibilité des supports et la mise en œuvre des programmes : environ trois quarts des pays et territoires ont déclaré que ces aspects étaient généralement examinés dans le cadre des auto-évaluations. La qualité de l'établissement et/ou des salles de classe ou de jeux est un autre domaine fréquemment examiné lors des auto-évaluations des professionnels et des responsables. Les professionnels de l'EAJE ont également assez souvent (14 sur 19 pays et territoires) l'opportunité d'évaluer la qualité de la direction ou de la gestion des services d'EAJE. D'autres aspects tels que l'opinion des responsables et des professionnels de l'EAJE quant à la qualité

de leurs collègues, et le respect des réglementations – point habituellement contrôlé lors des inspections – sont un peu moins souvent examinés durant les auto-évaluations. Les conditions de travail du personnel constituent le domaine le moins fréquemment abordé lors des auto-évaluations : cela semble logique dans la mesure où elles sont généralement évaluées dans le cadre des inspections (voir ci-dessus).

Quels instruments et outils sont utilisés ?

Si l'enquête auprès des parents constitue en soi à la fois une pratique et un instrument, les inspections et les auto-évaluations sont des pratiques qui utilisent des instruments particuliers. Ainsi, les instruments (outils) des inspections ne sont pas les mêmes que ceux des auto-évaluations et ils regroupent aussi bien les échelles de notation que les listes de vérification et les entretiens. Les outils employés par les évaluateurs lors des inspections ou des autres pratiques de suivi ne sont pas imposés, mais librement choisis par l'organisme responsable du suivi (au niveau régional ou municipal en France et en Norvège, par exemple) ou par l'établissement d'EAJE lui-même (dans le cas d'auto-évaluations). Les données et les tableaux de la présente section concernent généralement les instruments les plus couramment utilisés, mais ceux-ci peuvent varier d'une région ou d'un établissement à l'autre au sein d'un même pays ou territoire. Le tableau A.3.1 à l'annexe de ce chapitre donne une vue d'ensemble des instruments employés pour le suivi de la qualité des services.

Pour les inspections

Les observations, les entretiens et l'analyse de la documentation interne sont les outils les plus fréquemment utilisés lors des inspections : 21 des 24 pays et territoires y ont communément recours dans le cadre de cette pratique de suivi (voir tableau 3.6). Les résultats des auto-évaluations, souvent réalisées avant une inspection, sont généralement pris en compte durant les inspections au sein de 16 pays et territoires. De plus, les listes de vérification (listes des éléments ou des normes à respecter en matière de qualité) sont assez répandues. Parmi les outils moins utilisés figurent en revanche les enquêtes effectuées par les évaluateurs (15 sur 24), par les responsables et le personnel (13 sur 24) ou par les parents (11 sur 24). Les échelles de notation, qui reposent sur un ensemble de catégories visant à obtenir des informations sur un attribut quantitatif ou qualitatif pouvant être évalué ou noté, sont peu courantes : seules 11 pays et territoires ont indiqué qu'elles étaient fréquemment employées lors des inspections.

Les pays ayant recours à des échelles de notation peuvent choisir d'adapter les échelles existantes (voir encadré 3.5) à leurs propres besoins en matière de suivi de la qualité des services. En Italie, par exemple, l'échelle américaine d'évaluation des structures d'accueil des enfants en bas âge (*American Infant Toddler Environment Rating Scale* ou ITERS) a été adaptée par des chercheurs de l'Université de Pavie pour être utilisée dans les établissements d'EAJE italiens. Dénommée *Scala per la Valutazione dell'Asilo Nido* (SVANI), elle comporte 37 éléments : 2 éléments ont été ajoutés aux 35 critères de l'ITERS afin d'évaluer comment l'enfant se familiarise au nouveau contexte (*inserimento*), pratique très courante dans les services d'EAJE italiens, destinée à faciliter le passage de l'environnement familial à la garderie. Les fiches de notation ont été modifiées en conséquence, ainsi que le profil de chaque section. L'échelle a d'abord été testée au sein d'un groupe pilote, dans 68 sections (dont 20 étaient destinées aux nourrissons et 48 aux jeunes enfants) de 25 structures. Un échantillon représentatif de la grande diversité de

Tableau 3.6. **Outils/instruments d'inspection utilisés pour le suivi de la qualité des services**

Pays et territoires	Type de structure	Enquêtes (menées par des inspecteurs)	Échelles de notation	Listes de vérification	Observations (autres que les échelles de notation ou les listes de vérification)	Entretiens	Résultats des auto-évaluations	Résultats des enquêtes auprès de la direction/du personnel	Résultats des enquêtes auprès des parents	Analyse de la documentation interne de la structure
Australie	Toutes les structures d'EAJE		X		X	X	X			X
Belgique - Communauté flamande	Prestataires de services d'accueil familial de jour ; garderies		X	X	X	X	X			X
	Enseignement préprimaire	X	X		X	X	X	X		X
Belgique - Communauté française	Crèches			X	X	X	X			X
Chili	Jardins d'enfants collectifs			X	X					
	Jardins d'enfants			X	X				X	X
	Enseignement préprimaire pour les 3-5 ans ; enseignement préprimaire pour les 4-5 ans			X	X	X	X			X
République tchèque	Maternelle			X						
	Jardins d'enfants inscrits au registre des écoles, financés sur le budget de l'État ; jardins d'enfants privés inscrits au registre des écoles	X	X	X	X	X	X	X		X
	Établissements privés s'occupant d'enfants et régis par la loi sur le commerce	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Finlande*	Toutes les structures d'EAJE	X	X	X	X	X	X	X	X	X
France	Crèches collectives ; accueil familial de jour			X	X	X		X		X
	Enseignement préprimaire				X	X		X		X
Allemagne	Accueil familial de jour	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Garderies	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Irlande	Accueil de jour à temps plein			X	X	X				X
Italie*	Écoles maternelles								X	X
	Enseignement préprimaire				X	X		X	X	X
Japon*	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Kazakhstan	Jardins d'enfants	X	X	X	X	X	X	X	X	X
	Mini-centres (accueil à temps plein et à temps partiel)	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Corée*	Garderies	X	X	X	X	X	X	X		X
	Jardins d'enfants	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Luxembourg*	Accueil familial de jour ; garderies			X	X	X				X
	Programme d'éducation préprimaire ; enseignement préscolaire obligatoire				X	X	X			X
Mexique	Centres publics de développement de l'enfant pour les 0-5 ans (CENDI) ; enseignement préscolaire obligatoire			X	X		X			
	Centres d'accueil fédéraux gérés par la sécurité sociale pour les 0-5 ans (IMSS)	X		X	X					
Pays-Bas*	Assistantes maternelles	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Groupes récréatifs et garderies	X	X	X	X	X				
	Structures d'accueil pour enfants issus de milieux défavorisés ; groupes récréatifs / établissements préscolaires pour enfants issus de milieux défavorisés	X	X	X	X	X				
Nouvelle-Zélande	Toutes les structures d'EAJE				X	X	X			X
Norvège*	Toutes les structures d'EAJE	X		X		X			X	X
Portugal	Crèches ; assistantes maternelles ; accueil familial	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Jardins d'enfants	X			X	X		X		X

Tableau 3.6. **Outils/instruments d'inspection utilisés pour le suivi de la qualité des services** *(suite)*

Pays et territoires	Type de structure	Enquêtes (menées par des inspecteurs)	Échelles de notation	Listes de vérification	Observations (autres que les échelles de notation ou les listes de vérification)	Entretiens	Résultats des auto-évaluations	Résultats des enquêtes auprès de la direction/du personnel	Résultats des enquêtes auprès des parents	Analyse de la documentation interne de la structure
République slovaque	Crèches ; centres d'accueil maternel/ infantile	a	a	a	a	a	a	a	a	a
	Jardins d'enfants	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Slovénie	Garde d'enfants d'âge préscolaire	X		X		X				X
	Jardins d'enfants (structures d'EAJE intégrées pour les 1-5 ans)	X		X		X	X		X	X
Suède	Toutes les structures d'EAJE				X	X	X	X	X	X
Royaume-Uni – Angleterre	Toutes les structures d'EAJE	X			X					X
Royaume-Uni - Écosse	Crèches privées partenaires des autorités locales	X	X		X	X	X	X	X	X
	Crèches gérées par les autorités locales	X	X		X	X	X			
	Assistantes maternelles	X	X		X	X	X		X	

a = non applicable m = manquant

Notes :

En Corée, les instruments servant à l'inspection dans les jardins d'enfants et les centres d'accueil d'enfants sont presque toujours les mêmes. Toutefois, les examens entre pairs et les enquêtes auprès des parents sont réalisés uniquement dans les jardins d'enfants car ces derniers mettent en œuvre l'*Évaluation du développement professionnel des enseignants des jardins d'enfants* pour contrôler la qualité du personnel. Cette évaluation est effectuée au moyen d'examens entre pairs et d'enquêtes auprès des parents.

La Finlande ne dispose pas d'un système unifié, si bien que les instruments et les méthodes d'inspection sont sélectionnés de façon indépendante par les communes. Tous les outils cités dans le tableau ci-dessus peuvent être employés en Finlande, mais leur utilisation effective dépend de la municipalité concernée.

En Italie, il n'existe pas de cadre général pour l'inspection des services d'EAJE mis à disposition. Une combinaison d'outils est employée lors de l'inspection ou du suivi, mais il n'y a pas de suivi national. En cas de contrôle des écoles maternelles, ce suivi est effectué localement par les organismes de suivi mis en place par les autorités locales, telles que les régions ou les communes. Les inspections des écoles préprimaires sont effectuées par les inspecteurs du ministère de l'Éducation sur une base *ad hoc*, au moyen d'un ensemble d'outils et de procédures sélectionnés par l'inspecteur. Les enquêtes auprès des parents sont généralement gérées par la structure ou l'école elle-même, mais leurs résultats ne sont pas toujours utilisés dans les inspections.

Au Japon, les outils utilisés pour les inspections sont définis au niveau du gouvernement local, et il n'existe pas de données disponibles sur les outils employés lors des inspections à l'échelle nationale.

Au Luxembourg, les inspecteurs participent au suivi de la qualité dans la mesure où ils discutent avec les écoles de l'élaboration du « Plan de réussite scolaire ». Ils aident les établissements à évaluer leur situation (sur la base des résultats aux tests nationaux standardisés, du milieu socio-économique de la population scolaire, de la situation linguistique des élèves, etc.) afin de mettre au point un plan de réussite scolaire tenant compte de tous ces éléments. L'inspection pour les établissements d'éducation non formelle est en train d'être mise en place.

En Norvège, la municipalité procède à l'inspection des jardins d'enfants conformément à l'article 16 de la loi sur les jardins d'enfants. Comme il n'existe pas de règles spécifiques prescrivant l'emploi d'outils particuliers, les instruments utilisés varient. Ceux cités dans le tableau ci-dessus correspondent aux instruments généralement employés. Habituellement, les inspecteurs ont recours aux outils suivants : analyse de la communication interne de l'établissement, entretiens et enquêtes réalisés par les inspecteurs, et listes de vérification. Les résultats des enquêtes ou d'autres informations provenant des parents sont également largement pris en considération dans le processus d'inspection, soit en tant qu'information sur le contexte, soit lors de l'inspection sur site.

Aux Pays-Bas, l'inspection des assistantes maternelles se fait principalement sur demande. Chaque année, les inspecteurs contrôlent un échantillon d'assistantes maternelles, en se concentrant sur les installations et l'environnement d'accueil.

Source : Réseau EAJE de l'OCDE, « Enquête en ligne sur le suivi de la qualité de l'apprentissage et du développement des jeunes enfants », novembre 2013.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933243108

l'EAJE en Italie a été réalisé à partir de 5 régions. Après la traduction et l'essai pilote de l'échelle, cette dernière a été largement utilisée dans les établissements d'EAJE italiens destinés aux enfants de moins de 3 ans, essentiellement à des fins d'amélioration des services et de formation des enseignants en cours d'emploi sur les environnements

pédagogiques. Une procédure d'adaptation analogue a été employée sur l'échelle ECERS (en italien, *Scala per l'osservazione e la valutazione della scuola d'infanzia*, SOVASI), utilisée exclusivement dans les établissements préscolaires. Ces deux adaptations sont cohérentes avec le système d'EAJE fractionné appliqué en Italie.

Le Chili a élaboré sa propre échelle de notation et l'a utilisée jusqu'en 2013. Le Conseil national des jardins d'enfants (*Junta Nacional de Jardines Infantiles* ou JUNJI) évalue la qualité des services de tous les jardins d'enfants publics et privés (*jardines infantiles*) au moyen d'inspections et, jusqu'en 2103, il en publiait les résultats en ligne sous la forme d'un classement. L'objectif était de transmettre aux parents des informations plus transparentes sur le niveau de qualité fourni par les établissements d'EAJE et d'encourager ces derniers à l'améliorer. L'outil employé lors des inspections était une échelle de notation dénommée *Pauta Digital de Fiscalización* (ligne directrice pour l'inspection) et créée par le JUNJI. Cette échelle se divise en quatre niveaux de performance ou d'évaluation. Le meilleur niveau correspond à la mention « Performances élevées » : elle est attribuée aux établissements qui remplissent les conditions requises pour leur fonctionnement et dont les résultats sont exceptionnellement bons. Vient ensuite la mention « Performances moyennes », décernée lorsque l'établissement respecte au moins les exigences minimales. Les structures n'observant pas les normes minimales requises pour un fonctionnement correct obtiennent la mention « Performances insuffisantes », et celles qui ne respectent pas les exigences en matière de sécurité et présentent par conséquent un risque élevé pour les jeunes enfants sont classées dans la catégorie la plus basse. Une nouvelle inspection peut naturellement modifier le classement d'un établissement.

Le système préscolaire du Chili dispose d'une échelle de notation similaire. Les établissements préscolaires pour les enfants de 3 à 5 ans (*escuelas* et *colegios*) sont inspectés par l'Agence nationale de la qualité (*Agencia de la Calidad*) au moyen d'une échelle de notation constituée de 12 indicateurs de qualité différents, reflétés dans les normes indicatives de performance (*estandares indicativos de desempeño*). Chaque établissement préscolaire est classé en fonction des résultats de cette évaluation dans l'une des quatre catégories suivantes : « Performances élevées », « Performances standards », « Performances passables » et « Performances insuffisantes ». D'autres exemples d'échelles de notation sont cités dans l'encadré 3.5.

Il est très courant d'utiliser une combinaison de divers instruments lors des inspections effectuées dans le cadre du suivi de la qualité des services de façon à faire reposer l'évaluation de la qualité sur différentes sources (voir tableau 3.6). Dans les jardins d'enfants de la Communauté flamande de Belgique et du Portugal, par exemple, les inspecteurs ont recours à une combinaison de trois instruments, à savoir les documents, les entretiens et les observations. En Finlande, en Norvège et au Japon, les évaluateurs sont libres de choisir leurs instruments, qui diffèrent par conséquent beaucoup selon les régions. Généralement, lors de l'inspection d'un établissement norvégien, la documentation interne est examinée, tout comme peuvent l'être les entretiens, les listes de vérification et les enquêtes. De plus, de nombreux inspecteurs tiennent compte des résultats des enquêtes de satisfaction réalisées auprès des parents. Au Luxembourg, les inspecteurs ne sont pas seulement chargés d'inspecter les établissements, mais aussi de les aider à s'améliorer. Ils discutent donc avec les écoles d'un « Plan de réussite scolaire » afin de les épauler dans l'évaluation de la situation actuelle, notamment sur la base des résultats obtenus aux tests nationaux standardisés (le cas échéant), du milieu socio-économique des enfants et de leur situation linguistique.

Encadré 3.5. **L'utilisation d'échelles de notation dans le cadre de l'évaluation de la qualité aux États-Unis**

Les États-Unis ne disposent pas d'un système de suivi national pour leurs établissements d'EAJE. Les programmes accueillant les enfants de la naissance à l'âge de 5 ans sont supervisés par le gouvernement fédéral et par de nombreux organismes au niveau local et des États. Les grandes disparités entre les niveaux de qualité fournis par les différents programmes ont poussé les États à adopter une approche interinstitutionnelle au niveau des systèmes pour les améliorer, en utilisant les systèmes d'évaluation et d'amélioration de la qualité (*Quality Rating and Improvement Systems*, QRIS). Les QRIS sont des évaluations reposant sur plusieurs éléments et conçues pour rendre la qualité des programmes transparente et intelligible. Les prestataires participants sont évalués sur chaque élément du système, par exemple sur la prise en compte des normes pour les programmes, sur l'aide fournie pour améliorer la qualité, sur les subventions et mesures incitatives financières, sur l'assurance-qualité et le suivi, et sur la sensibilisation et l'éducation des consommateurs. Les programmes reçoivent des notes (souvent 0 à 5 étoiles, ou une note de 1 à 4) qui aident les parents, les bailleurs de fonds et les autres parties prenantes à faire des choix plus éclairés quand il s'agit d'employer ou de soutenir un prestataire, et qui encouragent les structures d'EAJE à s'améliorer. Les QRIS comprennent également des supports pour aider les programmes à atteindre progressivement des normes plus élevées.

Initialement, dans les années 90, les QRIS étaient subventionnés par le ministère américain de la Santé et des Services sociaux (DHHS) et ils amélioraient les niveaux de qualité grâce à des réglementations étatiques en matière de délivrance d'agrément pour l'accueil d'enfants, qui fixaient des exigences minimales en termes de santé, de sécurité et de développement des enfants. Les efforts visant à inclure les résultats des enfants dans les critères de notation se sont accrus. En 2012, le ministère américain de l'Éducation (ED) et le DHHS ont commencé à soutenir les QRIS des États au moyen du programme *Race to the Top – Early Learning Challenge* (RTT-ELC), qui finance aujourd'hui 20 États. En contrepartie de ces subventions, les États doivent valider leurs QRIS afin de vérifier que leurs niveaux reflètent précisément les différents niveaux de qualité des programmes, et de voir dans quelle mesure les modifications des notes obtenues sont liées à des progrès quant à l'apprentissage, au développement et à la maturité scolaire des enfants. En 2014, on comptait aux États-Unis 41 QRIS (contre 26 en 2010) répartis dans 36 États.

Maryland

Le QRIS du Maryland, dénommé Maryland EXCELS, repose sur une structure de notation à cinq niveaux afin d'évaluer les programmes sur la base des catégories suivantes : *i)* échelle de notation et agrément ; *ii)* permis et conformité ; *iii)* recrutement et développement professionnel ; et *iv)* pratiques et politiques administratives. Le Maryland a commencé à tester sur le terrain les normes EXCELS pour les programmes en novembre 2012. Les 330 programmes concernés par le test étaient des centres d'accueil d'enfants, des services de garde en milieu familial, des établissements publics d'accueil préscolaire, et des programmes d'accueil d'enfants d'âge scolaire s'étant portés volontaires pour participer et tester le système en ligne. Le 1er juillet 2013, Maryland EXCELS a été ouvert à tous les programmes de l'État : le nombre de participants est ainsi passé de 330 à 1 579 entre le 1er juillet et le 31 décembre 2013. Parallèlement, le 31 décembre 2013, 221 programmes avaient publié leurs notes sur le site Internet EXCELS. Suite à l'analyse des informations obtenues par le biais du test sur le terrain, il a été décidé de revoir les normes pour les programmes : les programmes participant actuellement ou publiés dans Maryland EXCELS auront 12 mois pour respecter les nouvelles normes. Le Maryland fait partie des États qui ont recours à des mesures incitatives financières, à la formation et à l'aide technique pour favoriser des améliorations de la qualité telles que le respect des nouvelles normes pour les programmes.

État de Washington

Lancé en 2012 et intitulé *Early Achievers*, le QRIS de l'État de Washington se caractérise par une structure d'évaluation hybride composée de cinq niveaux. Il concerne tous les programmes d'accueil en centre et d'accueil familial ayant obtenu une autorisation. Une fois inscrits, les programmes sont notés dans

Encadré 3.5. **L'utilisation d'échelles de notation dans le cadre de l'évaluation de la qualité aux États-Unis** *(suite)*

quatre catégories : *i)* les résultats des enfants ; *ii)* l'environnement d'apprentissage, les interactions et le programme de l'établissement ; *iii)* le développement professionnel et la formation ; et *iv)* la participation des familles et le partenariat avec elles. À la fin de l'année 2013, *Early Achievers* avait atteint toutes les régions de l'État et comptait 2 011 programmes inscrits, dont 754 centres d'accueil d'enfants, 1 042 services de garde en milieu familial et 215 programmes d'aide et d'éducation des jeunes enfants du DHHS, accueillant au total 60 719 enfants. L'État de Washington a mis au point un modèle de formation ambitieux pour tous les programmes d'apprentissage des jeunes enfants de façon à accroître la qualité, avec une formation plus approfondie pour les programmes ayant obtenu la note 1 ou 2. De plus, l'État travaille à l'élaboration d'un modèle de formation en ligne destiné à compléter le travail de formation sur site. Dans le cadre de ce modèle virtuel, les participants seront capables de visualiser et de télécharger des vidéos montrant les progrès réalisés quant aux objectifs d'amélioration de la qualité.

L'État de Washington procède actuellement à l'évaluation de ce système de notation : les résultats finaux seront disponibles début 2016. L'impact d'*Early Achievers* sera évalué en se concentrant sur les résultats chez les enfants, les profils des parents et des familles, et l'organisation des prestataires et des programmes. Cette évaluation aidera l'État à comprendre dans quelle mesure les normes et les niveaux de qualité d'*Early Achievers* influent sur les résultats des enfants et sur la maturité scolaire, et à savoir quels éléments en particulier favorisent le plus chez les enfants des résultats positifs essentiels pour la maturité scolaire. Les participants sont des nourrissons, de très jeunes enfants et des enfants d'âge préscolaire sélectionnés au hasard. Des instruments standardisés seront appliqués directement, et complétés par des évaluations indirectes sous forme de rapports de la part des parents et des prestataires pour les enfants participants. Dans un second temps, des données seront recueillies auprès des instances existantes afin de connaître les progrès des enfants au fil du temps en termes de connaissances et d'aptitudes.

Source : Étude de cas élaborée par le ministère américain de l'Éducation et révisée par le Secrétariat de l'OCDE.

Pour les enquêtes auprès des parents

Les enquêtes auprès des parents sont à la fois une pratique et un instrument de suivi. Il s'agit de questionnaires comportant des questions ouvertes ou fermées sur des sujets tels que le niveau global des services fournis et la satisfaction des parents quant à ces services, et parfois des questions plus spécifiques sur les pratiques du personnel ou sur le plaisir qu'ont les enfants à aller dans l'établissement concerné. L'enquête peut aussi prendre la forme d'un questionnaire dans lequel les parents notent certains aspects de la structure d'EAJE, tels que « les informations fournies au parents » ou « la taille des locaux ». Les aspects examinés dans le cadre des enquêtes réalisées auprès des parents au sein des pays de l'OCDE ont été décrits ci-dessus.

En Angleterre (Royaume-Uni), dans une enquête effectuée en 2011, il a été demandé aux parents s'ils avaient le sentiment que l'établissement était capable de stimuler le développement de leur enfant. La grande majorité des parents a répondu que la structure d'accueil formelle aidait leur enfant à développer chaque domaine d'apprentissage et de développement de l'EYFS (*Early Years Foundation Stage*), le programme d'enseignement anglais. Entre 78 % et 93 % des parents ont estimé que l'établissement avait contribué aux progrès de leur enfant dans les domaines suivants : développement social et émotionnel ; communication, langage, lecture et écriture ; résolution de problèmes, capacité de raisonnement et calcul ; connaissance et compréhension du monde ; développement physique ; et développement créatif.

Pour les auto-évaluations

Le tableau 3.7 indique les instruments utilisés par les pays et territoires lors de leurs auto-évaluations de la qualité des services fournis. On constate des recoupements entre les instruments utilisés pour les auto-évaluations de la qualité des services et de la qualité du personnel (ce dernier aspect est traité dans le chapitre 4), ce qui n'est pas très surprenant, dans la mesure où ces domaines de suivi sont souvent tous deux contrôlés par les pays, ou alignés ou intégrés l'un à l'autre. Les pays et territoires soulignent que les outils d'auto-évaluation varient fortement selon les structures, car ces dernières sont généralement libres de choisir les outils utilisés. C'est notamment le cas en Finlande, en Nouvelle-Zélande et en Norvège. Par ailleurs, dans de nombreux pays et territoires (à l'exception de la Slovénie, par exemple), les auto-évaluations ne sont pas obligatoires, bien qu'elles soient fréquemment réalisées. Les données présentées dans cette section ainsi que dans le tableau 3.7 se rapportent par conséquent aux outils les plus couramment employés lors des auto-évaluations. Certains pays et territoires ne disposent pas d'informations sur les outils les plus fréquemment mis en œuvre, car ils ne prescrivent aucun instrument ni outil pour les auto-évaluations.

Dans le cadre des auto-évaluations, les établissements ont souvent recours à des enquêtes auto-déclarées, des journaux ou rapports d'auto-évaluation, et à des listes de vérification (c'est le cas dans 12 des 19 pays et territoires pratiquant les auto-évaluations). L'utilisation de portefeuilles de réalisations est également assez répandue : 8 pays et territoires sur 19 ont indiqué qu'il s'agissait là d'un instrument récurrent des auto-évaluations. Les portefeuilles de réalisations sont un recueil de travaux effectués par le

Tableau 3.7. **Instruments/outils d'auto-évaluation utilisés pour le suivi de la qualité des services**

Par structure

Pays et territoires	Type de structure	Outils/instruments				
		Questionnaire/enquête auto-déclaré(e)	Rapports ou carnets de réflexion personnelle	Portefeuilles de réalisations	Listes de vérification	Retour d'information par vidéo
Australie	Toutes les structures d'EAJE	a	a	a	a	a
Belgique - Communauté flamande	Structures d'accueil d'enfants (prestataires de services d'accueil familial de jour et garderies)				X	
	Enseignement préprimaire	Les structures décident quels outils utiliser				
Belgique - Communauté française	Crèches	Les structures décident quels outils utiliser				
Chili	Jardins d'enfants	X				
	Enseignement préprimaire pour les 3-5 ans	X				
	Enseignement préprimaire pour les 4-5 ans	X	X			
République tchèque*	Jardins d'enfants inscrits au registre des écoles, financés sur le budget de l'État ; jardins d'enfants privés inscrits au registre des écoles	X	X	X	X	X
Finlande	Toutes les structures d'EAJE	Les structures/communes décident quels outils utiliser				
France*	Crèches collectives ; accueil familial de jour	X	X			
Allemagne	Garderies	X	X	X	X	
Irlande	Accueil de jour à temps plein	a	a	a	a	a
Italie*	Italie		X		X	
	Enseignement préprimaire	X	X		X	

Tableau 3.7. **Instruments/outils d'auto-évaluation utilisés pour le suivi de la qualité des services** *(suite)*

Pays et territoires	Type de structure	Outils/instruments				
		Questionnaire/enquête auto-déclaré(e)	Rapports ou carnets de réflexion personnelle	Portefeuilles de réalisations	Listes de vérification	Retour d'information par vidéo
Japon	Crèches	a	a	a	a	a
	Jardins d'enfants privés	a	a	a	a	a
Kazakhstan	Toutes les structures d'EAJE	X	X	X	X	
Corée	Toutes les structures d'EAJE	X	X	X	X	
Luxembourg	Accueil familial de jour		X			
	Garderies ; Programme d'éducation préprimaire ; enseignement préscolaire obligatoire		X			
Mexique	Centres publics de développement de l'enfant pour les 0-5 ans (CENDI)	X	X			
	Structures fédérales d'éducation préscolaire à domicile pour les 0-3 ans (CONAFE)	X	X			
	Enseignement préscolaire obligatoire					
Pays-Bas*	Toutes les structures d'EAJE				X	
Nouvelle-Zélande*	Toutes les structures d'EAJE	Varient selon les structures et au sein de celles-ci.				
Norvège	Toutes les structures d'EAJE	Les structures/communes décident quels outils utiliser				
Portugal	Crèches				X	
	Accueil familial		X			
	Jardins d'enfants	X	X	X	X	
République slovaque	Jardins d'enfants privés	X		X	X	X
Slovénie*	Jardins d'enfants (structures d'EAJE intégrées pour les 1-5 ans)	X	X	X	X	
Suède*	Enseignement préscolaire	X	X	X	X	X
	Classes préscolaires	X	X			
Royaume-Uni – Angleterre	Toutes les structures d'EAJE	a	a	a	a	a
Royaume-Uni - Écosse	Toutes les structures d'EAJE	m	m	m	m	m

a = non applicable m = manquant

Notes : En France, les outils diffèrent en fonction des régions/départements. Les données susmentionnées concernent les outils les plus courants.

En Italie, d'autres outils peuvent être utilisés. Les informations présentées dans le tableau portent sur les outils traduits en italien et/ou utilisés par des universités aidant les structures d'EAJE à s'autoévaluer. Elles ne sont pas issues d'enquêtes nationales sur le suivi de la qualité des structures d'EAJE. Il n'existe pas de directives nationales quant à l'autoévaluation des établissements préscolaires. Ceux qui souhaitent évaluer leur propre niveau de qualité le font généralement de manière volontaire, parfois avec l'aide d'un partenaire extérieur, comme une université.

En Nouvelle-Zélande, les outils/instruments diffèrent selon les établissements, mais les rapports d'auto-évaluation sont couramment utilisés. Ils sont élaborés avant la réalisation d'un examen externe par l'ERO et servent d'outil d'auto-évaluation. De plus, de nombreux établissements emploient les indicateurs d'évaluation de l'ERO et le document auto-déclaré préparé en prévision d'un examen externe de l'ERO comme des outils d'auto-évaluation. La Direction de l'évaluation de l'éducation (*Education Review Office*, ERO) est le service public de Nouvelle-Zélande chargé d'examiner et d'établir des rapports publics sur la qualité de l'éducation et de l'accueil des élèves dans toutes les écoles et dans tous les services d'accueil des jeunes enfants du pays.

Aux Pays-Bas, les instruments peuvent varier d'une région ou d'un établissement à l'autre. Les données ci-dessus portent sur les outils habituellement employés.

En République tchèque, les établissements peuvent choisir eux-mêmes les outils qu'ils utilisent. Si tous les outils mentionnés dans le tableau ci-dessus peuvent être employés par les structures d'EAJE pour les auto-évaluations, les instruments véritablement mis en œuvre peuvent varier d'un établissement à l'autre.

En Slovénie, l'utilisation d'outils d'auto-évaluation varie selon les jardins d'enfants. En théorie, ces établissements peuvent employer tous les outils cités dans le tableau, mais dans les faits, les instruments mis en œuvre diffèrent selon les établissements.

Les outils mentionnés pour la Suède ne sont que des exemples des instruments utilisés : dans la pratique, les outils peuvent varier d'une région et d'un établissement à l'autre, car les structures sont libres de choisir leurs propres outils.

Source : Réseau EAJE de l'OCDE, « Enquête en ligne sur le suivi de la qualité de l'apprentissage et du développement des jeunes enfants », novembre 2013.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933243114

personnel et les responsables, tandis que les listes de vérification comportent une liste de domaines en rapport avec la qualité des services qui devraient être examinés lors des auto-évaluations. Par contraste, le retour d'information par vidéo n'est que rarement employé pour les auto-évaluations.

Aux Pays-Bas, le Consortium hollandais pour l'accueil des enfants (*Nederlands Consortium Kinderopvang Onderzoek* ou NCKO), qui étudie les effets et les niveaux de qualité de l'accueil des enfants aux Pays-Bas, a élaboré un instrument de suivi de la qualité grâce auquel les centres d'accueil d'enfants peuvent évaluer leur propre qualité. Les résultats de cet instrument fournissent une vue d'ensemble des forces et des faiblesses d'un prestataire, avec pour objectif d'améliorer le niveau de qualité. L'instrument de suivi de la qualité analyse les interactions entre tous les agents pédagogiques, la qualité de l'environnement d'accueil et les aspects structurels de la mise à disposition des services, en utilisant des listes de vérification et des échelles de notation. Des modules de formation spéciale ont été développés afin d'apprendre au personnel et aux responsables des centres d'accueil d'enfants à utiliser l'instrument de suivi. En outre, il existe une formation sur la manière d'analyser et d'améliorer les interactions entre le personnel et les enfants, un aspect essentiel pour le développement des jeunes enfants.

Qui effectue le suivi ?

Bien entendu, les auto-évaluations sont réalisées par les professionnels des établissements d'EAJE et leurs responsables ou autres directeurs. L'implication des professionnels dans l'évaluation de la qualité leur confère un rôle actif : au lieu de subir l'évaluation, ils en sont les acteurs. À l'exception de la République tchèque, par exemple, les pays n'imposent généralement pas les instruments utilisés pour les auto-évaluations. Les enquêtes auprès des parents sont remplies par ces derniers, mais distribuées la plupart du temps par les structures d'EAJE, et elles varient d'un établissement à l'autre car la majorité des pays et territoires ne réalisent pas d'enquêtes nationales auprès des parents. En revanche, il est souvent bien moins évident de savoir qui assure les inspections, même si ces dernières sont habituellement effectuées par les Inspections nationales ou par des agences affiliées ou faisant partie intégrante du ou des ministères responsables de l'EAJE.

Le tableau 3.8 indique qui se charge des inspections dans les différents pays et territoires. Pour certains établissements ou dans certains pays et territoires, les responsabilités du suivi sont déléguées à des autorités locales ou régionales. Les écoles maternelles italiennes sont par exemple inspectées par les autorités locales et les agences régionales de santé. Parallèlement, les inspections des jardins d'enfants coréens sont menées par un office de l'éducation local ou régional faisant partie du ministère de l'Éducation. Par ailleurs, en 2005, des groupes de suivi assuré par les parents ont été constitués en Corée : ils sont gérés et supervisés par les gouvernements locaux. Ces groupes se rendent dans les centres d'accueil d'enfants, observent et contrôlent les activités en cours, et transmettent aux gouvernements locaux des recommandations au sujet de l'accueil des enfants (Réseau de l'OCDE sur l'éducation et l'accueil des jeunes enfants, 2012). En Allemagne, les principaux responsables en matière de suivi de la qualité des garderies sont les prestataires eux-mêmes. La plupart des grands prestataires d'EAJE gèrent leurs propres systèmes d'évaluation de la qualité, qui comprennent souvent des inspections. Les établissements d'EAJE peuvent choisir d'être contrôlés ou non, puisque l'évaluation n'est pas obligatoire et qu'aucune pratique spécifique n'est imposée. En outre, les bureaux locaux pour la jeunesse

Tableau 3.8. **Responsabilités en matière d'inspection de la qualité des services**

Par structure

Pays et territoires	Type de structure	Qui procède à l'inspection (par ex., officier/organisme officiel) ? Spécifier le(s) nom(s) de l'organisation et du niveau de gouvernance (national/régional/local, etc.) dont il dépend.
Australie	Toutes les structures d'EAJE	Autorité de régulation du gouvernement régional (*State Government Regulatory Authority*)
Belgique - Communauté flamande	Prestataires de services d'accueil familial de jour ; garderies	Inspection des soins (Communauté flamande)
	Enseignement préprimaire	Inspection de l'éducation
Belgique - Communauté française	Crèches ; assistantes maternelles ; assistantes maternelles privées	Coordinateurs accueil de l'ONE (pour les crèches) et consultants de l'ONE (pour la garde à domicile/les assistantes maternelles privées)
Chili	Jardins d'enfants collectifs ; jardins d'enfants	JUNJI
	Enseignement préprimaire pour les 3-5 ans ; Enseignement préprimaire pour les 4-5 ans	Agence de la qualité (*Agencia de la Calidad*) / Surintendance de l'Éducation (*Superintendencia de Educación*) (niveaux national et central)
République tchèque	Maternelle	Ministère de la Santé
	Jardins d'enfants inscrits au registre des écoles, financés sur le budget de l'État ; jardins d'enfants privés inscrits au registre des écoles	Inspection scolaire tchèque
	Établissements privés s'occupant d'enfants et régis par la loi sur le commerce	Il n'existe pas de système de suivi pour ces établissements.
Finlande	Toutes les structures d'EAJE	Communes et agences administratives régionales
France	Crèches collectives ; accueil familial de jour	Ministère des Affaires sociales et de la Santé, Caisse d'allocations familiales (CAF) et protection maternelle et infantile (PMI)
	Enseignement préprimaire	Ministère de l'Éducation nationale
Allemagne	Accueil familial de jour	Conseillers spécialisés (*Fachberater*) rattachés aux bureaux locaux pour la jeunesse
	Garderies	Conseillers spécialisés (*Fachberater*) rattachés aux bureaux locaux pour la jeunesse
Irlande	Accueil de jour à temps plein	Agence pour l'enfance et la famille (*Child and Family Agency*), anciennement, le Service de santé irlandais (*Health Service Executive*)
Italie	Écoles maternelles	Autorités locales telles que les communes et les régions ; agences régionales de santé
	Enseignement préprimaire	Ministère italien de l'Éducation ; bureau régional de l'éducation (*Ufficio scolastico regionale*)
Japon	m	m
Kazakhstan	Toutes les structures d'EAJE	Services territoriaux de contrôle dans l'éducation ; ministère de l'Éducation et des Sciences ; services territoriaux de l'éducation (16 régions et 2 villes) et services territoriaux de contrôle de l'éducation.
Corée	Garderies	Institut coréen de promotion de l'accueil d'enfants (*Korea Childcare Promotion Institute*) (ministère de la Santé et de la Protection sociale)
	Jardins d'enfants	Bureau régional/local de l'éducation (ministère de l'Éducation)
Luxembourg	Accueil familial de jour ; garderies	Agents régionaux
	Programme d'éducation préprimaire ; enseignement préscolaire obligatoire	Inspecteurs (niveau national) rattachés au ministère de l'Éducation nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse
Mexique	Centres publics de développement de l'enfant pour les 0-5 ans (CENDI) ; enseignement préscolaire obligatoire	Bureau régional/local de l'éducation
	Centres d'accueil fédéraux gérés par la sécurité sociale pour les 0-5 ans (IMSS)	m
Pays-Bas	Assistantes maternelles ; groupes récréatifs et garderies	Inspection nationale de la santé
	Structures d'accueil pour enfants issus de milieux défavorisés ; groupes récréatifs / établissements préscolaires pour enfants issus de milieux défavorisés	Inspections de la santé et de l'éducation
Nouvelle-Zélande	Toutes les structures d'EAJE	Direction de l'évaluation de l'éducation (*Education Review Office*)
Norvège	Toutes les structures d'EAJE	Municipalité
Portugal	Crèches ; assistantes maternelles ; accueil familial	Autorité de régulation du gouvernement régional (*State Government Regulatory Authority*)
	Jardins d'enfants	Inspecteurs (niveau national)
République slovaque	Jardins d'enfants	Inspection scolaire nationale

Tableau 3.8. **Responsabilités en matière d'inspection de la qualité des services** *(suite)*

Pays et territoires	Type de structure	Qui procède à l'inspection (par ex., officier/organisme officiel) ? Spécifier le(s) nom(s) de l'organisation et du niveau de gouvernance (national/régional/local, etc.) dont il dépend.
Slovénie	Garde d'enfants d'âge préscolaire	Inspection de l'éducation et du sport (IESRS) ; Inspection de la santé
	Jardins d'enfants (structures d'EAJE intégrées pour les 1-5 ans)	Inspection de l'éducation et du sport (IESRS) ; Inspection de la santé
Suède	Services d'accueil pédagogique (accueil familial de jour, par exemple	Inspection scolaire suédoise (nationale) ainsi qu'autorités régionales et municipales
Royaume-Uni – Angleterre	Toutes les structures d'EAJE	Ofsted
Royaume-Uni - Écosses	Crèches privées partenaires des autorités locales	Agence pour l'éducation écossaise (*Education Scotland*) ; Inspection des soins (*Care Inspectorate*) (pour la partie relative à l'accueil)
	Crèches gérées par les autorités locales	Agence pour l'éducation écossaise (*Education Scotland*)
	Assistantes maternelles	Inspection des soins (*Care Inspectorate*)

m = manquant

Source : Réseau EAJE de l'OCDE, « Enquête en ligne sur le suivi de la qualité de l'apprentissage et du développement des jeunes enfants », novembre 2013.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933243124

ont recours à un système de conseillers spécialisés (*Fachberater*) qui visitent et conseillent plus qu'ils n'inspectent les garderies ainsi que les services d'accueil familial de jour.

Quand et à quelle fréquence le suivi de la qualité des services est-il assuré ?

Dans de nombreux pays et territoires, la fréquence du suivi de la qualité des services n'est pas réglementée par la loi, surtout lorsqu'il s'agit des pratiques d'auto-évaluation. Dans la plupart des pays et territoires, elle dépend ainsi des résultats de suivi les plus récents (voir tableau 3.9). C'est par exemple le cas au Chili, où les établissements obtenant une note moyenne à basse sont réévalués tous les deux à quatre ans. En revanche, les structures ayant de très bonnes performances sont moins souvent contrôlées, mais peuvent être visitées à des fins d'apprentissage et de partage de bonnes pratiques. Un système similaire a été adopté en Angleterre (Royaume-Uni), avec une fréquence plus élevée : si les résultats du dernier suivi indiquent un niveau « inapproprié », l'établissement concerné est à nouveau contrôlé dans les trois mois et inspecté dans les six mois. Si la mention reçue lors du dernier suivi est « à améliorer », l'établissement est à nouveau inspecté dans les 12 mois.

En Allemagne, il n'existe cependant pas de réglementation particulière concernant la fréquence du suivi, sauf à Berlin. Le *Berliner Bildungsprogramm* impose une évaluation externe des centres d'EAJE tous les cinq ans. Les évaluations internes sont considérées comme un processus continu (annuel). En Italie, le suivi des établissements préscolaires gérés par l'État est généralement effectué suite à des plaintes. La qualité des services de ces établissements est par conséquent souvent contrôlée sur une base *ad hoc*. En France, si la fréquence du suivi dans les structures d'accueil n'est pas non plus réglementée, les établissements sont habituellement contrôlés tous les deux ans.

Comment les résultats du suivi de la qualité des services sont-ils utilisés ?

Les résultats du suivi de la qualité des services doivent être rendus publics dans la plupart des pays : dans au moins 16 des 22 pays et territoires concernés, les résultats peuvent être consultés par le grand public (voir tableau 3.10). C'est le cas notamment en Australie, en Écosse (Royaume-Uni), en Irlande, au Portugal et en République slovaque.

Tableau 3.9. **Fréquence du suivi de la qualité des services**

Par structure

Pays et territoires	Type de structure	Plus d'une fois par an	Une fois par an	Entre une fois par an et tous les deux ans	Tous les deux à trois ans	Dépend des résultats du dernier suivi	Autre
Australie	Accueil familial de jour et garde à domicile ;accueil à la journée ; préscolarisation ; accueil périscolaire					X	
	Accueil occasionnel	m	m	m	m	m	m
Belgique - Communauté flamande	Enseignement préprimaire					X	
Belgique - Communauté française	Crèches ; assistantes maternelles				X	X	
	Préscolarisation				X	X	
Chili*	Jardins d'enfants collectifs ; jardins d'enfants		X			X	
	Enseignement préprimaire pour les 3-5 ans ; Enseignement préprimaire pour les 4-5 ans					X	
République tchèque	Maternelle	m	m	m	m	m	m
	Jardins d'enfants inscrits au registre des écoles, financés sur le budget de l'État ; jardins d'enfants privés inscrits au registre des écoles	m	m	m	m	m	m
	Établissements privés s'occupant d'enfants et régis par la loi sur le commerce	m	m	m	m	m	m
Finlande	Toutes les structures d'EAJE	Varie en fonction de la région/de l'autorité locale					
France	Crèches collectives ; accueil familial de jour				X		
	Enseignement préprimaire				X		
Allemagne*	Accueil familial de jour	m	m	m	m	m	m
	Garderies						Fréquence réglementée uniquement à Berlin
Irlande	Accueil de jour à temps plein			X			
Italie*	Toutes les structures d'EAJE						Pas de fréquence fixe
Japon	Jardins d'enfants		X				
	Crèches	X					
Kazakhstan*	Toutes les structures d'EAJE						Tous les 5 ans
Corée*	Toutes les structures d'EAJE				X		
Luxembourg	Accueil familial de jour ; garderies		X				
	Programme d'éducation préprimaire ; enseignement préscolaire obligatoire	X					
Mexique	système fédéral de garde à domicile pour les enfants (1-5 ans) de parents qui travaillent (SEDESOL); Centres d'accueil fédéraux gérés par la sécurité sociale pour les 0-5 ans (IMSS)	X					
	Centres d'accueil fédéraux pour les enfants d'employés de l'État âgés de 0 à 5 ans (ISSSTE)		X				
	Centres publics de développement de l'enfant pour les 0-5 ans (CENDI) ; centres d'accueil pour les 0-5 ans issus de milieu modeste (SNDIF)		X				
	Enseignement préscolaire obligatoire		X				
Pays-Bas*	Assistantes maternelles ; groupes récréatifs et garderies ; groupes récréatifs et accueil pour enfants issus de milieux défavorisés		X			X	
Nouvelle-Zélande	Toutes les structures d'EAJE					X	
Norvège*	Toutes les structures d'EAJE	Pas de réglementation					
Portugal	Crèches ; assistantes maternelles ; accueil familial					X	
	Jardins d'enfants		X			X	
République slovaque*	Crèches ; centres d'accueil maternel/ infantile	m	m	m	m	m	m
	Jardins d'enfants					X	

Tableau 3.9. **Fréquence du suivi de la qualité des services** *(suite)*

Pays et territoires	Type de structure	Plus d'une fois par an	Une fois par an	Entre une fois par an et tous les deux ans	Tous les deux à trois ans	Dépend des résultats du dernier suivi	Autre
Slovénie*	Garde d'enfants d'âge préscolaire					X	
	Jardins d'enfants (structures d'EAJE intégrées pour les 1-5 ans)		X (auto-évaluations)				Tous les 5 ans pour les inspections
Suède	Toutes les structures d'EAJE		X (en interne)				Tous les 5 ans pour les inspections
Royaume-Uni – Angleterre*	Toutes les structures d'EAJE					X	
Royaume-Uni - Écosse	Toutes les structures d'EAJE	X					

m = manquant

Notes : En Allemagne, il n'existe pas de réglementation particulière quant à la fréquence du suivi, mis à part à Berlin. Le *Berliner Bildungsprogramm* impose une évaluation externe des centres d'EAJE tous les cinq ans. Les évaluations internes sont considérées comme un processus continu (annuel).

Au Chili, la réglementation ne précise pas la fréquence de suivi pour les établissements non enregistrés ou non réglementés, mais le JUNJI visite tous les établissements au moins une fois par an. La fréquence des visites effectuées par l'Agence de la qualité (*Agencia de la Calidad*) au sein des établissements enregistrés/réglementés dépend des résultats obtenus lors du dernier contrôle : les structures ayant reçu la mention « Performances insuffisantes » ou « Performances passables » doivent être contrôlées respectivement au moins tous les deux ans ou tous les quatre ans. Celles dont les performances ont été jugées « moyennes » peuvent être inspectées dès lors que l'Agence estime que cela est nécessaire, mais moins souvent que les structures des catégories les plus basses. Les établissements ayant obtenu la mention « Performances élevées » ne font pas l'objet de nouvelles réévaluations, mais peuvent être visités à des fins d'apprentissage, dans le but d'identifier les pratiques clés de leur réussite et de les diffuser auprès des autres établissements.

En Corée, l'accréditation des centres d'accueil et l'évaluation des jardins d'enfants ont lieu tous les trois ans.

En Italie, la qualité des services des établissements scolaires gérés par l'État est contrôlée sur une base *ad hoc* et la fréquence du suivi n'est donc pas réglementée. Le processus de suivi est habituellement déclenché suite à des plaintes. Le suivi de la qualité des services des écoles autorisées est effectué par échantillonnage. Il n'existe pas d'informations nationales sur la fréquence de suivi des établissements pour les enfants de 0 à 2 ans.

Au Kazakhstan, le Comité pour le contrôle de l'éducation et des sciences réalise un suivi tous les cinq ans. D'autres pratiques de suivi sont effectuées lorsqu'elles s'avèrent nécessaires.

En Norvège, la fréquence des inspections réalisées par la municipalité n'est pas réglementée par la loi et varie d'un établissement à l'autre. La fréquence de l'évaluation interne n'est pas explicitement réglementée, mais la loi impose l'élaboration d'un « plan annuel » pour les jardins d'enfants. Ce plan doit, entre autres, comporter des informations sur la manière dont le jardin d'enfants compte travailler en matière de soins, de formation, de jeu et d'apprentissage des enfants, et il doit définir comment les dispositions de la loi sur les jardins d'enfants relatives au contenu seront appliquées, documentées et évaluées. En général, les jardins d'enfants font l'objet d'évaluations annuelles.

Aux Pays-Bas, les structures d'EAJE sont en général contrôlées une fois par an, mais cette fréquence peut être réduite pour les établissements affichant de bonnes performances.

En République slovaque, la fréquence du contrôle interne n'est pas fixée par la loi : les inspections sont réalisées en fonction de l'objet (concentration sur le contenu) de la tâche de suivi figurant dans le plan de l'activité d'inspection pour l'année scolaire concernée.

En Angleterre (Royaume-Uni), la fréquence du suivi de la qualité des services dépend des résultats du précédent contrôle. Si ce dernier contrôle s'est soldé par le jugement « Inapproprié », l'établissement est à nouveau contrôlé dans les trois mois et inspecté dans les six mois. Si la mention reçue lors du dernier suivi est « À améliorer », l'établissement est à nouveau inspecté dans les 12 mois.

En Slovénie, les jardins d'enfants doivent effectuer chaque année une auto-évaluation dans les domaines qu'ils ont déterminés. Des inspections régulières sont en principe menées tous les cinq ans par l'Inspection de l'éducation et du sport de la République de Slovénie (IESRS). Cependant, en cas de suspicion de non-respect de la loi, une procédure d'inspection extraordinaire est menée à bien. L'initiative d'une telle inspection peut venir de l'enfant (élève) concerné, des parents, du tuteur, de la famille d'accueil, du conseil des parents, d'un représentant du syndicat représentatif au sein du jardin d'enfants ou de l'école, ou encore du personnel de l'établissement. La fréquence des inspections de santé est déterminée au moyen d'une évaluation des risques. La sécurité du terrain de jeux est vérifiée chaque jour par le directeur et elle doit l'être une fois par an par les inspecteurs de l'Inspection de la santé.

Source : Réseau EAJE de l'OCDE, « Enquête en ligne sur le suivi de la qualité de l'apprentissage et du développement des jeunes enfants », novembre 2013.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933243135

En Nouvelle-Zélande, la Direction de l'évaluation de l'éducation (*Education Review Office*, ERO) élabore des rapports d'évaluation nationaux qui sont publiés en ligne et accessibles au grand public ; certains rapports sont publiés sous forme de brochure et envoyés à tous les établissements d'EAJE. Les retours d'information signalent que les conclusions de ces

Tableau 3.10. **Accès du public aux résultats du suivi de la qualité des services**

Pays et territoires	Publication des résultats du suivi de la qualité des services		
	Résultats devant être rendus publics	Résultats accessibles au public sur demande	Résultats non accessibles au public (documents internes)
Australie	X		
Belgique - Communauté flamande	X (enseignement préprimaire)	X (structures d'accueil)	
Belgique - Communauté française	X (résultats généraux)		X (résultats individuels)
Chili	X		
République tchèque	X		
Finlande*		Pas de réglementation	
France			X
Allemagne	La structure d'EAJE décide de partager ou non les résultats avec le public		
Irlande	X		
Italie*	m	m	m
Japon	m	m	m
Kazakhstan		X	
Corée	X		
Luxembourg	X (uniquement pour les garderies et l'accueil familial de jour)		X (pour les programmes d'EAJE et l'enseignement préscolaire)
Mexique	X (uniquement pour l'enseignement préscolaire obligatoire)	X	
Pays-Bas	X		
Nouvelle-Zélande	X		
Norvège*		X (inspections)	
Portugal	X		
République slovaque	X		X (résultats individuels)
Slovénie*	X (résultats généraux)		
Suède	X		
Royaume-Uni – Angleterre	La décision de publication incombe à l'Ofsted (Inspection), mais les rapports sont généralement tous publiés		
Royaume-Uni - Écosse	X		

m = manquant

Notes : En Finlande, il n'existe pas de réglementation concernant la publication des résultats du suivi, mais ceux-ci sont habituellement publiés.
En Italie, les aspects du suivi ne sont généralement pas rendus publics et restent des documents internes.
En Norvège, les résultats des auto-évaluations sont communiqués uniquement aux parents et aux employés.
En Slovénie, les résultats du contrôle des jardins d'enfants sont envoyés uniquement à chaque jardin d'enfants concerné et ils ne sont pas accessibles au public. Cependant, en vertu de la loi sur l'inspection scolaire, l'Inspection doit remettre au ministre un rapport annuel publié sur le site Internet du ministère, mais ce rapport ne fournit pas de données individuelles sur les jardins d'enfants : il comporte seulement des informations générales.

Source : Réseau EAJE de l'OCDE, « Enquête en ligne sur le suivi de la qualité de l'apprentissage et du développement des jeunes enfants », novembre 2013.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933243141

rapports sont utiles et utilisées pour éclairer les pratiques, mais aussi comme base pour l'auto-examen des services d'EAJE. La Communauté française de Belgique et la Slovénie font remarquer que les résultats généraux des pratiques de suivi, à un niveau agrégé, sont accessibles au public, ce qui n'est pas le cas des résultats du suivi des différents établissements : ces derniers restent des documents internes. En France, tous les rapports de suivi demeurent des informations internes, tandis qu'en Allemagne, c'est à chaque établissement de décider si ces résultats sont rendus publics ou non. En Communauté flamande de Belgique, au Mexique et en Norvège, notamment, les résultats des pratiques de suivi de la qualité mises en œuvre dans les établissements d'EAJE sont disponibles sur demande. Ainsi, en Norvège, la décision de publier ou non les rapports d'inspection relève de la compétence locale, mais ces rapports sont généralement rendus disponibles

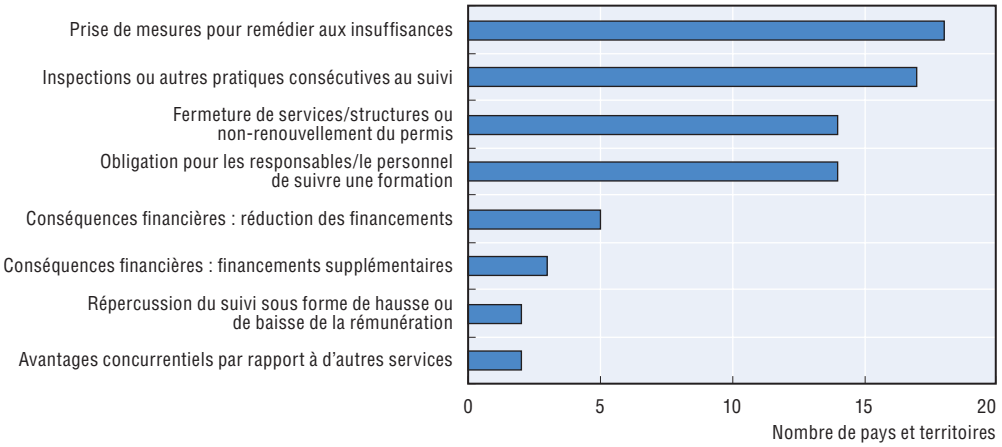
sur demande en vertu de la loi sur l'information du public, tout en veillant à ce que les réglementations en matière de vie privée soient respectées.

Aux Pays-Bas, les rapports d'inspection des établissements d'EAJE sont tous accessibles au public. Ils reposent sur une inspection surprise effectuée par le Service municipal de santé (*Gemeentelijke Gezondheidsdienst*, GGD) qui vise à déterminer, entre autres, si l'établissement remplit les exigences nationales de qualité en matière de taux d'encadrement et de qualifications professionnelles. Au terme de l'inspection, l'inspecteur du GGD rédige un rapport qui devra obligatoirement être rendu public.

Les conséquences les plus courantes des résultats du suivi de la qualité des services (voir graphique 3.3) sont les suivantes : prise de mesures par l'établissement ou le personnel afin de remédier aux lacunes (c'est par exemple le cas au Kazakhstan, au Luxembourg et aux Pays-Bas), réalisation d'inspections de suivi ou d'autres pratiques de contrôle (comme en Nouvelle-Zélande) ou, dans les cas extrêmes, fermeture de l'établissement ou non-renouvellement de son permis. C'est ce qu'il se passe notamment dans les Communautés flamande et française de Belgique, en Italie, en Norvège (voir encadré 3.3 pour une étude de cas approfondie du système de suivi de Bergen et de ses conséquences), et en Suède. En Irlande, avant 2013, l'Inspection devait, pour fermer un établissement d'EAJE, faire appel aux tribunaux et se lancer ainsi dans une procédure longue et compliquée. En vertu de la nouvelle réglementation entrée en vigueur en 2013, des sanctions financières peuvent être prises si un établissement ne respecte pas la réglementation : les autorités irlandaises considèrent cela comme une amélioration de l'ancien système.

Il est également assez courant de demander au personnel et/ou aux responsables, sur la base des résultats du suivi, de suivre une formation. Au Luxembourg, si des lacunes sont constatées, l'établissement reçoit de l'aide pour y remédier. Cette aide peut prendre la forme d'une formation professionnelle, d'un plan de formation professionnelle pour l'ensemble du personnel, ou de l'intervention régulière d'un spécialiste pour une durée donnée (voir tableau 3.11 et graphique 3.3).

Graphique 3.3. **Conséquences du suivi de la qualité des services d'éducation et d'accueil des jeunes enfants**



Les conséquences des résultats du suivi de la qualité des services sont classées par ordre décroissant du nombre de pays et territoires qui les ont mentionnées.

Source : Tableau 3.11, Réseau EAJE de l'OCDE, « Enquête en ligne sur le suivi de la qualité de l'apprentissage et du développement des jeunes enfants », novembre 2013.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933243192

Tableau 3.11. **Conséquences des résultats du suivi de la qualité des services**

Pays et territoires	Prise de mesures pour remédier aux insuffisances	Obligation pour la direction/le personnel de suivre une formation	Inspections ou autres pratiques consécutives au suivi	Conséquences financières : réduction des financements	Conséquences financières : financements supplémentaires	Avantages concurrentiels par rapport à d'autres services	Répercussion du suivi sous forme de hausse ou de baisse de la rémunération	Fermeture de services/ structures ou non-renouvellement du permis
Australie	X	X	X			X		X
Belgique - Communauté flamande*	X		X					X
Belgique - Communauté française	X	X	X	X				X
Chili	X	X					X	
République tchèque	X	X	X		X			X
Finlande*		X	X					
France	X	X	X					X
Allemagne	X							
Irlande								
Italie*	X							X
Japon	m	m	m	m	m	m	m	m
Kazakhstan	X	X	X		X			X
Corée	X		X		X	X		
Luxembourg*	X	X	X	X				X
Mexique	X	X	X	X				X
Pays-Bas	X	X	X					X
Nouvelle-Zélande			X					X
Norvège								X
Portugal	m	m	m	m	m	m	m	m
République slovaque	X	X	X	X			X	X
Slovénie	X	X	X					
Suède	X		X					X
Royaume-Uni – Angleterre	X	X	X	X				
Royaume-Uni - Écosse*	X	X	X					

m = manquant

Notes : Les données mentionnées pour la Communauté flamande de Belgique concernent les établissements d'accueil de jour et l'enseignement préprimaire.
En Finlande, les conséquences du suivi ne sont pas déterminées au niveau national, mais au niveau municipal. Si les résultats du suivi peuvent avoir les conséquences citées dans le tableau ci-dessus, celles-ci peuvent varier d'une municipalité à l'autre.
En Italie, la fermeture d'un service est possible en théorie, mais elle est assez rare dans les faits.
Les données fournies pour le Luxembourg se rapportent aux garderies et à l'accueil familial de jour. Pour les services d'EAJE et l'éducation préscolaire, les seules conséquences possibles sont une inspection de suivi ou une autre pratique de suivi.
En Écosse (Royaume-Uni), les résultats du suivi peuvent avoir d'autres conséquences dans certaines situations exceptionnelles.

Source : Réseau EAJE de l'OCDE, « Enquête en ligne sur le suivi de la qualité de l'apprentissage et du développement des jeunes enfants », novembre 2013.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933243152

Il est rare que les résultats du suivi aient des conséquences sur le financement (tant positives que négatives). Cependant, les établissements coréens peuvent bénéficier d'une augmentation de leur financement suite à des résultats d'inspection positifs, tandis que les structures mexicaines risquent une réduction de leur budget en cas de performances insuffisantes. En République tchèque, les jardins d'enfants privés sont partiellement financés par le gouvernement national (les jardins publics le sont entièrement). Si ces établissements privés obtiennent une note égale ou supérieure à la moyenne de la part de l'Inspection scolaire tchèque, ils peuvent se voir octroyer des fonds

supplémentaires, voire être entièrement financés pour couvrir leurs frais d'exploitation. Dans d'autres pays tels que la Nouvelle-Zélande, les instances réalisant les inspections ne sont pas habilitées à imposer des restrictions financières. Le suivi est rarement lié à une baisse ou une hausse des rémunérations des directeurs des services d'EAJE, et les établissements affichant de bonnes performances ne bénéficient généralement pas d'un avantage concurrentiel sur les autres structures d'EAJE. Cependant, en Allemagne, les établissements peuvent recevoir au terme du suivi un certificat de qualité qui aide les parents à identifier les établissements ayant de bonnes performances. Cela pourrait aussi se traduire par un avantage concurrentiel pour ces établissements, mais rien ne prouve que cela soit réellement le cas.

Le suivi de la qualité des services peut avoir divers impacts et résultats, par exemple sur le niveau de la qualité ou en termes d'acquisition de connaissances sur la qualité. Bien que ce domaine soit peu étudié, plusieurs territoires ont constaté certains résultats utiles pouvant être attribués aux pratiques de suivi. En Nouvelle-Zélande, par exemple, les parents sont mieux informés des niveaux de qualité des établissements d'EAJE – notamment parce que les rapports de suivi sont publiés en ligne. Le Portugal a remarqué que le suivi permettait de rendre les établissements d'EAJE plus responsables de la qualité des expériences d'apprentissage des enfants. Au Kazakhstan, il est indiqué que le suivi améliore la qualité des structures d'EAJE publiques (principalement) via de meilleures normes et un personnel mieux formé. Cependant, le Kazakhstan rencontre des difficultés avec les établissements privés, qui tendent à moins respecter les normes de qualité nationales. Le pays espère résoudre ce problème en formant le personnel et les responsables des établissements privés d'EAJE sur les normes de suivi.

Il a par ailleurs été observé que le suivi de la qualité des services a un impact sur les politiques. La Slovénie a par exemple affirmé que le suivi était l'un des éléments soulignant l'importance de l'éducation des jeunes enfants et ayant contribué à maintenir des normes structurelles élevées en dépit des coûts importants qui en découlent. De plus, le suivi fournit aux décideurs des informations sur les aspects nécessitant ou méritant d'être améliorés ou davantage financés.

Selon la République tchèque, le suivi de la qualité des services contribue également à la transparence du système, même si le Mexique estime pour sa part avoir du mal à assurer la transparence du système d'EAJE et à déterminer quels résultats du suivi en particulier doivent être communiqués. Les pays caractérisés par un système de suivi très décentralisé (tels que la Finlande) rencontrent beaucoup de difficultés dues à l'absence d'un système de suivi unifié : c'est notamment le cas de l'Allemagne, où les établissements d'EAJE doivent respecter des normes différentes dans chaque *Land*.

Le Mexique et la France ont déclaré qu'ils rencontraient des difficultés pour adapter le suivi en vue d'améliorer les résultats chez les enfants, ainsi que pour évaluer ces résultats dans les structures telles que les centres d'accueil fédéraux gérés par la sécurité sociale pour les enfants de 0 à 5 ans (IMSS). Enfin, plusieurs pays ont remarqué la nécessité de mieux former les évaluateurs et les inspecteurs, et ils ont indiqué que l'implication des parents dans le suivi n'était pas encore une pratique très répandue.

Encadré 3.6. **La fonction de conseil des inspections au sein de la Communauté flamande de Belgique**

Le rôle de l'Inspection flamande des établissements préscolaires et des jardins d'enfants n'est pas seulement d'appliquer des sanctions, mais avant tout d'encourager de bonnes performances. Si des déficiences sont constatées, l'objectif principal est de veiller à ce que la qualité des établissements préscolaires atteigne le niveau souhaité. Lorsqu'un établissement préscolaire reçoit un retour négatif lors de sa procédure d'agrément, il a la possibilité de soumettre un plan de correction et de demander de l'aide auprès des services de conseil en matière d'éducation. L'Inspection est composée d'une équipe d'inspecteurs prenant ses décisions de manière collégiale, et certains de ces inspecteurs sont spécialisés dans un domaine particulier. Cela permet à l'Inspection d'assumer ses fonctions de contrôle de la qualité, mais aussi de fournir aux établissements préscolaires un retour d'information mieux ciblé, certes critique, mais constructif et positif. Si les inspecteurs identifient des déficiences ou des aspects nécessitant une attention particulière, ils précisent clairement la logique sous-tendant leurs observations de façon à procurer aux écoles les moyens de s'améliorer. Les informations figurant dans le rapport d'inspection sont également accessibles à tous les établissements préscolaires afin de leur permettre d'examiner minutieusement leur fonctionnement, de se comparer aux autres et d'apprendre d'eux. L'Inspection et les services de conseil les soutiennent dans cette tâche et les aident à mettre en œuvre des mesures d'amélioration. L'Inspection constitue par conséquent un instrument pour un contrôle et une amélioration permanents de la qualité.

Source : Réseau EAJE de l'OCDE, « Enquête en ligne sur le suivi de la qualité de l'apprentissage et du développement des jeunes enfants », novembre 2013.

Note

1. Sur les 24 pays et territoires qui ont répondu à notre enquête et participé à notre étude, tous pratiquent un suivi de la qualité des services dans les structures d'EAJE.

Références

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

Edwards, C.P., S.M. Sheridan et L. Knoche (2008), *Parent Engagement and School Readiness: Parent-Child Relationships in Early Learning*, Nebraska Center for Research on Children, Youth, Families and Schools, Université de Nebraska, Lincoln, NE.

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

Harms T. et R.M. Clifford (1994), *SOVASI - Scala per l'osservazione e la valutazione della scuola dell'infanzia* [échelle d'observation et d'évaluation des établissements préscolaires], (adaptation italienne de M. Ferrari et A. Gariboldi), Éditions Junior, Bergame.

Harms T., D. Cryer et R.M. Clifford (1992), *Scala per la Valutazione dell'Asilo Nido*, [échelle d'évaluation des écoles maternelles et des garderies] (adaptation italienne de M. Ferrari et P. Livraghi), Franco Angeli, Milan.

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

Lee, J.-H. et D.J. Walsh (2004), « Quality in early childhood programs: Reflections from program evaluation practices », *American Journal of Evaluation*, vol. 25, n° 3, pp. 351-373.

Litjens, I. (2013), *Examen de la documentation relative au suivi de la qualité de l'éducation et de l'accueil des jeunes enfants (EAJE)*, OCDE, Paris.

Marjanovič Umek, L. (2014), « The structural quality of preschools: How it influences process quality and children's achievements », *Journal of Contemporary Educational Studies*, n° 2, pp. 11-23.

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

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

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

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

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

Ofsted (2013), *The Report of Her Majesty's Chief Inspector of Education, Children's Services and Skills: Early Years 2012/13*, Ofsted, Londres.

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

Tout, K., M. Zaslow, T. Halle et N. Ferry (2009), « Issues for the next decade of quality rating and improvement systems », *Issue Brief No. 3*, Office of Planning, Research and Education, U.S. Department of Health and Human Services, Washington DC.

Weiss, H., M. Caspe et M. E. Lopez (2008), « Family involvement promotes success for young children: A review of recent research », *in* M. M. Cornish (dir. pub.), *Promising Practices for Partnering with Families in the Early Years*, Information Age Publishing, Plymouth.

Zellman, G.L., M. Perlman, V.-N. Le et C. M. Setodji (2008), *Assessing the Validity of the Qualistar Early Learning Quality Rating and Improvement System as a Tool for Improving Child-Care Quality*, RAND Corporation, Santa Monica, CA.

ANNEXE A3

Instruments de suivi de la qualité des services

Tableau A3.1. **Instruments de suivi de la qualité des services**

Nom de l'instrument	Pays et territoires qui l'utilisent*	Groupe d'âge	Type de structure			Objectif de l'évaluation	Type d'instrument	Domaines évalués	Concepteur/ distributeur	Site web
			Centre/ établissement scolaire	Domicile	Exemple					
Assessment Profile for Early Childhood Program (APECP)*	États-Unis	0-12 ans	X	X	Programmes préscolaires ; programmes scolaires ; accueil familial à domicile	Déterminer les atouts d'un programme, recenser les éventuels domaines à améliorer, agrément/autorisation	Liste de vérification	Catégories : emploi du temps, environnement pédagogique, sécurité et santé, approches pédagogiques, individualisation, interactions Centres : gestion des programmes, personnel, service de restauration, installations, élaboration des programmes Accueil familial : interactions, environnement pédagogique, santé et nutrition, sécurité, environnement extérieur, responsabilités professionnelles	Quality Assist	*www.qassist.com/pages/research-and-evaluation*
Context, Input, Process, Output (CIPO referentiekader)	Belgique - Communauté flamande	3-6 ans (et au-delà, utilisé dans les structures accueillant aussi des enfants plus âgés)	X		Éducation préprimaire pour les enfants de 3-6 ans, école primaire	Contrôler la qualité d'une structure, déterminer si la structure répond aux besoins des enfants et formuler des recommandations et des conseils sur des améliorations possibles	Liste de vérification (liste des indicateurs sur lesquels porte l'inspection)	Informations contextuelles, par ex. sur les bâtiments et l'administration ; Données d'entrée, par ex., caractéristiques du personnel et des enfants ; Processus : politique générale, politique du personnel, logistique et politique éducative ; Données de sortie, par ex., degré de satisfaction des enfants, du personnel et des autres partenaires/parties prenantes, bien-être et développement des enfants	Inspection de l'éducation de la Communauté flamande de Belgique (*Onderwijsinspectie*)	*www.ond.vlaanderen.be/inspectie/opdrachten/doorlichten/extra-info.htm*

Tableau A3.1. **Instruments de suivi de la qualité des services** *(suite)*

Nom de l'instrument	Pays et territoires qui l'utilisent*	Groupe d'âge	Type de structure			Objectif de l'évaluation	Type d'instrument	Domaines évalués	Concepteur/ distributeur	Site web
			Centre/ établissement scolaire	Domicile	Exemple					
Early Childhood Environment Rating Scale – édition révisée (ECERS-R)*	États-Unis, Canada, plusieurs pays européens, asiatiques et sud-américains	Habituellement 2.5-5 ans	X		Jardins d'enfants, établissements préscolaires, classes maternelles	Observer la qualité des processus ; informations ; collecte de données ; prendre des décisions éclairées en pour améliorer les programmes	Observation à l'aide d'une échelle (43 points et 7 sous-échelles) L'échelle peut être utilisée à des fins de supervision par les directeurs de programme, d'amélioration des programmes, de suivi par le personnel, d'autoévaluation du personnel, de formation des enseignants	Espace et équipements Pratiques d'accueil Activités autour du langage/raisonnement Interactions Structure des programmes Parents et personnel	Harms, Clifford, Cryer /Environment Rating Scale Institute (ERSI)	*www.ersi.info*
Early Childhood Environment Rating Scale – 3e édition (ECERS-3)*	États-Unis, Canada, pays européens, asiatiques et sud-américains	Habituellement 3-5 ans	X		Jardins d'enfants, établissements préscolaires, classes maternelles	Observer la qualité des processus au regard des interactions enseignant/enfants et des dispositions environnementales ; informations ; collecte de données ; prendre des décisions éclairées en pour améliorer les programmes	Observation à l'aide d'une échelle (35 points et 6 sous-échelles) L'échelle peut être utilisée à des fins de supervision par les directeurs de programme, d'amélioration des programmes, de suivi par le personnel, d'autoévaluation du personnel, de formation des enseignants et dans le cadre des *Quality Rating and Improvement Systems* aux États-Unis	Espace et équipements Pratiques d'accueil Langage et acquis élémentaires Activités d'apprentissage Interactions Structure des programmes	Harms, Clifford, Cryer / Environment Rating Scale Institute (ERSI)	*www.ersi.info*
Early Language & Literacy Classroom Observation (ELLCO)*	Ohio (États-Unis)	3-8 ans	X		Éducation préscolaire et de la maternelle jusqu'à la 3e année de scolarité	Évaluer les pratiques d'enseignement, la qualité de l'environnement scolaire, améliorer les programmes et le développement professionnel	Observation en classe, entretien avec le(s) enseignant(s) (par les superviseurs, chefs d'établissement, chercheurs, directeurs de programmes, administrateurs et/ou enseignants)	Programme, manuels et lecture, environnement linguistique, organisation de la classe, supports imprimés et apprentissage de l'écriture	Brookes Publishing	*www.brookespublishing.com/resource-center/screening-and-assessment/ellco/*

Tableau A3.1. **Instruments de suivi de la qualité des services** *(suite)*

Nom de l'instrument	Pays et territoires qui l'utilisent*	Groupe d'âge	Type de structure			Objectif de l'évaluation	Type d'instrument	Domaines évalués	Concepteur/ distributeur	Site web
			Centre/ établissement scolaire	Domicile	Exemple					
ECERS-E : Extension (4 sous-échelles) à la *Early Childhood Environment Rating Scale* (ECERS)*	Royaume-Uni, États-Unis	3-5 ans	X		EAJE	Fournir des informations supplémentaires sur l'offre pédagogique dans les structures d'EAJE	Observation à l'aide d'une échelle	Écrit, calcul, sciences et environnement, diversité	Kathy Sylva, Iram Siraj-Blatchford, Brenda Taggart/ Teachers' College Press	*www.ecersuk.org/4.html*
Effective Early Learning Programme (EEL)*	Royaume-Uni, Portugal, Pays-Bas, Australie	0-7 ans	X		Structures d'EAJE (à visée éducative)	Évaluer et comparer la qualité de l'apprentissage précoce ; amélioration de la qualité et de l'efficacité de l'apprentissage (4 étapes : évaluation, plan d'action, amélioration, réflexion)	Autoévaluation, y compris : observation des enfants et des adultes, analyse documentaire, questionnaires, entretiens avec les parents, les enfants, les collègues (professionnels travaillant avec un conseiller EEL externe, en coopération avec les parents et les enfants) Techniques d'observation : échelle d'implication des enfants (observation axée sur l'enfant) et échelle de participation des adultes (interactions adulte/enfant)	Signes de l'intérêt des enfants : concentration, créativité, énergie, persévérance, précision, expression faciale et posture, temps de réaction, satisfaction exprimée Intérêt des adultes : sensibilité, stimulation, autonomie Autres : formation, programme, taux d'encadrement, styles d'enseignement, interactions, équipements, procédures de planification et d'évaluation, programmes quotidiens, partenariat domicile/ école, égalité des chances, procédures de contrôle qualité	Prof. Christine Pascal, Prof. Tony Bertram (Centre for Research in Early Childhood); d'après les travaux du Prof. F. Laevers (Université de Louvain, Belgique)	*www.crec.co.uk/*

Tableau A3.1. **Instruments de suivi de la qualité des services** *(suite)*

Nom de l'instrument	Pays et territoires qui l'utilisent*	Groupe d'âge	Type de structure			Objectif de l'évaluation	Type d'instrument	Domaines évalués	Concepteur/ distributeur	Site web
			Centre/ établissement scolaire	Domicile	Exemple					
Evaluación Indicativa de Desempeño (évaluation indicative de performance)	Chili	3-18 ans	X		Éducation préprimaire pour les 3-5 ans (*colegios*), Éducation préprimaire pour les 4-5 ans (*escuelas*), enseignement primaire et secondaire	Renforcer les capacités d'évaluation institutionnelles et d'autoévaluation des structures éducatives Formuler des conseils pour l'élaboration des plans d'amélioration Promouvoir l'amélioration continue de l'enseignement	Inspection (par l'agence nationale de la qualité) Exigences en matière d'information (par l'agence nationale de la qualité) Enquêtes, groupes de réflexion, questionnaires et autres, si jugés souhaitables par l'agence nationale de la qualité	Direction, pédagogie, enseignement et formation pour les élèves ; gestion des ressources humaines, financières et éducatives	Ministère de l'Éducation	*http://archivos.agenciaeducacion.cl/documentos-web/Estandares_Indicativos_de_Desempeno.pdf*
Family Child Care Environment Rating Scale – édition révisée (FCCERS-R)*	États-Unis, Canada, plusieurs pays européens, asiatiques et sud-américains	0-12 ans		X	Programmes d'accueil familial	Observer la qualité des processus ; informations ; collecte de données ; prendre des décisions éclairées en pour améliorer les programmes	Observation à l'aide d'une échelle (38 points et 7 sous-échelles)	Espace et équipements Pratiques d'accueil Écoute et dialogue Activités Interactions Structure des programmes Parents et prestataires	Environment Rating Scale Institute (ERSI)	*www.ersi.info*
Infant/Toddler Environment Rating Scale (ITERS-R)*	États-Unis, Canada, plusieurs pays européens, asiatiques et sud-américains	Jusqu'à 30 mois	X		Programmes des centres d'EAJE	Observer la qualité des processus ; informations ; collecte de données ; prendre des décisions éclairées en pour améliorer les programmes	Observation à l'aide d'une échelle (39 points et 7 sous-échelles) L'échelle peut être utilisée pour la supervision par les responsables des programmes, d'amélioration des programmes, de suivi par le personnel, d'autoévaluation du personnel, de formation des enseignants	Espace et équipements Pratiques d'accueil Écoute et dialogue Activités Interactions Structure des programmes Parents et personnel	Environment Rating Scale Institute (ERSI)	*www.ersi.info*

Tableau A3.1. **Instruments de suivi de la qualité des services** *(suite)*

Nom de l'instrument	Pays et territoires qui l'utilisent*	Groupe d'âge	Type de structure			Objectif de l'évaluation	Type d'instrument	Domaines évalués	Concepteur/ distributeur	Site web
			Centre/ établissement scolaire	Domicile	Exemple					
Kindergarten-Einschätz-Skala, revidierte Fassung (KES-R) (échelle d'évaluation des jardins d'enfants)	Allemagne	3-5 ans	X		Jardins d'enfants	Évaluer et soutenir la qualité pédagogique dans les domaines de l'enseignement, de la pédagogie et de l'accueil	Observations à l'aide d'une échelle de notation comportant des indicateurs sur des aspects physiques, sociaux, émotionnels et cognitifs ; entretiens (par un observateur formé ; peut servir à l'autoévaluation et à l'évaluation externe)	Espaces et ressources matérielles, pratiques d'accueil, stimulation des connaissances et du langage, activités, interactions personnel/ enfant et enfant/ enfant, planification et organisation des pratiques pédagogiques, situation du personnel et coopération avec les parents	Adaptation allemande des échelles ECERS par Tietze, Schuster, Grenner, Roßbach/ Cornelsen Scriptor	*www.ewi-psy.fu-berlin.de/einrichtungen/arbeitsbereiche/kleinkindpaedagogik/publikationen/index.html*
Kita!Plus – instrument de suivi interne*	Rhénanie-Palatinat (Allemagne)	0-5 ans	X		Structures d'EAJE	Évaluer le développement ; améliorer la qualité dans les structures préscolaires	Suivi interne – auto-évaluation (et entretiens additionnels, discussions en groupe, symposiums)	Collaboration des structures d'EAJE avec les parents et les familles ; aspects sociaux/ environnementaux	Collège de Koblenz/ Ministère de l'Intégration, de la famille, des enfants, des jeunes et des femmes de la Rhénanie-Palatinat	*https://kita.rlp.de/index.php?id=673*
Krippen Skala (KRIPS-R) (échelle relative aux crèches)	Allemagne, Autriche, Suisse	0-2 ans	X		Crèches	Évaluer et soutenir la qualité pédagogique dans les domaines de l'enseignement, de la pédagogie et de l'accueil	Observations à l'aide d'une échelle de notation comportant des indicateurs sur des aspects physiques, sociaux, émotionnels et cognitifs ; entretiens (par un observateur formé ; peut servir à l'autoévaluation et à l'évaluation externe)	Espaces et ressources matérielles, pratiques d'accueil, stimulation des connaissances et du langage, activités, interactions personnel/ enfant et enfant/ enfant, planification et organisation des pratiques pédagogiques, situation du personnel et coopération avec les parents	Adaptation allemande des échelles ITERS-R par Tietze, Bolz, Grenner, Schlecht, Wellner / Beltz Verlag	*www.ewi-psy.fu-berlin.de/einrichtungen/arbeitsbereiche/kleinkindpaedagogik/publikationen/index.html*

Tableau A3.1. **Instruments de suivi de la qualité des services** *(suite)*

Nom de l'instrument	Pays et territoires qui l'utilisent*	Groupe d'âge	Type de structure			Objectif de l'évaluation	Type d'instrument	Domaines évalués	Concepteur/ distributeur	Site web
			Centre/ établissement scolaire	Domicile	Exemple					
NCKO-*Kwaliteitsmonitor* (suivi de la qualité)*	Pays-Bas	0-4 ans	X		Garderies (*Kinderdagopvang*)	Relever le niveau de qualité ; vue d'ensemble des points faibles et des atouts de l'offre de services	Autoévaluation à l'aide d'échelles de notation (niveau faible, moyen, élevé) utilisées par le personnel et la direction des structures pour évaluer leur propre niveau de qualité. Comprend également une liste de vérification d'exemples de bonnes pratiques (et de mauvaises pratiques à éviter)	Qualité pédagogique, interactions de l'ensemble du personnel pédagogique, sensibilité du personnel aux besoins des enfants, qualité structurelle (qualité de l'environnement d'accueil, aspects structurels de l'offre)	Nederlands Consortium Kinderopvang Onderzoek (Consortium néerlandais de recherche sur les services de garde d'enfants)	*www.kinderopvangonderzoek.nl/drupal/content/ncko-kwaliteitsmonitor-0*
Pauta Digital de Fiscalización (Directive d'inspection)	Chili	0-5 ans	X		Jardins d'enfants publics et privés	Fournir aux parents des informations plus transparentes sur le niveau de qualité Encourager les structures à relever leur niveau de qualité	Inspections à l'aide d'une échelle de notation (résultats diffusés en ligne sous forme de classement)	Organisation, outils pédagogiques utilisés, soins et famille, hygiène et nutrition, sécurité et infrastructures, fonctionnement et logistique	JUNJI	*www.bienestararmada.cl/prontus_bienestar/site/artic/20140422/asocfile/20140422094758/valoracion_de_indicadores_de_fiscalizacion_en_jardines_infantiles_particulares.pdf*

Tableau A3.1. **Instruments de suivi de la qualité des services** *(suite)*

Nom de l'instrument	Pays et territoires qui l'utilisent*	Groupe d'âge	Type de structure			Objectif de l'évaluation	Type d'instrument	Domaines évalués	Concepteur/ distributeur	Site web
			Centre/ établissement scolaire	Domicile	Exemple					
Preschool Program Quality Assessment, 2e édition (PQA)*	États-Unis	0-5 ans	X	X	Programmes pour nourrissons/tout-petits, programmes préscolaires, accueil familial	Évaluer l'environnement pédagogique et les interactions adulte/enfant ; communication des résultats ; formation ; agrément	Échelles de notation complétées par des observations dans les structures et des entretiens (via des autoévaluations des prestataires ou par des agents indépendants formés à l'évaluation)	PQA petite enfance : éléments d'observation (programmes et emplois du temps, environnement pédagogique, planification des programmes et observation des enfants, interactions adulte/enfant) ; éléments liés à l'organisation (participation des parents et services aux familles, gestion des programmes, qualifications et développement du personnel) PQA préscolaire : éléments liés à la salle de classe ; éléments liés à l'organisation (pratiques quotidiennes, environnement pédagogique, planification et évaluation des programmes, interactions adulte/enfant, participation des parents et services aux familles, gestion des programmes, qualifications et développement du personnel) PQA accueil familial : emploi du temps quotidien, santé et sécurité, interactions prestataire/enfant, environnement pédagogique	HighScope Educational Research Foundation	*www.highscope.org/Content.asp?ContentId=79*

Tableau A3.1. **Instruments de suivi de la qualité des services** *(suite)*

Nom de l'instrument	Pays et territoires qui l'utilisent*	Groupe d'âge	Type de structure			Objectif de l'évaluation	Type d'instrument	Domaines évalués	Concepteur/ distributeur	Site web
			Centre/ établissement scolaire	Domicile	Exemple					
Self-evaluation Instrument for Care Settings (SiCs/ ZiKo)*	Communauté flamande de Belgique	0-12 ans	X	X	Garderies pour les 0-3 ans ; accueil familial pour les 0-3 ans ; accueil périscolaire jusqu'à 12 ans	Garantir/améliorer le bien-être et l'intérêt de l'enfant, et évaluer son vécu dans l'environnement pédagogique ; améliorer le développement professionnel du personnel	Autoévaluation axée sur les processus ; observation des enfants à l'aide d'échelles (par le superviseur de la structure, un conseiller externe ou un coordinateur) ; autoévaluation de l'approche pédagogique par les professionnels à l'aide d'une échelle (travail en groupe)	Bien-être et participation de l'enfant ; approche pédagogique (infrastructures et choix d'activités, ambiance au du groupe, initiative des enfants, style et organisation des adultes, type d'orientation par les professionnels)	*Kind & Gezin*/ Research centre for Experiential Education (Université de Louvain – Belgique)	*www.kindengezin.be/img/sics-ziko-manual.pdf*
Tagespflege-Skala (TAS) (échelle relative à l'accueil familial de jour)	Allemagne	0-5 ans		X	Accueil familial de jour	Évaluer et soutenir la qualité pédagogique dans les domaines de l'enseignement, de la pédagogie et de l'accueil	Observations à l'aide d'une échelle de notation comportant des indicateurs sur des aspects physiques, sociaux, émotionnels et cognitifs ; entretiens (par un observateur formé ; peut servir à l'autoévaluation et à l'évaluation externe)	Espaces et ressources matérielles, pratiques d'accueil, stimulation des connaissances et du langage, activités, développement social, situation du prestataire et coopération avec les parents	Adaptation allemande de l'échelle FDCRS (préalable à la FCCERS-R) par Tietze, Knobeloch, Gerszonowicz/ Beltz Verlag	*www.ewi-psy.fu-berlin.de/einrichtungen/arbeitsbereiche/kleinkindpaedagogik/publikationen/index.html*

a = non disponible

m = manquant

Notes :

L'indication du pays ne signifie pas que l'instrument est nécessairement utilisé dans l'ensemble des structures du pays. Les instruments présentés dans ce tableau peuvent également être utilisés dans d'autres pays que ceux mentionnés.

Il est à noter que les instruments NCKO Suivi de la qualité, ECERS-3, ECERS-R, ITERS-R, FCCERS-R, ECERS-E, APECP, ELLCO, PQA, SiCs, TAS, KES-R, KRIPS-R et EEL sont également cités comme instruments d'évaluation de la qualité du personnel, mais aussi, dans le cas du SiCs, d'évaluation des résultats.

L'échelle ECERS-E a été mise au point pour approfondir l'observation de l'offre de programmes par rapport à l'ECERS-R. Cet instrument est censé être utilisé en complément de l'ECERS-R.

Le programme *Effective Early Learning* (EEL) existe aussi dans une version pour nourrissons, *Baby Effective Early Learning* (BEEL), sous une forme légèrement adaptée pour ce groupe d'âge.

L'instrument de suivi du projet *Kita!*Plus est en cours d'élaboration et devrait être achevé fin 2015.

Sources :

Gouvernement du Chili, ministère de l'Éducation (2014), *Estándares Indicativos de Desempeño para los Establecimientos Educacionales y sus Sostenedores, http://archivos.agenciaeducacion.cl/documentos-web/Estandares_Indicativos_de_Desempeno.pdf*, consulté le 20 mars 2015.

Kita-Portal Mecklenburg-Vorpommern, *Die Kindergarten Einschätz-Skala KES-R, www.kita-portal-mv.de/de/kita-management/qualitaet/instrumente_zur_qualitaetsentwicklung_sicherung_und_messung/kes_r*, consulté le 27 mars 2015.

Klaudy, E (20 décembre 2005), étude de : Tietze W., J. Knobeloch, E. Gerszonowicz (2005), *Tagespflege-Skala (TAS): Feststellung und Unterstützung pädagogischer Qualität in der Kindertagespflege*, Beltz Verlag, Basel, in *Socialnet Rezensionen*, *www.socialnet.de/rezensionen/2987.php*, consulté le 27 mars 2015.

Tableau A3.1. **Instruments de suivi de la qualité des services** *(suite)*

Klaudy, E (20 décembre 2005), étude de : Tietze W., M. Bolz, K. Grenner (2005), *Krippen-Skala (KRIPS-R). Feststellung und Unterstützung pädagogischer Qualität in Krippen*, Beltz Verlag, Basel, in *Socialnet Rezensionen*, *www.socialnet.de/rezensionen/2986.php*, consulté le 27 mars 2015.
Klaudy, E. (25 janvier 2002) étude de : Tietze W., K.M. Schuster, K. Grenner, *Die Kindergarten-Skala (KES-R). Feststellung und Unterstützung pädagogischer Qualität im Kindergarten*, Cornelsen Scriptor, Berlin, in *Socialnet Rezensionen*, *www.socialnet.de/rezensionen/201.php*, consulté le 27 mars 2015.
Litjens, I. (2013), *Examen de la documentation relative au suivi de la qualité de l'éducation et de l'accueil des jeunes enfants (EAJE)*, OCDE, Paris.
National Center for Education Statistics (NCES) (1997), « Measuring the quality of program environments in head start and other early childhood programs: A review and recommendations for future research », *document de travail*, n° 97-36, Washington, DC.
Réseau EAJE de l'OCDE, « Enquête en ligne sur le suivi de la qualité de l'apprentissage et du développement des jeunes enfants », novembre 2013.
Servicio de Bienestar Social, site web Armada de Chile, *www.bienestararmada.cl*, consulté le 20 mars 2015.
Site web de Brookes Publishing, *www.brookespublishing.com*, consulté le 20 mars 2015.
Site web de Kind & Genzin, *www.kindengezin.be*, consulté le 20 mars 2015.
Site web de l'Environment Rating Scales Institute, *www.ersi.info*, consulté le 20 mars 2015.
Site web de l'UK ECERS, *www.ecersuk.org/index.html*, consulté le 26 mars 2015.
Site web du Centre for Research in Early Childhood, *www.crec.co.uk*, consulté le 20 mars 2015.
Sylva et al. (2004), « *Technical Paper 12, The Final Report: Effective Pre-School Education* », *The Effective Provision of Pre-School Education (EPPE) Project*, The Institute of Education, Londres, *www.ioe.ac.uk/EPPE_TechnicalPaper_12_2004.pdf*, consulté le 26 mars 2015.
Teachers' College Press, ECERS-E, *http://store.tcpress.com/0807751502.shtml*, consulté le 26 mars 2015.
The University of North Carolina at Chapel Hill, Frank Porter Graham Child Development Institute, *Environment Rating Scales:B. Development of FCCERS-R, http://ers.fpg.unc.edu/b-development-fccers-r*, consulté le 25 mars 2015.
UNICEF (2012), « Draft: A Framework and Tool Box for Monitoring and Improving Quality », *www.unicef.org/ceecis/ECD_Framework_PART_II_june3.pdf*, consulté le 20 mars 2015.

Chapitre 4

Le suivi de la qualité du personnel d'éducation et d'accueil des jeunes enfants (EAJE)

La qualité du personnel fait l'objet d'un suivi dans tous les pays et territoires ayant participé à l'enquête, essentiellement par le biais d'inspections et d'auto-évaluations. Les inspections portent sur les qualifications du personnel, la qualité globale de l'accueil et de l'enseignement, la qualité des processus, ainsi que les compétences en matière de planification. Elles se fondent souvent sur des observations, des entretiens, des analyses de la documentation interne et les résultats des auto-évaluations. Les examens par les pairs portent sur la qualité pédagogique globale, la mise en œuvre des programmes, la qualité des processus et la collaboration entre collègues. Les auto-évaluations s'appuient sur des enquêtes auto-déclarées et des rapports de réflexion personnelle axés sur les compétences en matière de communication, tandis que les enquêtes auprès des parents s'intéressent au développement de l'enfant, mais aussi à la communication entre le personnel et les parents. La fréquence du suivi de la qualité du personnel est souvent déterminée au niveau local ou au niveau des structures de la petite enfance, et dépend des résultats du dernier suivi dans la plupart des pays et territoires.

Les pays évaluent la qualité du personnel pour éclairer l'élaboration des politiques, améliorer les performances du personnel, renforcer la qualité et déterminer les besoins de formation du personnel. Les avantages du suivi sont entre autres les suivants : des agents mieux formés, qui possèdent des qualifications plus élevées, et une meilleure description des responsabilités des différents grades du personnel d'EAJE.

Messages clés

- Il est largement reconnu que la qualité des membres du personnel d'EAJE, et leurs activités pédagogiques, leurs interactions et leurs connaissances, ont un impact considérable sur le bien-être et le développement des enfants. Un suivi efficace du personnel est essentiel à l'amélioration continue des services d'EAJE, ce qui montre l'importance de lier le suivi du personnel au développement professionnel.
- La qualité du personnel fait l'objet d'un suivi dans les 24 pays et territoires ayant participé à l'étude. Avec la qualité des services, il s'agit de l'élément qui est le plus souvent évalué, à la fois pour améliorer le niveau de qualité des services et pour éclairer l'élaboration des politiques. Les performances du personnel font également l'objet d'un suivi dont le but est de déterminer si elles doivent être améliorées.
- Les inspections et les auto-évaluations sont les pratiques les plus couramment utilisées pour évaluer la qualité du personnel. Les enquêtes auprès des parents, les examens par les pairs et les tests auprès des agents sont moins courants. La fréquence de ces pratiques n'est pas régie par la loi dans la plupart des pays, notamment dans le cas des auto-évaluations. Dans la majorité des pays et territoires, la fréquence des inspections et des auto-évaluations dépend des résultats du dernier suivi ou fait l'objet d'une décision au niveau des structures.
- Les inspections de la qualité du personnel visent principalement à déterminer si les agents possèdent les qualifications requises, à évaluer la qualité générale de l'enseignement et de l'accueil, et à comprendre comment les agents mettent en œuvre les programmes. Elles sont également axées sur le niveau de qualité des processus, les compétences du personnel en matière de planification, et bien souvent l'utilisation de matériels éducatifs. Les inspections sont principalement menées par le biais d'entretiens et d'analyses de la documentation interne, et sur la base des résultats des auto-évaluations des agents.
- Les auto-évaluations portent principalement sur les compétences du personnel en matière de communication, à la fois entre agents et avec les parents. Les enquêtes auto-déclarées et les rapports ou carnets de réflexion personnelle sont couramment utilisés dans les auto-évaluations, contrairement au retour d'informations par vidéo, qui est moins fréquent.
- Les examens par les pairs ont tendance à étudier la qualité générale du personnel et la mesure dans laquelle les programmes sont mis en œuvre avec satisfaction. Le travail d'équipe et la qualité des processus font régulièrement l'objet d'examens par les pairs. Les enquêtes auprès des parents s'intéressent davantage à la communication des agents avec les parents, et aux programmes.
- La qualité des processus fait essentiellement référence à l'exécution des programmes, aux interactions entre les agents et les enfants, et à la qualité globale de l'instruction et de l'accueil.

- Les résultats du suivi de la qualité du personnel doivent être rendus publics dans la plupart des pays et territoires, même s'il s'agit habituellement de résultats généraux ou agrégés plutôt que de résultats individuels. Les pays et territoires peuvent associer des conséquences aux résultats du suivi. Les plus courantes consistent à demander au personnel de prendre des mesures pour pallier les insuffisances, par exemple en suivant une formation.

Introduction

Les 24 pays et territoires[1] qui ont participé à l'étude évaluent la qualité et les performances du personnel d'EAJE dans des structures réglementées ou homologuées. Les conclusions générales sur les pratiques et procédures de ces pays et territoires en matière de suivi de la qualité du personnel seront exposées dans le présent chapitre. Dans presque tous les pays et territoires, le suivi de la qualité du personnel est recommandé, plutôt qu'obligatoire. Le suivi externe de la qualité du personnel est habituellement réalisé au niveau régional/fédéral ou municipal, tandis que le suivi interne est effectué au niveau des structures. Dans la plupart des pays et territoires, le suivi de la qualité du personnel fait partie de la procédure de suivi de la qualité des services, ou y est explicitement conforme. Les pratiques et méthodes relatives au suivi de la qualité des services et celles relatives au suivi de la qualité du personnel présentent par conséquent des éléments communs, même si des différences sont observées au niveau des centres d'intérêt (domaines du suivi) et des instruments.

Étant donné que l'évaluation du personnel relève de la responsabilité d'autorités décentralisées ou des structures, les pratiques mises en œuvre varient considérablement. Le choix des éléments à examiner et des instruments à utiliser intervient donc aussi au niveau régional (comme c'est le cas à Berlin, par exemple) ou au niveau des structures pour le suivi interne. Par conséquent, on ne dispose pas, pour la plupart des pays et territoires, de données nationales sur le suivi de la qualité du personnel, mais seulement d'informations sur les pratiques les plus courantes, ou d'exemples régionaux précis, pour les pays et territoires. Ces exemples et ces pratiques ne sont donc pas représentatifs du système général de suivi de la qualité du personnel dans un pays ou un territoire.

Le suivi du personnel est soit effectué par des agents ou agences externes, soit en interne par des agents et/ou des responsables d'EAJE. Le suivi du personnel des services d'EAJE se déroule principalement dans les structures d'accueil des enfants, les établissements préscolaires, les jardins d'enfants et les écoles maternelles. La qualité du personnel est moins souvent évaluée dans les services d'accueil familial de jour ou de garde d'enfants, même si l'Australie, la Communauté flamande de Belgique, l'Allemagne, le Luxembourg, la Suède, l'Angleterre (Royaume-Uni) et l'Écosse (Royaume-Uni) évaluent les performances du personnel dans le cadre de l'accueil à domicile ou des services des assistantes maternelles.

Ce chapitre exposera d'abord les résultats de la recherche sur les effets ou impacts possibles des pratiques de suivi eu égard à la qualité du personnel. Cette partie est suivie d'une explication des pratiques et stratégies des pays et territoires concernant le suivi de la qualité du personnel. Le chapitre analyse également la finalité du suivi des performances des agents, ainsi que les stratégies et pratiques d'un pays, y compris les domaines évalués, les instruments utilisés, la fréquence du suivi, le but dans lequel les résultats du suivi sont utilisés, et les conséquences du suivi. En outre, le chapitre étudie la question du suivi de la qualité des processus en tant que composante de la qualité du personnel.

Quels sont les effets du suivi de la qualité du personnel ?

Il est largement admis dans les travaux publiés que la qualité des membres du personnel, et leurs activités pédagogiques, leurs interactions et leurs connaissances, ont un impact considérable sur le bien-être et le développement des enfants (Fukkink, 2011 ; OCDE, 2012). Il s'avère que le suivi effectif du personnel joue un rôle central dans l'amélioration continue des services d'EAJE. Les caractéristiques du personnel qui, selon la recherche, sont importantes pour mettre en place des services de qualité élevée et obtenir d'excellents résultats sont entre autres les suivantes : une bonne compréhension du développement et de l'apprentissage des enfants, la capacité de comprendre les points de vue des enfants, une méthode de communication et des pratiques adaptées à l'âge des enfants, des compétences pour diriger une équipe et résoudre les problèmes, mais aussi pour définir une pédagogie ou des programmes de cours ciblés (OCDE, 2012).

Il est toutefois difficile de mesurer l'impact du suivi de la qualité du personnel sur, par exemple, l'amélioration du niveau de qualité des services, les performances des agents et l'exécution des programmes, mais aussi sur les résultats ou le développement des enfants. Les différences majeures de conception et de mise en œuvre des stratégies de suivi entre les pays, et même dans les pays, ne permettent pas de tirer facilement des conclusions générales sur les effets ou impacts du suivi de la qualité du personnel en soi. Si de nouveaux travaux de recherche (essentiellement dans des pays anglo-saxons) commencent à effleurer ce sujet complexe, ils ont tendance à examiner l'impact de telle ou telle méthode de suivi plutôt que du suivi de la qualité du personnel en général (Litjens, 2013).

Échelles de notation

Dans le New Jersey (États-Unis), la mise en place d'un barème de notation de la qualité a permis aux professionnels et aux responsables du programme préscolaire *New Jersey Abbott Preschool Program* d'améliorer leurs pratiques, et des effets statistiquement significatifs ont été observés sur les savoirs fondamentaux des enfants (Frede et al., 2007 ; Frede et al., 2009). Des données d'observation ont été systématiquement collectées depuis l'année scolaire 1999-2000, et les résultats ont depuis été régulièrement communiqués. La qualité de l'enseignement en classe a progressé de façon constante chaque année, et en 2004-05, les enfants arrivaient au jardin d'enfants dotés de compétences de langage et d'acquis élémentaires plus proches de la moyenne nationale que les années précédentes. Cette progression est imputable en partie aux échelles de notation utilisées pendant les observations, qui donnent au personnel une indication des pratiques pédagogiques qui mériteraient d'être améliorées et, en conséquence, une base pour la fixation des objectifs.

Auto-évaluations

Plusieurs études indiquent que l'auto-évaluation des agents est un outil important pour renforcer les compétences des professionnels, tout en leur apprenant à réfléchir davantage sur leurs pratiques. L'auto-évaluation permet de mettre en évidence les aspects des pratiques professionnelles qui sont particulièrement efficaces (Cubey et Dalli, 1996). De plus, il s'avère que cet outil améliore aussi la connaissance des activités en cours et des processus pédagogiques (Sheridan, 2001). Des travaux en Italie ont montré que le fait de documenter et d'analyser systématiquement la pratique éducative dans les auto-évaluations pouvait être utile pour encourager le professionnalisme du personnel des services d'EAJE (Picchio et al., 2012).

Une étude au Royaume-Uni s'est intéressée à l'efficacité de l'auto-évaluation comme méthode de suivi, d'évaluation et d'amélioration de la qualité des services proposés dans les structures d'accueil de jour (Munton, Mooney et Rowland, 1997). Les prestataires de services d'EAJE ont autoévalué certains aspects de leur travail comme la gestion des comportements des enfants, l'aide à l'apprentissage et la création d'une atmosphère chaleureuse et accueillante. Les résultats de l'étude n'ont révélé aucune différence notable dans la qualité des services entre les prestataires qui avaient utilisé les documents d'auto-évaluation et les autres. Cependant, une petite exception a été relevée pour les prestataires de services de contrôle et d'intervention à propos des interactions personnel-enfants et des compétences du personnel, à savoir le ton des interactions adultes-enfants, la discipline et la sensibilisation aux cultures. Il est néanmoins possible que la qualité de l'accueil fourni par les groupes d'intervention se soit améliorée pendant la période de l'évaluation de diverses façons qui n'ont pas été évaluées par les indicateurs utilisés. De façon générale, la recherche conclut qu'il est utile de mieux comprendre la façon dont les prestataires appliquent les procédures d'auto-évaluation et amorcent des changements dans la pratique.

La Communauté flamande de Belgique a mis en place en 2004 un instrument d'auto-évaluation axé sur les processus (SiCs) pour le personnel des structures d'accueil. Des changements importants ont été observés dans les structures qui utilisent cet instrument. Les professionnels ont en effet le sentiment qu'il favorise leur développement professionnel et leur collaboration. Dans le cadre de leur démarche pédagogique, ils indiquent avoir appris à prendre en considération le point de vue de l'enfant et, grâce à cela, à créer les conditions optimales pour le développement socio-affectif et cognitif des enfants (OCDE, 2006). Si ces résultats sont subjectifs, ils indiquent tout de même que le suivi contribue à obtenir une appréciation des pratiques et des connaissances davantage attentive aux enjeux.

Exploiter les résultats des tests sur les acquis des enfants

Les chercheurs ont examiné l'exploitation des résultats des tests sur les acquis des enfants, et ils ne sont pas convaincus que ces résultats soient suffisamment valides et fiables pour tirer des conclusions raisonnables sur la qualité individuelle des agents (Goe, 2007 ; Lockwood, Louis et McCaffrey, 2002 ; Waterman et al., 2012 ; Zaslow, Calkins et Halle, 2000). Le fait que les enseignants et les éducateurs, mais aussi les interactions personnel-enfant, influent sur les résultats des enfants et leur développement ne signifie pas nécessairement que les résultats des enfants sont le fruit de l'instruction et des activités des professionnels. Les membres du personnel ne sont pas les seuls à avoir une influence sur les acquis des enfants, étant donné que l'environnement familial et les aspects environnementaux tels que le bruit et le comportement perturbateur des autres enfants jouent également un rôle. Enfin, l'influence de l'enseignement ne se limite pas aux connaissances et compétences qui peuvent être évaluées par l'intermédiaire de tests, mais englobe aussi le transfert de compétences psychologiques et de savoir-faire qui seront à la base de l'apprentissage tout au long de la vie (Barblett et Maloney, 2010 ; Isoré, 2009 ; Margo et al., 2008).

Établir un lien entre le suivi et le développement professionnel

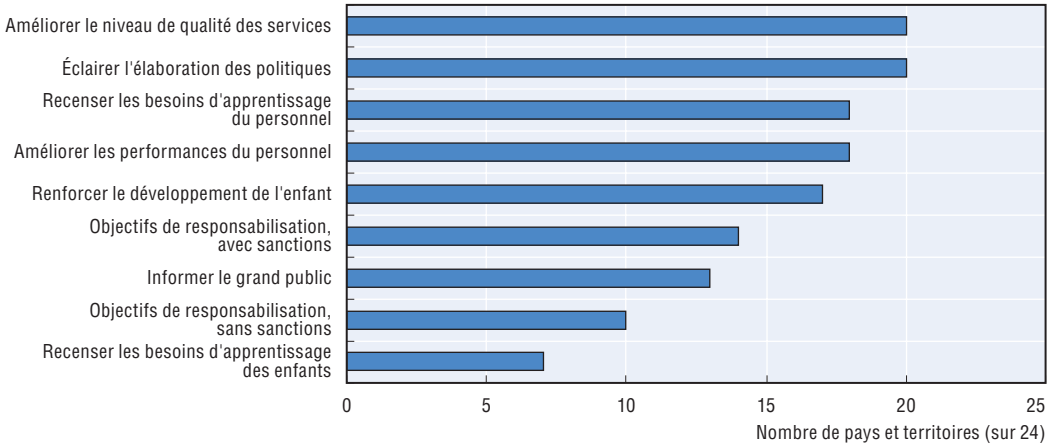
Quand le suivi est lié au développement professionnel, il peut avoir des retombées bénéfiques à la fois pour les enfants et pour le personnel. Par exemple, une évaluation de la qualité du personnel portant sur 51 classes d'enfants d'âge préscolaire aux États-Unis a mis en évidence les faiblesses de l'enseignement de certaines matières au programme. Par conséquent, une formation a été élaborée et proposée au personnel dans ces domaines.

Former les membres du personnel dans les matières dans lesquelles ils sont moins compétents, et leur proposer une formation pédagogique pour améliorer leur enseignement de ces matières, sont deux moyens avérés de renforcer les résultats des enfants dans ces matières (Odom et al., 2010).

Pourquoi les pays procèdent-ils au suivi de la qualité du personnel ?

Les objectifs du suivi de la qualité du personnel sont variables (voir tableau 4.1). D'après le graphique 4.1, la plupart des pays et territoires déclarent procéder au suivi des pratiques professionnelles dans leur système d'EAJE pour éclairer l'élaboration de leurs politiques (20 sur 24). Les conclusions du processus de suivi sont en effet utilisées pour définir des changements de stratégie ou de nouvelles propositions pour l'action des pouvoirs publics. Améliorer la qualité des services d'EAJE est également un élément souvent cité eu égard à cet objectif ; 80 % des personnes interrogées ont déclaré que ces deux éléments jouaient un rôle dans le suivi de la qualité et des performances du personnel. En outre, la qualité du personnel fait l'objet d'un suivi pour déterminer comment les performances des agents peuvent être améliorées (18 pays et territoires sur 24). Ces deux éléments contribuent à améliorer la qualité de l'éducation et à renforcer le développement de l'enfant.

Graphique 4.1. **Objectifs du suivi de la qualité du personnel d'éducation et d'accueil des jeunes enfants**



Source : Tableau 4.1, Réseau EAJE de l'OCDE, « Enquête en ligne sur le suivi de la qualité de l'apprentissage et du développement des jeunes enfants », novembre 2013.

StatLink *http://dx.doi.org/10.1787/888933243300*

Une autre raison majeure d'améliorer la qualité et les performances du personnel est de renforcer le développement des enfants, qui est souvent le premier but des services d'EAJE, comme indiqué dans *Petite enfance, grands défis III* (OCDE, 2012). Seuls quelques pays et territoires (7 sur 24) pratiquent un suivi du personnel pour mettre en évidence les besoins d'apprentissage des enfants.

Quatorze pays et territoires ont indiqué assurer le suivi du personnel de la petite enfance à des fins de responsabilisation, et associer ce processus à des sanctions ou des récompenses. Procéder au suivi de la qualité des agents ou de la qualité des services peut avoir des conséquences pour les structures d'EAJE et leur personnel. Dans une minorité de pays et territoires (10), la qualité du personnel fait l'objet d'un suivi à des fins de responsabilisation et

n'entraîne ni sanctions ni récompenses. À peine plus de la moitié (13) des pays et territoires le font pour informer le public et pour favoriser la responsabilisation et la transparence.

Les raisons avancées pour justifier le suivi des performances du personnel sont multiples. En Nouvelle-Zélande, le but principal des évaluations du personnel est d'améliorer les pratiques professionnelles et de recenser les domaines dans lesquels le personnel a besoin de se perfectionner. En Slovénie, la qualité du personnel fait l'objet d'un suivi pour l'ensemble des raisons mentionnées dans le tableau 4.1, le premier but étant de fournir des recommandations aux structures d'EAJE et à leur personnel. Le personnel des services d'EAJE en Slovénie bénéficie d'un droit légal au développement professionnel, qui vise à renforcer les compétences et les connaissances des équipes pédagogiques, et par conséquent la qualité et l'efficacité des structures d'EAJE. Les performances du personnel et les résultats des auto-évaluations permettent de recenser les programmes de formation qui pourraient être bénéfiques aux membres du personnel. La participation à ces programmes est prise en charge par des fonds publics.

Tableau 4.1. **Objectifs du suivi de la qualité du personnel d'éducation et d'accueil des jeunes enfants**

Pays et territoires	Objectifs du suivi de la qualité du personnel								
	Responsabilisation		Éclairer l'élaboration des politiques	Informer le grand public	Améliorer la qualité des services	Améliorer les performances du personnel	Recenser les besoins d'apprentissage du personnel	Renforcer le développement des enfants	Recenser les besoins d'apprentissage des enfants
	Sans sanctions/ récompenses	Avec sanctions/ récompenses							
Australie		X	X	X	X			X	
Belgique-Communauté flamande*	X		X	X	X	X	X	X	
Belgique-Communauté française		X	X		X		X	X	
Chili		X	X			X	X		
République tchèque	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Finlande	X		X		X	X	X	X	X
France	X		X		X	X	X	X	
Allemagne					X	X			
Irlande		X	X	X	X			X	
Italie			X		X				
Japon									
Kazakhstan		X	X	X	X	X	X	X	X
Corée	X		X	X	X	X	X	X	
Luxembourg		X	X		X	X	X	X	
Mexique	X		X	X	X	X	X	X	
Pays-Bas	X	X	X		X	X			
Nouvelle-Zélande						X	X		
Norvège	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Portugal						X	X		
République slovaque		X	X	X	X	X	X	X	X
Slovénie	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Suède	X	X	X	X	X	X	X	X	
Royaume-Uni-Angleterre		X	X	X	X		X	X	
Royaume-Uni-Écosse		X	X	X	X	X	X	X	X

Note : Pour la Communauté flamande de Belgique, les données du tableau font uniquement référence à l'éducation préprimaire et aux garderies.

Source : Réseau EAJE de l'OCDE, « Enquête en ligne sur le suivi de la qualité de l'apprentissage et du développement des jeunes enfants », novembre 2013.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933243203

Quelles sont les pratiques courantes du suivi de la qualité du personnel ?

Cette section détaillera la gamme des pratiques de suivi internes et externes. Les pratiques internes font référence au suivi effectué par des membres des structures d'EAJE à l'étude, et les pratiques externes, aux évaluations et autres mesures des performances et de la qualité du personnel réalisées par des acteurs qui ne sont pas employés par les structures. Cette section donne un aperçu des pratiques externes et internes qui sont utilisées dans les différents pays et territoires (voir tableau 4.2).

Suivi externe des performances du personnel

Les pratiques de suivi externes ci-dessous sont couramment utilisées dans les pays et territoires (voir tableau 4.2 pour un panorama complet, par pays/territoire) :

- Les *inspections* sont largement utilisées dans les pays de l'OCDE pour observer et évaluer les performances d'une structure. Les performances globales du personnel sont généralement prises en compte lors des inspections de la qualité des services, et le suivi de la qualité du personnel et des services est par conséquent souvent intégré, si l'inspection de la qualité du personnel fait partie de l'exercice relatif à la qualité des services. Les inspections nationales évaluent rarement les performances individuelles des agents, mais portent essentiellement sur leurs performances globales, à quelques exceptions près. Les enseignants récemment diplômés en Irlande, par exemple, sont agréés sous condition, dans l'attente d'une évaluation par le ministère de l'Inspection de l'éducation et des compétences. Lors de deux visites inopinées, l'Inspection évalue les compétences professionnelles des enseignants stagiaires en observant leurs pratiques d'enseignement et d'apprentissage, en examinant leur préparation et leurs cahiers de progrès, et en évaluant des échantillons de travaux d'élèves. Ce processus détermine si l'enseignant peut être pleinement agréé (Litjens, 2013 ; Réseau EAJE de l'OCDE, 2012).
- *Les enquêtes auprès des parents* sur les pratiques du personnel sont généralement diffusées au niveau des structures, et sont rarement normalisées, prescrites ou obligatoires à l'échelle nationale. Les structures peuvent habituellement choisir de mener ou non des enquêtes auprès des parents. Les parents peuvent évaluer la qualité du personnel par le biais de leurs interactions continues avec les membres du personnel, et de telles enquêtes sont généralement menées pour analyser la satisfaction des parents. Les enquêtes et les questionnaires sont utilisés pour évaluer et mesurer la qualité du personnel dans plusieurs pays de l'OCDE (voir tableau 4.2).
- *Examens par les pairs* : Les examens externes par les pairs reposent sur un travail d'observation effectué par des évaluateurs ne travaillant pas dans la même structure que les agents évalués. Ils peuvent être menés par des agents d'EAJE ou des responsables d'autres structures d'EAJE. L'examen par les pairs des performances des agents permet aux membres du personnel de renforcer leurs compétences, d'adapter leurs pratiques aux besoins des enfants, et fournit des informations sur le développement professionnel des agents, sur la base de l'appréciation d'un pair, qu'il s'agisse d'un collègue ou d'un expert (Litjens, 2013).

Souvent, les pratiques de suivi de la qualité du personnel qui sont utilisées ne sont pas prescrites au niveau national, et les autorités locales ou les structures d'EAJE (comme en Finlande, en Norvège, au Japon et en Angleterre [Royaume-Uni]) sont libres de choisir lesquelles elles adoptent. De grandes différences sont donc observées entre les régions et les structures. Les données du tableau 4.2 montrent les pratiques les plus courantes du suivi de la qualité du personnel.

De façon générale, l'inspection est la pratique la plus couramment utilisée pour effectuer un suivi externe de la qualité du personnel : 22 pays et territoires sur 24 y ont recours (voir tableau 4.2). Les inspections sont fréquemment utilisées en Finlande, au Japon et en Norvège au niveau municipal, mais jamais au niveau national, tandis que dans d'autres pays, comme en France, c'est au niveau national qu'elles sont organisées.

Dans 13 pays et territoires, les enquêtes auprès des parents sont utilisées pour le suivi de la qualité du personnel. En France, par exemple, une enquête de satisfaction des parents est envoyée tous les deux ans à près de 1 200 familles pour leur demander si les services d'accueil et de crèche répondent à leurs besoins et à leurs exigences. Les parents doivent indiquer leur degré de satisfaction eu égard à plusieurs sujets, notamment la flexibilité des horaires et la formation et les compétences des professionnels.

Des examens par les pairs sont pratiqués par exemple dans des établissements scolaires au Chili, des crèches et des services d'accueil familial de jour en France, des structures d'EAJE kazakhes, des jardins d'enfants slovaques, des établissements et classes préscolaires en Suède, et dans toutes les structures écossaises d'EAJE. En Allemagne, les bureaux locaux de protection de la jeunesse gèrent un système de « *Fachberater* » (conseillers spécialisés) qui effectuent des visites et des consultations dans les garderies, au lieu de les inspecter, ainsi qu'auprès des prestataires de services d'accueil familial de jour, du personnel et des responsables.

Il est intéressant de noter que de façon générale le suivi externe de la qualité du personnel est plus fréquent dans les jardins d'enfants et les établissements préscolaires, ou dans les structures intégrées, que dans les structures et auprès des prestataires dont les activités sont davantage axées sur l'accueil, comme les assistantes maternelles, les services d'accueil familial de jour et les garderies.

Suivi interne des performances du personnel

En interne, les pratiques de suivi ci-après sont utilisées :

- *Auto-évaluation* : une pratique courante d'évaluation des performances du personnel est l'auto-évaluation, par laquelle les membres du personnel évaluent leurs propres performances (OCDE, 2012). Ce processus est effectué par le biais de questionnaires auto-déclarés (enquête sur les pratiques et les compétences d'un membre du personnel en matière d'accueil et d'enseignement, laquelle est remplie par l'agent lui-même), de fiches, carnets ou rapports de réflexion personnelle, de portefeuilles de réalisations, et/ou d'un retour d'informations par vidéo. Le processus de réflexion personnelle permet aux professionnels de mieux comprendre leurs propres atouts et faiblesses, et de déterminer leurs besoins en termes de perfectionnement, de développement professionnel ou de mentorat (Isoré, 2009). Les auto-évaluations peuvent intervenir dans le cadre des examens par les pairs ou en tant qu'exercices individuels.
- *Examens par les pairs* : dans le cadre des examens internes par les pairs, les professionnels d'EAJE qui travaillent dans la même structure et/ou les responsables observent les membres du personnel et donnent à la personne évaluée des informations constructives. Différents instruments (outils) peuvent être utilisés dans le cadre de ces examens, comme indiqué dans la prochaine section.
- *Tests auprès du personnel* : les connaissances et compétences pédagogiques du personnel peuvent être évaluées en soumettant les professionnels à des tests, même si cette méthode est rarement appliquée dans les pays de l'OCDE (voir tableau 4.2). Les tests

auprès du personnel sont plus souvent utilisés pour les nouveaux enseignants de l'éducation préprimaire dans quelques pays et territoires, mais ne font habituellement pas partie des pratiques de suivi du personnel. C'est le cas au Chili, au Luxembourg et en Espagne, où un concours détermine l'accès à la profession enseignante. Ces tests comprennent souvent des questions à la fois sur les matières au programme et sur les pratiques pédagogiques (OCDE, 2014). Au Chili, les enseignants du préprimaire passent un test professionnel initial avant d'exercer leur profession. Ce test comporte des questions sur la discipline et la pédagogie, et est conforme aux normes professionnelles. Les résultats du test fournissent des informations diagnostiques aux universités et aux établissements de formation des enseignants préscolaires, ainsi que des données sur les aspects de leur programme qui méritent d'être améliorés.

Les auto-évaluations sont largement utilisées : 20 pays et territoires sur 24 y ont recours (voir tableau 4.2), par exemple les établissements d'enseignement préprimaire en Italie, les structures d'EAJE aux Pays-Bas et en Écosse (Royaume-Uni), et les services d'éducation préprimaire au Chili. Dix pays et territoires ont recours aux examens internes par les pairs, par exemple à la maternelle en Communauté française de Belgique, dans les établissements d'enseignement préprimaire au Chili pour les 4-5 ans, dans les jardins d'enfants tchèques, dans les structures d'EAJE au Kazakhstan, dans les jardins d'enfants coréens, dans les établissements préscolaires, les structures fédérales d'éducation préscolaire à domicile pour les enfants jusqu'à 3 ans (CONAFE) et les centres publics de développement des enfants jusqu'à l'âge de 5 ans (CENDI) au Mexique, mais aussi dans les structures d'EAJE en Nouvelle-Zélande, les jardins d'enfants slovaques et slovènes, et les structures d'EAJE écossaises (Royaume-Uni). Les tests auprès du personnel comme méthode de suivi ou d'évaluation des performances du personnel ne sont utilisés qu'au Kazakhstan.

Quels domaines font l'objet d'un suivi ?

La présente section propose un aperçu des domaines couverts par les différentes pratiques que les pays et territoires utilisent pour suivre l'évolution des performances du personnel.

Dans le cadre du suivi de la qualité du personnel, les domaines ou dimensions qui peuvent être évalués sont notamment les suivants :

- *Qualifications du personnel* : obtenues par le biais de l'éducation formelle ou du développement professionnel, elles contribuent à améliorer la qualité pédagogique ce qui, en définitive, est étroitement associé à de meilleurs résultats chez les enfants. Ce n'est pas la qualification en soi qui agit sur les performances du personnel et sur les résultats des enfants, mais la capacité des agents plus qualifiés à créer un environnement pédagogique de grande qualité (OCDE, 2012).
- *Qualité des processus* : il s'agit de la qualité des processus qui interviennent dans une structure d'EAJE. Elle peut désigner la qualité de l'accueil et de l'éducation, les interactions et les relations entre le personnel d'EAJE et les enfants, la collaboration entre les professionnels et les parents, entre les professionnels et le personnel de direction, et aussi entre les professionnels eux-mêmes. De plus, elle recouvre la pédagogie et les méthodes et pratiques pédagogiques, ainsi que la mise en œuvre des programmes et le temps que le personnel consacre à la préparation de ses pratiques et méthodes pédagogiques. Ce chapitre traitera également en détail la question de la qualité des processus de suivi.

Tableau 4.2. **Pratiques externes et internes de suivi de la qualité du personnel**

Par structure

Pays et territoires	Type de structure	Externe			Interne		
		Inspections	Enquêtes auprès des parents	Examens par les pairs	Auto-évaluations	Examens par les pairs	Tests auprès du personnel
Australie	Toutes les structures d'EAJE	X					
Belgique-Communauté flamande	Structures de garde (prestataires d'accueil familial de jour et garderies)	X			X		
	Etablissements d'enseignement préprimaire	X			X		
Belgique-Communauté française	Crèches	X			X	X	
	Assistantes maternelles et établissements préscolaires	X			X		
Chili	Jardins d'enfants et jardins d'enfants collectifs	X			X		
	Enseignement préprimaire pour les 3-5 ans	X	X		X		
	Enseignement préprimaire pour les 4-5 ans	X	X	X	X	X	
République tchèque*	Jardins d'enfants inscrits au registre des écoles, financés sur le budget de l'État ; Jardins d'enfants privés inscrits au registre des écoles	X			X	X	
Finlande*	Toutes les structures d'EAJE	X			X		
France	Crèches collectives ; accueil familial de jour	X	X	X	X		
	Établissements préscolaires	X	X				
Allemagne	Garderies	X			X		
Irlande	Accueil de jour à temps plein	X					
Italie*	Services d'intégration pour les jeunes enfants, tels que des centres pour les parents et les bébés ou des crèches parentales	X					
	Écoles maternelles	X			X		
	Etablissements préprimaires	X	X		X		
Japon*	Jardins d'enfants	Décisions prises au niveau régional/municipal - pas de données nationales disponible					
	Garderies		X				
Kazakhstan	Toutes les structures d'EAJE	X	X	X	X	X	X
Corée	Garderies	X	X		X		
	Jardins d'enfants	X	X		X	X	
Luxembourg	Accueil familial de jour	X					
	Garderies ; programme d'enseignement préprimaire ; éducation préscolaire obligatoire	X			X		
Mexique	Structures fédérales d'éducation préscolaire à domicile pour les 0-3 ans (CONAFE)				X	X	
	Centres publics de développement de l'enfant pour les 0-5 ans (CENDI)	X				X	
	Centres d'accueil fédéraux gérés par la sécurité sociale pour les 0-5 ans (IMSS)	X	X				
Pays-Bas	Toutes les structures d'EAJE	X	X		X		
Nouvelle-Zélande	Toutes les structures d'EAJE				X	X	
Norvège	Toutes les structures d'EAJE	X			X		
Portugal	Jardins d'enfants	X			X		
République slovaque	Jardins d'enfants	X	X	X	X	X	
Slovénie*	Garde d'enfants d'âge préscolaire	X					
	Jardins d'enfants (structures d'EAJE intégrées pour les 1-5 ans)	X	X		X	X	

Tableau 4.2. **Pratiques externes et internes de suivi de la qualité du personnel** *(suite)*

Pays et territoires	Type de structure	Externe			Interne		
		Inspections	Enquêtes auprès des parents	Examens par les pairs	Auto-évaluations	Examens par les pairs	Tests auprès du personnel
Suède	Services d'accueil pédagogique (accueil familial de jour, par exemple)	X					
	Structures préscolaires ; classes préscolaires	X	X	X	X		
Royaume-Uni-Angleterre	Toutes les structures d'EAJE	X	X		Décisions prises au niveau régional/local		
Royaume-Uni-Écosse*	Toutes les structures d'EAJE	X	X	X	X	X	

Notes : En Finlande, le suivi de la qualité du personnel fait l'objet de décisions au niveau régional/municipal, même si des inspections et des auto-évaluations sont aussi fréquemment réalisées.

En Italie, le suivi de la qualité du personnel fait l'objet de décisions au niveau régional/municipal. Les données du tableau font référence aux pratiques les plus courantes en Italie.
Au Japon, aucune pratique de suivi national obligatoire de la qualité du personnel d'EAJE n'est appliquée et l'on ne dispose par conséquent d'aucune donnée nationale, mais de telles pratiques sont mises en œuvre au niveau régional/municipal. La qualité du personnel des jardins d'enfants fait l'objet d'un suivi régulier par les parents et les autres parties prenantes au niveau local, et le personnel des écoles maternelles fait l'objet d'un suivi via des enquêtes externes réalisées par les parties prenantes (y compris les parents) et les autorités.
En République tchèque, aucun suivi n'est effectué pour les écoles maternelles et les établissements privés accueillant des enfants qui ont été fondés conformément à la Loi relative aux échanges.
Au Royaume-Uni-Écosse, les autorités nationales ne procèdent pas à des enquêtes auprès des parents sur la qualité du personnel d'EAJE. Ces enquêtes sont menées au niveau local : les autorités locales sont tenues, en vertu de la Loi sur les jeunes et les enfants, de consulter des populations représentatives de parents tous les deux ans pour savoir quelles formes de services d'apprentissage précoce et d'accueil extrascolaire répondent le mieux à leurs besoins.
En Slovénie, les enquêtes auprès des parents ne sont pas menées à l'échelle nationale, mais au niveau des structures.

Source : Réseau EAJE de l'OCDE, « Enquête en ligne sur le suivi de la qualité de l'apprentissage et du développement des jeunes enfants », novembre 2013.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933243213

- *Utilisation des matériels* : il s'agit de la disponibilité de jouets et de livres, par exemple, et de la manière dont ils sont utilisés, et à quel moment, par les professionnels pour améliorer ou appuyer leurs pratiques ainsi que le développement des enfants.
- *Gestion du temps* : la manière dont le temps est organisé dans les structures d'EAJE pour le personnel et les enfants peut avoir des répercussions sur les résultats. Les emplois du temps peuvent aider les agents à organiser leurs activités et à définir leurs méthodes pédagogiques. L'usage qu'ils font du temps disponible, que ce soit pour des activités de groupe en intérieur ou des visites en extérieur, peut également avoir une incidence sur leurs performances et les contraindre à adapter leurs méthodes.
- *Connaissance des matières abordées (domaines d'enseignement)* : naturellement, la maîtrise par les professionnels des matières ou domaines dans lesquels ils instruisent les enfants est d'une importance majeure. Si le personnel ne possède pas les connaissances nécessaires tant de la matière que de la façon de l'expliquer d'une manière adaptée à l'âge des enfants, il sera moins à même de favoriser le développement des enfants.
- *Qualité globale de l'enseignement/instruction/accueil, de la mise en œuvre des programmes et du travail préparatoire* : il s'agit de la qualité générale de l'enseignement, de l'accueil et des instructions données au personnel. Cela inclut la manière dont un professionnel applique le programme et prépare les pratiques et méthodes pédagogiques qu'il utilisera.
- *Capacité à travailler en équipe et aptitudes à la communication* : la collaboration avec les collègues et les responsables permet à un professionnel, voire à un responsable, de s'enrichir de nouvelles idées, d'accroître ses connaissances et d'améliorer sa capacité

à fournir des services d'EAJE de grande qualité. L'échange d'informations, la mise en commun des meilleures pratiques et le fait de tirer des enseignements de l'expérience des autres (apprentissage par les pairs) peut permettre au personnel et aux responsables d'en savoir davantage sur la manière de gérer au mieux une situation, de mettre en œuvre une matière du programme, de dialoguer avec les enfants ou de stimuler le développement d'un enfant.

- *Communication entre le personnel et les parents :* la collaboration entre le personnel et les parents peut apporter – tout comme la collaboration avec les collègues et responsables – des informations complémentaires sur le développement des enfants et sur leurs besoins. Ainsi, les pratiques du personnel peuvent être adaptées pour mieux répondre aux besoins des enfants, le but final étant non seulement l'amélioration de ces pratiques, mais aussi le développement précoce des enfants.
- *Gestion et direction* : une gestion et une direction fortes peuvent permettre d'améliorer la qualité du personnel. Les responsables, par exemple, peuvent offrir des possibilités de développement professionnel aux agents, leur prodiguer des conseils et montrer l'exemple aux professionnels.
- *Conditions de travail :* les conditions de travail incluent le salaire du personnel (rémunération), la charge de travail et les horaires de travail, mais recouvrent également le temps passé avec les enfants par rapport au temps consacré aux tâches administratives. Ces conditions de travail peuvent limiter la capacité du personnel à obtenir de bons résultats.
- *Possibilités de développement professionnel :* les possibilités pour les membres du personnel de revaloriser leurs qualifications ou d'améliorer leurs connaissances ont non seulement une incidence sur la connaissance qu'ils ont de certains sujets tels que les dernières méthodes pédagogiques ou un programme pédagogique nouvellement élaboré, mais peuvent aussi leur permettre d'améliorer leurs compétences et leurs pratiques en ce qui concerne, par exemple, leurs interactions avec les enfants et la mise au point de pratiques adaptées à l'âge de ces derniers.
- *Résultats des enfants* : le suivi de la qualité et des performances du personnel peut prendre en compte les résultats observés chez les enfants, ce qui peut désigner la manière dont un enfant se développe en général, mais aussi le développement ou les performances des enfants dans des disciplines spécifiques ou par rapport aux objectifs de développement définis dans les programmes.

Les éléments qui font l'objet d'un suivi et les dimensions ou domaines qui sont pris en compte dans le suivi des performances du personnel peuvent varier selon les pratiques (internes et externes) auxquelles les pays ont recours. On trouvera un récapitulatif dans le tableau 4.3.

Suivi assuré par le biais d'inspections

Si les inspections sont utilisées pour évaluer la qualité du personnel, les domaines qui font le plus couramment l'objet d'un suivi sont les qualifications (qui sont vérifiées par tous les territoires ayant recours aux inspections), c'est-à-dire que l'on s'assure que les agents possèdent les diplômes requis et que la proportion d'agents aux différents niveaux de qualification est atteinte. De plus, la qualité globale de l'accueil et de l'instruction, ainsi que la mise en œuvre des programmes, sont contrôlées par environ 80 % des pays et territoires. La gestion du temps ou la planification des activités, l'utilisation de matériels, ainsi que la

qualité des processus, font également l'objet d'un suivi. La qualité des processus est par exemple l'une des priorités des inspections en Angleterre (Royaume-Uni) (voir encadré 4.1). La gestion et la direction, ainsi que la communication entre le personnel et les parents, sont les domaines les moins souvent soumis à un suivi ; viennent ensuite la maîtrise par les membres du personnel des disciplines qu'ils enseignent. Il est intéressant de noter que dans la moitié (12) des pays et territoires qui inspectent la qualité du personnel, les résultats des enfants en termes de développement sont pris en compte pour le suivi de la qualité du personnel. Si le développement des enfants renseigne sur le rendement de l'EAJE et sur l'environnement dans lequel ils évoluent, il n'est pas nécessairement la conséquence directe des efforts du personnel, comme le montrent les publications. Le développement des enfants dans l'EAJE dépend de beaucoup d'autres facteurs hormis le personnel, notamment l'environnement familial.

Encadré 4.1. **La priorité donnée à la qualité des processus dans le suivi de la qualité du personnel en Angleterre (Royaume-Uni)**

Le but des inspections portant sur la qualité du personnel est de déterminer si le prestataire et les professionnels évaluent et planifient correctement la progression des enfants dont ils ont la charge vers les objectifs d'apprentissage précoce. L'inspecteur doit apprécier si les attentes des adultes par rapport aux enfants sont suffisamment élevées. En particulier, il doit déterminer si les résultats obtenus par les enfants correspondent à des niveaux de développement ordinaires et si les écarts avec les enfants défavorisés se resserrent.

Les inspections portant sur la qualité du personnel consistent également à recueillir des éléments d'appréciation directs, en observant les enfants et les professionnels dans les activités d'apprentissage, le jeu et l'accueil quotidien, et à vérifier si les professionnels connaissent et comprennent bien les exigences en matière d'apprentissage et de développement définies par le cadre *Early Years Foundation Stage*. L'inspecteur doit observer si les interactions des adultes avec les enfants se limitent à les surveiller et à prendre soin d'eux, ou s'ils motivent les enfants, les encouragent à être indépendants et les aident à gérer leurs besoins personnels en fonction de leur âge. L'inspecteur doit notamment déterminer si les questions que posent les adultes poussent les enfants à réfléchir et à trouver les réponses en les encourageant à faire des suppositions et à tester leurs idées par tâtonnement.

L'inspecteur doit également vérifier si les adultes manient bien la langue, stimulent la capacité des enfants à exprimer leurs idées et à utiliser de plus en plus de nouveaux mots. L'inspecteur doit identifier ce que les enfants sont capables de faire par eux-mêmes et ce qu'ils peuvent faire lorsqu'ils sont épaulés par un professionnel.

Source : Réseau EAJE de l'OCDE, « Enquête en ligne sur le suivi de la qualité de l'apprentissage et du développement des jeunes enfants », novembre 2013.

D'autres dimensions de la qualité du personnel peuvent faire l'objet d'un suivi. En France, des études qualitatives nationales recueillent des informations supplémentaires sur certaines dimensions de la qualité du personnel. Elles peuvent être obtenues de différentes manières, au moyen d'enquêtes ou d'observations. Ces études recueillent des informations supplémentaires, entre autres, sur : l'opinion des personnes interrogées quant aux pratiques du personnel ; la préférence du personnel pour certaines pratiques ; la raison du choix de certaines pratiques ; et le contenu de la formation professionnelle. Ces travaux de recherche peuvent compléter les inspections ou d'autres pratiques de suivi de la qualité du personnel.

Suivi assuré par le biais d'enquêtes auprès des parents

Généralement, les enquêtes de satisfaction des parents ne sont pas menées au niveau national, mais principalement au niveau des structures. Les dimensions surveillées à l'aide de ces enquêtes diffèrent d'une structure à l'autre, et il arrive qu'il n'existe pas de données nationales sur les dimensions les plus couramment contrôlées. Cependant, la majorité des pays et territoires qui utilisent cet outil ont été en mesure de fournir des informations sur les sujets sur lesquels les parents sont le plus fréquemment interrogés dans les enquêtes concernant le personnel d'EAJE (voir tableau 4.3). En dehors des enquêtes, certains pays et territoires mettent en œuvre d'autres pratiques pour donner aux parents l'occasion d'évaluer la qualité. En Écosse (Royaume-Uni) par exemple, la *Care Inspectorate* rencontre un groupe de parents pendant l'inspection des services de garde d'enfants afin de discuter avec eux de la qualité du service et du personnel.

Dans les trois quarts des territoires qui réalisent des enquêtes auprès des parents sur la qualité du personnel, les questions ont avant tout pour but de recueillir leur avis sur la qualité globale du personnel, sur le programme pédagogique et sur leur communication avec le personnel d'EAJE. De plus, les parents sont relativement souvent interrogés sur le développement de leur enfant (6 pays et territoires sur 14). Ils sont aussi assez fréquemment interrogés sur la qualité des processus, laquelle est clairement liée à la qualité globale de l'enseignement et de l'accueil. Il peut toutefois être difficile pour les parents de donner une opinion objective ou claire sur les processus du personnel ou sur la qualité globale de la structure, puisqu'ils ne sont pas présents dans celle-ci. De plus, ils peuvent considérer comme importantes des dimensions de la qualité du personnel différentes de celles que les conclusions des travaux de recherche jugent déterminantes pour la qualité et le développement de l'enfant. Les enquêtes contiennent rarement des questions sur la direction et la gestion des structures, ainsi que sur le travail en équipe au sein du personnel d'EAJE, deux dimensions qu'il est difficile pour les parents d'analyser, puisqu'il est peu probable qu'ils aient l'occasion de les observer. Deux autres domaines dont le suivi est moins couramment assuré par le biais d'enquêtes auprès des parents sont les processus de planification et l'utilisation des matériels.

Suivi assuré par le biais d'examens par les pairs (externes et internes)

La qualité globale des pratiques du personnel et la mise en œuvre des programmes font partie des principales dimensions évaluées dans le cadre des examens par les pairs. Tous les pays et territoires indiquent recourir aux examens par les pairs pour évaluer ces domaines. Le travail en équipe et la communication, ainsi que la qualité des processus, sont également des thèmes particulièrement importants des examens par les pairs (9 pays et territoires sur 10 s'intéressent particulièrement à ces éléments). En Corée, par exemple, l'évaluation du personnel met largement l'accent sur la mise en œuvre des programmes et sur la qualité des processus, en s'attachant plus particulièrement à déterminer si l'environnement créé par le personnel est propice au développement des enfants. Les examens par les pairs accordent également de l'attention à la maîtrise par le personnel des matières enseignées, ainsi qu'aux possibilités de développement professionnel dont il dispose, ces deux dimensions pouvant être liées : le développement professionnel peut permettre de remédier aux éventuelles difficultés ou lacunes. Les domaines les moins fréquemment suivis sont les aptitudes à la gestion et à la direction, bien qu'ils soient importants pour organiser les activités et diriger les structures dans de bonnes conditions.

Suivi assuré par le biais d'auto-évaluations

Les auto-évaluations sont mises en œuvre et généralement conçues au niveau de chaque structure. Les dimensions évaluées qui sont recensées dans le tableau 4.3 sont celles dont le suivi est le plus couramment assuré dans le cadre des auto-évaluations. De nombreuses pratiques d'auto-évaluation auxquelles ont recours les pays et territoires se concentrent sur les aptitudes à la communication du personnel, notamment la communication entre membres (17 pays et territoires sur 20) et la communication des membres avec les parents (15 sur 20). De plus, l'utilisation de matériels et la mise en œuvre des programmes sont des domaines importants pour l'auto-évaluation : les trois quarts des auto-évaluations des territoires portent habituellement sur ces sujets. Dans le cadre des auto-évaluations, le personnel a aussi fréquemment l'occasion d'apprécier ses propres compétences en matière d'accueil des enfants et d'enseignement, ainsi que ses aptitudes à la gestion et à la direction : 14 pays et territoires sur 20 indiquent procéder au suivi de ces éléments. Il est extrêmement rare que les auto-évaluations portent sur les résultats en termes de développement des enfants.

Quels instruments et outils sont utilisés ?

Différents instruments ou outils peuvent être utilisés dans le cadre des pratiques de suivi ; ils vont des méthodes d'observation aux listes de vérification au format papier ou informatique. Les instruments utilisés diffèrent en fonction de la pratique de suivi. Les instruments utilisés dans le cadre de ces pratiques ne sont généralement pas imposés et sont souvent choisis au niveau régional ou local lorsqu'il s'agit de contrôler la qualité du personnel (comme c'est le cas en France par exemple), ou au niveau de la structure (ce qui est habituellement le cas pour les pratiques internes de suivi). Les données contenues dans cette section couvrent les outils ou instruments les plus couramment utilisés. On trouvera une vue d'ensemble des instruments fréquemment utilisés dans le cadre du suivi de la qualité du personnel dans le tableau A.4.1 à l'annexe de ce chapitre.

Inspections

Les entretiens (19 pays et territoires sur 22), les observations (18) et les analyses de la documentation interne (18) sont les instruments les plus fréquemment utilisés pendant les inspections. Les résultats des auto-évaluations, qui sont souvent réalisées avant les inspections, sont également couramment pris en compte. Les listes de vérification et les enquêtes menées par les inspecteurs sont également relativement répandues et utilisées dans 12 des 22 pays et territoires qui inspectent la qualité du personnel. Les outils moins fréquemment utilisés sont notamment les enquêtes menées par la direction et le personnel, ou les enquêtes auprès des parents. Une combinaison d'instruments est habituellement utilisée pour le suivi de la qualité du personnel par le biais d'inspections (voir tableau 4.4).

À Berlin (Allemagne), par exemple, les évaluateurs externes font un retour d'informations professionnelles aux structures d'EAJE sur les processus pédagogiques, l'organisation et la coopération du personnel, et la coopération avec les parents. Ce processus d'inspection est coordonné par le *Berliner Kita-Institut für Qualitätsentwicklung* (institut pour le développement de la qualité, ou BeKi) pour le compte du ministère de l'Éducation, de la Culture et des Sciences à Berlin. Les évaluations doivent prendre en compte le point de vue du prestataire des services d'EAJE, de la direction de la structure, de chaque agent et des parents. Les évaluateurs ont recours à des entretiens ou des questionnaires écrits, et incluent dans leurs

Tableau 4.3. **Domaines/aspects examinés dans le cadre du suivi de la qualité du personnel**

Par type de pratique de suivi

Pays et territoires	Type de structure	Qualifications du personnel	Qualité des processus	Utilisation de matériels éducatifs	Gestion du temps / planification	Connaissance des matières	Mise en œuvre des programmes	Qualité globale de l'enseignement / de l'instruction / de l'accueil	Travail en équipe et communication (personnel)	Communication entre le personnel et les parents	Gestion et direction	Conditions de travail	Possibilités de développement professionnel	Résultats / développement de l'enfant
Australie	Toutes les structures d'EAJE	I	I	I	I		I	I	I					I
Belgique-Communauté flamande*	Garderies	I	I	I; S	I			I; S	S	S	S			
	Préstataires d'accueil familial de jour	I	I	I; S	I			I; S		S	S			
	Enseignement préprimaire	I	I	I; S	I	I	I; S	I; S	I; S	S	S	S	I	I
Belgique-Communauté française*	Crèches et assistantes maternelles	I		I			I	I	I	I			I	
	Établissements préscolaires	I		I	I	I	I	I	I				I	I
Chili*	Jardins d'enfants collectifs ; jardins d'enfants			S					S	S	S	S		
	Enseignement préprimaire pour les 3-5 ans ; enseignement préprimaire pour les 4-5 ans	I	PS	PS; S	I		P	P; PS	I; S	PS; S	I; S	I; S		
République tchèque*	Jardins d'enfants inscrits au registre des écoles, financés sur le budget de l'État ; jardins d'enfants privés inscrits au registre des écoles	I; P; S	I; P; S	I; P; S	I; P; S	I; P; S	I; P; S	I; P; S	I; P; S	I; P; S	S	I; P; S	I; P; S	I; P; S
Finlande	Toutes les structures d'EAJE	I	I	I	I	I	I	I	I			I	I	
France	Crèches collectives et accueil familial de jour	I	I; PS; S	I; S	I; PS; S	I	PS	I; PS; S	I; PS; S	PS; S	S	I; S	I	
	Établissement préprimaire		I	I	I	I	I	I	I				I	I
Allemagne	Garderies	I	I, S	I, S	I, S		I, S	I	I, S	I, S	I, S			
Irlande	Service d'accueil de jour à plein temps	I												
Italie*	Services d'intégration pour les jeunes enfants, tels que des centres pour les parents et les bébés ou des crèches parentales	I												
	Écoles maternelles	I								S				
	Établissements préprimaires	I	PS		PS		PS; S	PS		PS; S				
Japan	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m

Tableau 4.3. **Domaines/aspects examinés dans le cadre du suivi de la qualité du personnel** *(suite)*

Pays et territoires	Type de structure	Qualifications du personnel	Qualité des processus	Utilisation de matériels éducatifs	Gestion du temps / planification	Connaissance des matières	Mise en œuvre des programmes	Qualité globale de l'enseignement / de l'instruction / de l'accueil	Travail en équipe et communication (personnel)	Communication entre le personnel et les parents	Gestion et direction	Conditions de travail	Possibilités de développement professionnel	Résultats / développement de l'enfant
Kazakhstan	Toutes les structures d'EAJE	I; P; PS; S; T	I; P; PS; S; T	I; P; PS; S; T	I; P; PS; S; T	I; P; PS; S; T	I; P; PS; S; T	I; P; PS; S; T	I; P; PS; S; T	I; P; PS; S; T	I; P; PS; S; T	I; P; PS; S; T	I; P; PS; S; T	I; P; PS; S; T
Corée*	Garderies	I	I	I, S	I	I	I,S	I	I,S	I,S	I,S	I, S	I	I
	Jardins d'enfants	I	I, PS, P	I, PS, P, S	I, P	I, PS, P	I, PS, P, S	I, PS, P	I, P, S	I, PS, S	I, S	I, S	I	I, PS
Luxembourg	Accueil famiial de jour	I	I	I	I		I	I						
	Garderies	I	I	I	I		I	I; S	S	S	S	I, S		
	Programmes d'éducation des jeunes enfants ; éducation préscolaire obligatoire		I	I; S	I	I	I; S	I	S	I, S				I
Mexique	Structures fédérales d'éducation préscolaire à domicile pour les 0-3 ans (CONAFE)		P	P; S	P	P	P; S	P; S	P; S	S		S		P
	Centres publics de développement de l'enfant pour les 0-5 ans (CENDI) et éducation préscolaire obligatoire			I	I; P		I	I						I; P
	Centres d'accueil fédéraux gérés par la sécurité sociale pour les 0-5 ans (MISS)	I		I	I		I; PS	I; PS						
Pays-Bas	Assistantes maternelles, groupes récréatifs et garderies	I	I	I	I	I			I					
	Structures d'accueil pour enfants issus de milieux défavorisés ; groupes récréatifs / établissements préscolaires pour enfants issus de milieux défavorisés	I; S	I; S	I; S	I; S	I; S	I; S	I; S	I; S					

Tableau 4.3. **Domaines/aspects examinés dans le cadre du suivi de la qualité du personnel** *(suite)*

Pays et territoires	Type de structure	Qualifications du personnel	Qualité des processus	Utilisation de matériels éducatifs	Gestion du temps / planification	Connaissance des matières	Mise en œuvre des programmes	Qualité globale de l'enseignement / de l'instruction / de l'accueil	Travail en équipe et communication (personnel)	Communication entre le personnel et les parents	Gestion et direction	Conditions de travail	Possibilités de développement professionnel	Résultats / développement de l'enfant
Nouvelle-Zélande*	Toutes les structures d'EAJE		P; S				P; S	P; S	P; S	P; S	P; S			
Norvège	Toutes les structures d'EAJE	I		S			I; S	I; S	S	S	S	S		
Portugal	Jardins d'enfants	I	I, S	I, S	I, S	S	I	I, S	S	S	I	I, S	S	S
République slovaque	Écoles maternelles	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Jardins d'enfants	I; P	I; PS; P	I; P; S	I; P	I; P	I; PS; P; S	I; PS; P; S	I; P; S	PS; S	S	I; P; S	I; P	I; PS; P
Slovénie*	Assistantes maternelles pour les enfants d'âge préscolaire	I									I			
	Jardins d'enfants (structures d'EAJE intégrée pour les 1-5 ans)	I	I; PS; P; S	I; PS; S	I; PS; S		I; P; S	I; PS; P; S	P; S	PS; S	I; S	I; S	I; P	PS
Suède*	Accueil pédagogique (accueil familial de jour, par exemple)	I	I											
	Structures préscolaires ; classes préscolaires	I; P; S	I; P; S				I; PS; P; S	I; PS; P; S	I; P; S	PS	S		I; P; S	PS
Royaume-Uni-Angleterre*	Tous les centres d'EAJE	I	I	I	I		I	I		I	I	I	I	I
Royaume-Uni-Écosse*	Écoles maternelles privées en partenariat avec les autorités locales et les écoles maternelles relevant des autorités locales	I	I; P	I; S	I; PS	I; P	I; PS; P; S	I; P; S	I; P; S	PS; S	S	I	I; P	I; PS
	Assistantes maternelles	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m

Les abréviations du tableau correspondent aux inspections (I), aux enquêtes de satisfaction auprès des parents (PS), aux examens par les pairs (P), à l'auto-évaluation (S) ou aux tests destinés au personnel (T).

Notes : En Communauté flamande de Belgique, en ce qui concerne le secteur de l'accueil (0-2 ans), la relation entre le personnel et les enfants dans différentes situations et l'identification des besoins du personnel en termes de développement professionnel continu font également l'objet d'un suivi. La mise en œuvre des programmes destinés aux garderies et aux services d'accueil familial de jour n'a pas fait l'objet d'une inspection, car aucun programme ou document d'orientation n'était encore rédigé en 2013. Un cadre pédagogique a été mis en œuvre en 2014.

Tableau 4.3. **Domaines/aspects examinés dans le cadre du suivi de la qualité du personnel** *(suite)*

En Communauté française de Belgique, les aspects qui sont soumis à des examens par les pairs et des auto-évaluations ne sont pas réglementés et diffèrent donc d'une municipalité/structure à l'autre. Il n'existe pas de données sur ce sujet au niveau central. En général, les données portent au moins sur les qualifications du personnel et sur les possibilités de développement professionnel.

Au Chili, outre les domaines évalués dans le cadre des auto-évaluations, tels qu'indiqués dans le tableau, la gestion des ressources humaines et financières fait également l'objet d'un suivi. En ce qui concerne les examens par les pairs, les données se rapportent à l'enseignement préprimaire pour les enfants de 4 et 5 ans uniquement.

En Corée, les jardins d'enfants font l'objet d'un suivi dans le cadre d'une « Évaluation des jardins d'enfants » et d'une « Appréciation pour le développement professionnel des enseignants dans les jardins d'enfants », et les garderies dans le cadre d'un « Agrément pour l'accueil des enfants ».

En Italie, les inspections dans les établissements préscolaires sont réalisées de façon ponctuelle, généralement après que des réclamations ont été déposées à l'encontre d'une structure ou d'un membre du personnel. Elles portent essentiellement sur le respect des réglementations, y compris les qualifications du personnel. Les auto-évaluations sont effectuées au niveau des structures et non à l'échelle nationale. Elles s'intéressent souvent au moins à la communication entre les agents et les parents, et au programme pédagogique. Les outils énumérés sont ceux qui sont connus de l'expérience des représentants nationaux. Pour les enfants de 0 à 3 ans, d'après l'analyse par INVALSI des documents normatifs en vigueur, 17 régions et provinces autonomes sur 21 surveillent le respect global des réglementations, y compris les qualifications requises du personnel. Seules 2 régions procèdent au suivi des performances du personnel ou de leurs aptitudes en matière de direction et de gestion, conformément à leur réglementation. Aucun outil spécial n'est mentionné dans les documents normatifs examinés ; ceux qui figurent dans la liste sont donc des exemples tirés de l'expérience des représentants nationaux.

En Nouvelle-Zélande, le suivi de la qualité du personnel est assuré au niveau des services uniquement et les critères relatifs aux enseignants indiquent quels critères le personnel doit respecter. Les données se rapportent aux principaux domaines/aspects qui font l'objet d'un suivi. Les dimensions évaluées concrètement peuvent différer d'une structure à une autre. Certains services utilisent les enquêtes auprès des parents pour le suivi de certaines de ces dimensions.

Aux Pays-Bas, les dimensions évaluées dans le cadre des auto-évaluations sont celles qui sont le plus couramment évaluées. Ce sont les structures elles-mêmes qui décident quelles dimensions sont étudiées dans les enquêtes auprès des parents, de sorte qu'elles diffèrent d'une structure à l'autre. À l'heure actuelle, il n'existe pas de données sur les domaines dont le suivi est fréquemment assuré au moyen d'enquêtes nationales auprès des parents.

Au Royaume-Uni-Angleterre, les enquêtes auprès des parents sont diffusées au niveau local ou au niveau des structures et les dimensions qu'elles couvrent peuvent varier d'une autorité et d'une structure à l'autre.

Au Royaume-Uni-Écosse, l'administration nationale ne réalise pas d'enquêtes auprès des parents sur la qualité du personnel d'EAJE. Au titre de la *Children and Young People Act*, les autorités locales sont tenues de consulter tous les deux ans des populations représentatives de parents sur les modes de prestation de services d'apprentissage précoce ou d'accueil extrascolaire qui correspondraient le mieux à leurs besoins. Les informations données sur les aspects couverts par les enquêtes auprès des parents se rapportent aux aspects qui font le plus couramment l'objet d'un suivi.

En Slovénie, il n'existe pas d'enquête de satisfaction des parents au niveau national. Elles peuvent toutefois être utilisées dans le cadre d'auto-évaluations.

En Suède, le suivi externe assuré par la *Swedish School Inspectorate* inclut une auto-évaluation par la municipalité. Dans ce document, il est demandé aux communes de rendre compte de différentes dimensions de la qualité dans les établissements préscolaires, comme les résultats, le travail dans ces établissements, les normes et les valeurs, et d'indiquer si l'environnement est propice à l'apprentissage des enfants. Les aspects soumis à des auto-évaluations internes (qui sont utilisées dans les travaux systématiques sur la qualité) sont choisis au niveau des structures et/ou des communes, et les dimensions faisant l'objet d'un suivi peuvent varier. Les données du tableau relatives aux auto-évaluations se rapportent aux aspects fréquemment examinés.

Source : Réseau EAJE de l'OCDE, « Enquête en ligne sur le suivi de la qualité de l'apprentissage et du développement des jeunes enfants », novembre 2013.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933243221

Tableau 4.4. **Outils/instruments utilisés lors des inspections et des examens par les pairs**

Par structure

Pays et territoires	Type de structure	Outils/instruments									
		Enquêtes (menées par des inspecteurs)	Échelles de notation	Listes de vérification	Observations (autres que les échelles de notation ou les listes de vérification)	Entretiens	Résultats des auto-évaluations	Résultats des enquêtes auprès de la direction/du personnel	Résultats des enquêtes auprès des parents	Analyse de la documentation interne des structures/du personnel	Portefeuilles de réalisations
Australie	Toutes les structures d'EAJE	I			I	I	I			I	
Belgique - Communauté flamande	Garderies		I	I	I	I	I			I	
	Enseignement préprimaire	I	I		I	I	I	I		I	
Belgique - Communauté française*	Toutes les structures d'EAJE				I	I	I			I	
Chili	Jardins d'enfants			I	I				I	I	
	Jardins d'enfants collectifs			I	I						
	Enseignement préprimaire pour les 3-5 ans			I	I	I	I			I	
	Enseignement préprimaire pour les 4-5 ans		P	I	I	I; P	I	P		I	
République tchèque	Crèches			I							
	Jardins d'enfants inscrits au registre des écoles, financés sur le budget de l'État ; jardins d'enfants privés inscrits au registre des écoles	I	I	I	I	I	I	I		I	
Finlande	Toutes les structures d'EAJE	Les structures/communes décident quels outils utiliser. Pas de données disponibles au niveau national.									
France	Accueil familial de jour			I	I	I		I		I	
	Crèche			I	I	I		I; P		I	
	École primaire				I	I		I		I	
Allemagne	Garderies		I	I	I	I	I			I	
Irlande	Service d'accueil de jour à plein temps			I	I	I				I	
Italie*	Services d'intégration pour les jeunes enfants, tels que des centres pour les parents et les bébés, ou des crèches parentales ; écoles maternelles								I	I	
	Écoles préprimaires				I	I		I	I	I	
Japon	Toutes les structures d'EAJE	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Kazakhstan	Toutes les structures d'EAJE	I	I; P	I; P	I; P	I; P	I; P	I; P	I; P	I	P
Corée	Garderies	I	I	I	I	I	I	I		I	I
	Jardins d'enfants	I	I; P	I	I; P	I	I	I	I	I	I, P
Luxembourg	Accueil familial de jour ; garderies				I	I				I	
	Programmes d'éducation des jeunes enfants ; éducation préscolaire obligatoire				I	I				I	
Mexique	Structures fédérales d'éducation préscolaire à domicile pour les 0-3 ans (CONAFE)				P	P					
	Centres d'accueil fédéraux gérés par la sécurité sociale pour les 0-5 ans (IMISS)	I		I	I						
	Centres publics de développement de l'enfant pour les 0-5 ans (CENDI) et éducation préscolaire obligatoire			I	I		I				
Pays-Bas	Groupes récréatifs et garderies	I	I	I	I	I					
	Structures d'accueil pour enfants issus de milieux défavorisés ; groupes récréatifs/ établissements préscolaires pour enfants issus de milieux défavorisés	I	I	I	I	I	I				
Nouvelle-Zélande*	Toutes les structures d'EAJE				P		P			P	P

Tableau 4.4. **Outils/instruments utilisés lors des inspections et des examens par les pairs** *(suite)*

Pays et territoires	Type de structure	Outils/instruments									
		Enquêtes (menées par des inspecteurs)	Échelles de notation	Listes de vérification	Observations (autres que les échelles de notation ou les listes de vérification)	Entretiens	Résultats des auto-évaluations	Résultats des enquêtes auprès de la direction/du personnel	Résultats des enquêtes auprès des parents	Analyse de la documentation interne des structures/du personnel	Portefeuilles de réalisations
Norvège	Toutes les structures d'EAJE	Les structures/communes décident quels outils utiliser.									
Portugal	Jardins d'enfants	I			I	I		I		I	
République slovaque	Jardins d'enfants	I	I	I; P	I; P	I; P	I; P	I; P	I; P	I	P
Slovénie*	Assistantes maternelles pur les enfants d'âge préscolaire	I		I		I				I	
	Jardins d'enfants (structure d'EAJE intégrée pour les 1-5 ans)	I		I	P	I	I		I	I	
Suède*	Accueil pédagogique (accueil familial de jour, par exemple)				I	I	I	I	I	I	
	Structures préscolaires ; classes préscolaires				I; P	I; P	I; P	I; P	I; P	I	P
Royaume-Uni - Angleterre	Toutes les structures d'EAJE	I				I	I	I	I	I	
Royaume-Uni - Écosse*	Assistantes maternelles	I	I		I	I	I		I		
	Écoles maternelles privées en partenariat avec les autorités locales	I	I		I	I	I	I	I	I	
	Écoles maternelles relevant des autorités locales	I	I		I	I	I				

Les abréviations du tableau correspondent aux inspections (I) et aux examens par les pairs (P).

Notes : En Communauté française de Belgique, les évaluateurs de programmes d'EAJE donnent toujours leur avis sur la qualité et les performances au personnel des structures d'EAJE également.
En Italie, les outils indiqués dans le tableau font référence aux pratiques les plus couramment utilisées. Les structures sont libres de choisir leurs propres outils. Les examens par les pairs sont assez peu fréquents.
En Nouvelle-Zélande, l'utilisation des outils est différente d'une structure à l'autre, mais les services qui emploient des enseignants qualifiés et certifiés sont tenus d'évaluer les performances de ces derniers par rapport aux *Registered Teacher Criteria* du *New Zealand Teachers Council*.
Au Royaume-Uni-Écosse, les examens par les pairs sont informels et réalisés par chaque responsable de structures d'EAJE pour le personnel. Les données sur les outils utilisés dans le cadre des examens par les pairs ne sont donc pas disponibles et diffèrent d'une structure à l'autre.
En Slovénie, les instruments, les outils et les domaines d'auto-évaluation ne sont pas définis au niveau national et peuvent donc être différents d'un jardin d'enfants à l'autre. Mais les jardins d'enfants doivent établir un rapport annuel d'auto-évaluation, qui est contrôlé par l'inspection.
En Suède, les outils peuvent varier entre communes, celles-ci étant libres de choisir quels outils utiliser.

Source : Réseau EAJE de l'OCDE, « Enquête en ligne sur le suivi de la qualité de l'apprentissage et du développement des jeunes enfants », novembre 2013.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933243230

travaux des observations sur les ressources pédagogiques ainsi que sur les interactions entre les enfants et le personnel, par exemple. Une fois les données analysées, le prestataire des services d'EAJE et l'équipe de professionnels reçoivent un retour d'information direct et un rapport d'évaluation écrit. Le rapport inclut des constatations sur le niveau de qualité atteint et les domaines méritant quelques améliorations, et formule des recommandations concrètes pour améliorer la qualité. Il n'y a ni sanction ni récompense à la clé, et les résultats prennent la forme de recommandations. De plus, ces derniers ne sont pas accessibles au public, à moins que le prestataire de services d'EAJE ne décide de le faire (voir également l'encadré 2.2 du chapitre 2).

Encadré 4.2. **Suivi de l'implication du personnel au Portugal**

En 1998, le ministère portugais de l'Éducation a acquis les droits d'auteur du projet *Effective Early Learning (EEL)*, créé au Royaume-Uni. Au Portugal ce projet porte le nom de *Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias* (DQP). Il vise à mettre en œuvre un modèle d'évaluation et d'amélioration de la qualité dans les établissements préscolaires. Il peut être utilisé dans le cadre de la formation des enseignants du niveau préscolaire, ainsi que dans le cadre du suivi et de l'examen des pratiques d'enseignement dans les jardins d'enfants. L'un des instruments du DQP est l'*Adult Engagement Scale*, un barème utilisé par les enseignants du préscolaire pour évaluer leurs propres pratiques et contrôler la qualité des processus de leurs collègues dans le cadre d'examens par les pairs. Ce barème évalue l'efficacité du processus d'enseignement et d'apprentissage dans les jardins d'enfants, ainsi que la qualité de l'intervention des adultes. Il porte sur les différents types d'interactions entre le professionnel et l'enfant, lesquelles sont classées dans trois domaines :

- **La sensibilité** désigne l'attention portée par le professionnel aux sentiments de l'enfant et à son bien-être émotionnel. Les indicateurs relatifs à la sensibilité incluent l'empathie, la sincérité et l'authenticité. Les observations se concentrent sur la manière dont l'enseignant du préscolaire répond aux divers besoins des enfants, notamment le fait de : donner à l'enfant le sentiment qu'il est valorisé et accepté ; écouter l'enfant ; reconnaître son besoin d'attention ; déceler chez l'enfant toute incertitude ou tout sentiment d'insécurité et y répondre ; traiter les enfants avec bienveillance ; et féliciter et encourager les enfants.
- **La stimulation** met l'accent sur la manière dont l'adulte stimule le processus d'apprentissage et de développement de l'enfant. Les observations se concentrent sur les actions suivantes qui sont entreprises par le personnel : proposer une activité ; fournir des informations ; et encourager la mise en place d'une activité destinée à stimuler l'action, le raisonnement et la communication.
- **L'autonomie** est le degré de liberté que le professionnel octroie à l'enfant afin qu'il fasse ses propres expériences, donne son avis, choisisse ses activités et exprime ses idées. Elle fait également référence à la manière dont l'adulte contribue à la résolution des conflits et à la mise en place de règles et d'une gestion des comportements. L'observation de l'autonomie de l'enfant se concentre sur les aspects suivants : le degré de liberté pour choisir une activité ; la possibilité de faire ses propres expériences ; la liberté de choisir et décider comment mener ses activités ; le respect par le personnel de son travail, de ses idées et de ses opinions ; la possibilité de résoudre des problèmes et des conflits en toute indépendance ; et la participation à l'élaboration des règles et au respect de ces dernières.

Les résultats du barème relatif à l'implication du personnel peuvent être utilisés pour examiner, analyser et améliorer les propres pratiques d'un professionnel ou celles d'un collègue dans le cadre d'un dialogue ouvert. Les enseignants du préscolaire sont formés à l'utilisation du DQP et de l'*Adult Engagement Scale* pendant leur formation initiale et leur développement professionnel ; de plus, un manuel d'utilisation du DQP a été mis au point pour aider le personnel.

Source : Étude de cas préparée par le ministère portugais de l'Éducation au moyen d'informations tirées de la base de données en ligne *www.dge.mec.pt/recursos-0*, et révisée par le Secrétariat de l'OCDE.

Au Chili, l'évaluation des enseignants (*Evaluación Docente*) associe une auto-évaluation des agents, un examen par les pairs sous forme d'entretien, un rapport de suivi par un tiers et un portefeuille des performances de l'enseignant. Les enseignants sont évalués par rapport à des normes de référence définies dans le cadre chilien pour un enseignement de qualité. Le portefeuille des performances présente les meilleures pratiques pédagogiques de l'enseignant et comprend un ensemble de supports pédagogiques, ainsi que le programme d'une journée complète type au jardin d'enfants et une réflexion sur les pratiques, mais aussi une vidéo d'un cours dispensé par le professionnel. L'association de ces quatre instruments permet d'avoir une vision globale des performances des enseignants du préscolaire, qui font l'objet d'une appréciation allant de « non satisfaisant » à « excellent », en fonction des résultats de l'évaluation.

Encadré 4.3. **Examen externe par les pairs de la qualité du personnel au Chili**

Au Chili, dans le cadre du suivi de la qualité du personnel, le ministère de l'Éducation exige dans un premier temps que le responsable de la structure d'EAJE lui fasse parvenir un bilan des performances professionnelles des éducateurs. À la suite de ce bilan, un examen externe par les pairs est réalisé par un éducateur travaillant dans une autre structure d'EAJE. Il interroge l'éducateur et l'évalue. L'agent évaluateur est, en général, un professionnel qui intervient au même niveau d'éducation et dans la ou les même(s) disciplines que l'agent évalué. Les évaluateurs sont formés à ce type d'examen par le ministère de l'Éducation pour les préparer à cette tâche.

L'examen par les pairs s'appuie sur un questionnaire structuré couvrant toute une série de domaines touchant aux activités pédagogiques du professionnel. L'enquête comporte 13 questions qui sont standardisées au niveau national. Pour chaque question, les évaluateurs notent les performances de l'enseignant selon quatre niveaux de performance. Les résultats de l'enquête et des entretiens ainsi que des observations viennent alimenter un rapport d'évaluation final qui est remis aux structures d'EAJE et aux membres du personnel respectifs huit mois plus tard.

Le rapport d'évaluation final est composé de cinq parties, à savoir : *i)* les renseignements de base sur l'enseignant comme sur les évaluateurs ; *ii)* les notes données par les évaluateurs sur toute une série de domaines et de critères (tels que recensés dans 13 questions) ; *iii)* des informations sur les performances antérieures de l'enseignant, qui précisent notamment si l'enseignant a été évalué auparavant, les actions prises à la suite de précédentes évaluations, ainsi que l'évolution entre les performances actuelles de l'agent et son évaluation précédente ; *iv)* des informations contextuelles ; et *v)* une évaluation qualitative des points forts et des points faibles de l'enseignant. Les résultats permettent à la commission municipale chargée de l'évaluation de disposer d'informations de base sur les performances du personnel et de la structure, et servent également à transmettre un retour d'informations aux enseignants. Le processus d'évaluation des enseignants sera au cœur des réformes du système éducatif lancées au Chili.

Source : Réseau EAJE de l'OCDE, « Enquête en ligne sur le suivi de la qualité de l'apprentissage et du développement des jeunes enfants », novembre 2013.

Enquêtes auprès des parents

Une enquête auprès des parents est non seulement une pratique, mais un outil en soi. Un peu plus de la moitié des pays et territoires (13 sur 24) qui réalisent un suivi de la qualité du personnel indiquent que les enquêtes auprès des parents sont utilisées dans leurs pays.

Cependant, elles sont principalement mises en œuvre au niveau des structures et les données ainsi recueillies ne sont en général pas consolidées au niveau national. Il est donc souvent difficile d'obtenir des informations claires au niveau national sur la satisfaction des parents quant aux services d'EAJE fournis dans un pays/territoire donné. La collecte de données globales par le biais d'enquêtes auprès des parents au niveau national exigerait aussi une enquête standardisée, mais dans la plupart des pays et territoires, les structures d'EAJE ont le choix de procéder ou non à ce type d'enquête, dont la conception leur est habituellement confiée, et qui diffère par conséquent d'une structure, d'une région et d'un pays/territoire à l'autre.

Examens par les pairs

On dispose de peu de données sur les instruments utilisés dans le cadre des examens par les pairs, car ceux-ci ne sont pas définis au niveau national ou central. Cependant, ceux auxquels les pays et territoires ont le plus couramment recours sont les observations des pratiques et méthodes du personnel, les entretiens, les résultats des enquêtes menées par la direction et/ou le personnel, ainsi que l'examen des portefeuilles de réalisations (voir tableau 4.4). Les enquêtes réalisées par l'inspecteur, l'analyse de la documentation interne et les listes de vérification sont rarement utilisées dans le cadre des examens par les pairs. Aux Pays-Bas, la méthode de la « *video interaction training* », qui consiste à filmer un membre du personnel puis à analyser ses pratiques avec des pairs pour améliorer ses performances, est parfois utilisée dans certaines structures dans le cadre des examens par les pairs. Le recours à cette pratique n'est toutefois pas fréquent.

Auto-évaluations

La pratique de l'auto-évaluation repose souvent sur des rapports ou carnets de réflexion personnelle et des enquêtes auto-déclarées. Les portefeuilles de réalisations et les listes de vérification sont également répandus et utilisés par la moitié des pays et territoires qui ont couramment recours aux auto-évaluations. Seule une minorité de pays et territoires utilise le retour d'informations par vidéo : cet outil d'évaluation est utilisé dans quatre pays et territoires seulement, et cette pratique y est peu répandue (voir tableau 4.5). De nombreux pays et territoires soulignent le fait que les outils d'auto-évaluation sont très différents d'un service à l'autre, puisque les structures sont généralement libres de les choisir. De plus, bien souvent, les auto-évaluations ne sont pas obligatoires dans de nombreux pays et territoires, bien qu'elles soient fréquemment réalisées.

En Suède, par exemple, les auto-évaluations ne sont pas réglementées au niveau national. Si les structures d'EAJE sont libres de décider d'y recourir ou non, les chefs des établissements préscolaires ont notamment pour mission d'encourager leur utilisation. Les pratiques et instruments d'auto-évaluation sont donc différents d'une municipalité à l'autre. Les établissements préscolaires suédois réalisent généralement des auto-évaluations chaque année, mais celles-ci peuvent également avoir lieu plus fréquemment – par exemple en continu ou après que le personnel a travaillé pendant un certain temps sur un sujet ou un thème particulier. Les auto-évaluations portent principalement sur le travail du personnel dans son ensemble et incluent des dimensions et questions telles que les suivantes : i) Sur quels domaines/objectifs du programme pédagogique travaillerons-nous, quels sont les besoins et les intérêts des enfants,

Tableau 4.5. **Outils/instruments utilisés dans le cadre des auto-évaluations**

Par structure

Pays et territoires	Type de structure	Outils/instruments				
		Questionnaire/enquête auto-déclaré(e)	Rapports ou carnets de réflexion personnelle	Portefeuilles de réalisations	Listes de vérification	Retour d'information par vidéo
Australie	Toutes les structures d'EAJE	a	a	a	a	a
Belgique-Communauté flamande	Garderies				X	
	Enseignement préprimaire	Les structures décident quels outils utiliser				
Belgique-Communauté française	Crèches	Les structures décident quels outils utiliser				
	Établissements préscolaires			X		
Chili	Jardins d'enfants	X				
	Enseignement préprimaire pour les 3-5 ans	X				
	Enseignement préprimaire pour les 4-5 ans	X	X			
République tchèque*	Jardins d'enfants	X	X	X	X	X
Finlande	Toutes les structures d'EAJE	Les structures/communes décident quels outils utiliser				
France*	Crèches collectives ; accueil familial de jour	X	X			
	Écoles préprimaires	a	a	a	a	a
Allemagne	Garderies	Les prestataires/structures décident quels outils utiliser				
Irlande	m	m	m	m	m	
Italie*	Écoles maternelles		X		X	
	Écoles préprimaires	X	X		X	
Japon	Crèche	a	a	a	a	a
	Jardins d'enfants	m	m	m	m	m
Kazakhstan	Toutes les structures d'EAJE	X	X	X	X	
Corée	Toutes les structures d'EAJE	X	X	X	X	
Luxembourg	Accueil familial de jour		X			
	Garderies ; programmes d'éducation des jeunes enfants ; éducation préscolaire obligatoire	a	X			
Mexique	Structures fédérales d'éducation préscolaire à domicile pour les 0-3 ans (CONAFE)	X	X			
Pays-Bas	Enseignement préprimaire				X	
Nouvelle-Zélande*	Toutes les structures d'EAJE		X	X		
Norvège*	Toutes les structures d'EAJE	X	X	X	X	X
Portugal	Jardins d'enfants	X	X	X	X	
République slovaque	Jardins d'enfants	X		X	X	X
Slovénie*	Jardins d'enfants	X	X	X	X	
Suède*	Établissements préscolaires	X	X	X	X	X
	Classes préscolaires	X	X			
Royaume-Uni-Angleterre	Toutes les structures d'EAJE	Les structures décident localement s'il y a lieu de réaliser des auto-évaluations et quels outils sont utilisés				
Royaume-Uni-Écosse	Toutes les structures d'EAJE	m	m	m	m	m

Notes : En France, les outils peuvent être différents d'une région/d'un département à l'autre.

En Italie, les outils indiqués dans le tableau ci-dessus sont ceux qui sont disponibles en italien et/ou utilisés par les universités qui assistent les structures d'EAJE dans leurs procédures d'auto-évaluation. Les informations sur l'Italie contenues dans ce tableau ne proviennent pas d'enquêtes nationales sur ce sujet, mais plutôt de connaissances générales sur les pratiques les plus courantes. Il se peut donc que d'autres outils soient utilisés localement.

En Norvège, les structures choisissent les outils qu'elles souhaitent utiliser ; il s'agit d'exemples d'outils qui sont couramment disponibles et utilisés.

En Nouvelle-Zélande, les données se rapportent aux outils les plus couramment utilisés. Les outils utilisés en réalité peuvent différer d'une structure à l'autre.

En République tchèque, les structures peuvent choisir quels outils elles utilisent en pratique. Les instruments recensés dans le tableau sont fréquemment utilisés.

Pour la Slovénie, il s'agit d'exemples d'outils qui peuvent varier d'un jardin d'enfants à l'autre.

En Suède, il s'agit d'exemples d'outils cités mais, en pratique, ils peuvent être différents d'une région à l'autre et d'une structure à l'autre, puisque les structures peuvent choisir leurs propres outils.

Source : Réseau EAJE de l'OCDE, « Enquête en ligne sur le suivi de la qualité de l'apprentissage et du développement des jeunes enfants », novembre 2013.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933243243

qu'avons-nous constaté lors de notre dernière auto-évaluation ? Avons-nous atteint ces objectifs, répondu aux besoins des enfants et servi leurs intérêts ? *ii)* Quels résultats attendons-nous de ces travaux ? Quelles connaissances, compétences ou expériences, et quels intérêts comptons-nous encourager dans le groupe d'enfants ? Avons-nous atteint les résultats attendus et avons-nous été capables de stimuler les connaissances, les compétences et les intérêts désignés ? *iii)* Comment allons-nous évaluer cela ? Dans le cadre de la procédure d'auto-évaluation, les questionnaires remplis par les parents sont pris en considération et des discussions sont organisées avec les enfants. L'utilisation de photos et de vidéos est fréquente.

Comment le suivi de la qualité des processus est-il réalisé ?

La qualité des processus fait l'objet d'un suivi dans plusieurs pays et territoires de l'OCDE, comme le montre le tableau 4.6. Une analyse des domaines examinés dans ce cadre fournit des informations sur ce que recouvre la qualité des processus dans les différents pays et territoires. En général, les domaines suivants font l'objet d'un suivi quand les pays et territoires évaluent la qualité des processus :

- *Relations et interactions entre le personnel et les enfants* : ce domaine est étroitement lié à la qualité des processus, puisqu'il concerne les interactions et la communication entre le personnel d'EAJE et les enfants, et la manière dont ces relations sont établies et cultivées. *Petite enfance, grands défis III* (OCDE, 2012) note que ces interactions sont déterminantes pour l'apprentissage et le développement précoces des enfants, et qu'elles sont indispensables pour offrir des services d'accueil et d'éducation de grande qualité.
- *Collaboration entre le personnel et les parents* : l'implication des parents et leur participation au processus de développement précoce de leurs enfants contribuent à améliorer l'apprentissage des jeunes enfants – en particulier en lecture (OCDE, 2012). Le partage d'informations entre le personnel et les parents peut fournir aux deux parties des renseignements complémentaires sur le développement de l'enfant, et permettre au personnel et aux parents d'adapter les pratiques à ses besoins (OCDE, 2006).
- *Collaboration entre collègues (personnel d'EAJE)* : il est vital que les membres du personnel d'EAJE travaillent en collaboration. Ils peuvent apprendre les uns des autres (apprentissage par les pairs), partager leurs expériences et échanger des informations sur les meilleures pratiques et sur le développement des enfants. Une collaboration productive entre les membres du personnel peut profiter tant à ces derniers qu'à la qualité des processus.
- *Sensibilité* : désigne les actions et pratiques adaptées aux besoins des enfants, qui permettent aux professionnels d'identifier les désirs des enfants et de faire en sorte que leurs activités soient plus enrichissantes en les encourageant à exploiter au maximum les aptitudes qu'ils possèdent déjà. Ce terme désigne également l'attention que les membres du personnel accordent aux enfants et la chaleur de leurs rapports avec ces derniers.
- *Réceptivité aux besoins individuels des enfants* : c'est le fait de reconnaître l'individualité de chaque enfant et d'adapter les pratiques, les activités et le langage aux besoins, compétences et aptitudes d'un enfant.

- *Adaptation des pratiques à l'âge des enfants* : les membres du personnel utilisent des connaissances sur le développement de l'enfant pour créer un programme et des pratiques adaptés à l'âge et au stade de développement des enfants dont ils ont la charge.
- *Pédagogie* : il s'agit de la méthode d'enseignement et d'accueil que le personnel d'EAJE utilise avec les enfants. La pédagogie désigne non seulement les pratiques d'un professionnel, mais aussi la manière dont il les applique et dont il intervient dans les activités, l'organisation des groupes et des pratiques, et l'emploi du temps quotidien. La pédagogie, qui est une composante de la qualité des processus, fait référence aux actions directes du personnel d'EAJE et s'est avérée très importante pour le développement des enfants (OCDE, 2012).
- *Application des programmes*: ce domaine fait également partie de la qualité des processus et désigne la manière dont un professionnel met en œuvre le programme pédagogique national, régional ou local. Un document pédagogique peut préciser les sujets que les professionnels sont censés traiter avec leurs groupes d'enfants, mais peut également inclure des objectifs d'apprentissage spécifiques ou généraux, ainsi que des recommandations relatives aux pratiques du personnel. La manière dont un praticien interprète le programme, l'adapte aux besoins spécifiques des enfants et décide comment utiliser au mieux ce document sont autant d'aspects de l'application des programmes.

Les domaines sur lesquels se concentre le suivi de la qualité des processus ne sont pas très différents suivant qu'il s'agit de structures intégrées, axées sur l'accueil ou axées sur l'éducation des jeunes enfants. Les structures donnant la priorité à l'éducation ou les structures intégrées font une large place à l'application du programme pédagogique, aux relations entre le personnel et les enfants, et à la qualité globale de l'enseignement et de l'accueil (voir graphique 4.2). Dans toutes les structures, l'évaluation de la qualité des processus porte également sur la qualité globale des pratiques et de l'accueil du personnel (20 pays et territoires sur 24 évaluent cet élément), les relations entre agents (19) et la manière dont le personnel applique le programme (18). Le sujet plus vaste de la pédagogie, ou des méthodes et pratiques pédagogiques, fait généralement aussi partie de la qualité des processus. La collaboration entre collègues est aussi fréquemment évaluée dans le cadre de la qualité des processus. L'adaptation des pratiques à l'âge des enfants et la capacité de répondre aux besoins individuels des enfants font l'objet d'un suivi dans 16 pays et territoires dans le cadre de la qualité des processus, tout comme la collaboration entre le personnel et les parents. La sensibilité est l'aspect qui est évalué le moins souvent, compte tenu de sa grande subjectivité. Une description détaillée du suivi de la qualité des processus dans le cadre des inspections en République tchèque figure dans l'encadré 4.4.

Un instrument très répandu pour évaluer la qualité des processus est le *Classroom Assessment Scoring System™ (CLASS)*. Il s'agit d'un instrument d'observation qui évalue la qualité des interactions entre les enfants et le personnel dans les salles de jeu et les salles de classe des centres d'EAJE en matière de soutien affectif, d'organisation de la classe et de soutien pédagogique. Un observateur évalue les différentes dimensions de chaque domaine sur un barème de sept points. Cet outil fournit aux centres et aux enseignants des informations leur permettant d'améliorer la qualité des interactions avec les enfants. Cependant, le système CLASS ne mesure pas d'autres éléments clés de l'enseignement et de l'apprentissage de qualité, comme le programme pédagogique exécuté, le processus

Tableau 4.6. **Aspects de la qualité des processus faisant l'objet d'un suivi**

Par structure

Pays et territoires	Type de structure	Qualité globale de l'enseignement/ de l'instruction/ de l'accueil	Relations et interactions entre le personnel et les enfants	Collaboration entre le personnel et les parents	Collaboration entre collègues (personnel)	Sensibilité (chaleur, attention, etc.)	Prise en compte des besoins des enfants	Adaptation des pratiques à l'âge des enfants	Pédagogie	Mise en œuvre du programme
Australie	Accueil familial de jour et garde à domicile ; accueil de jour à plein temps ; éducation préscolaire ; accueil périscolaire	X	X	X	X	X	X	X	X	X
	Accueil occasionnel									
Belgique - Communauté flamande	Accueil familial de jour ; garderies			X		X	X	X		
	Enseignement préprimaire	X			X		X		X	X
Belgique - Communauté française*	Établissements préscolaires	X	X					X	X	X
Chili	Jardins d'enfants et jardins d'enfants collectifs									
	Enseignement préprimaire pour les 3-5 ans ; enseignement préprimaire our les 4-5 ans	X	X		X					
République tchèque*	Crèches ; établissements privés assurant l'accueil des enfants, fondés au titre de la Loi sur le commerce	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Jardins d'enfants inscrits au registre des écoles, financés sur le budget de l'État ; jardins d'enfants privés incscrits au registre des écoles	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Finlande*	Toutes les structures d'EAJE	X	X	X	X	X	X	X	X	X
France	Crèches collectives ; établissements préprimaires	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Allemagne	Garderies	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Irlande	Service d'accueil de jour à plein temps	X	X							
Italie*	Toutes les structures d'EAJE	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Japon	m	m	m	m	m	m	m	m		
Kazakhstan	Toutes les structures d'EAJE	X	X	X	X	X	X		X	X
Corée*	Toutes les structures d'EAJE	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Luxembourg	Accueil familial de jour	X		X		X	X	X	X	X
	Garderies	X	X	X	X	X	X	X	X	X
	Programme d'éducation des jeunes enfants ; éducation préscolaire obligatoire	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Mexique*	Structures fédérales d'éducation préscolaire à domicile pour le 0-3 ans (CONAFE)		X	X	X	X	X	X	X	X
	éducation préscolaire obligatoire	X	X	X	X		X	X		X
	Centres d'accueil fédéraux gérés par la sécurité sociale pour le 0-5 ans (IMSS)		X	X			X		X	X
Pays-Bas	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Nouvelle-Zélande*	Toutes les structures d'EAJE	X	X	X					X	X
Norvège*	Toutes les structures d'EAJE	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Portugal*	Jardins d'enfants	X	X	X	X	X	X	X	X	X
République slovaque	Écoles maternelles ; centres dédiés aux mères/aux enfants	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Jardins d'enfants	X	X	X	X	X	X	X	X	X

Tableau 4.6. **Aspects de la qualité des processus faisant l'objet d'un suivi** *(suite)*

Pays et territoires	Type de structure	Qualité globale de l'enseignement/ de l'instruction/ de l'accueil	Relations et interactions entre le personnel et les enfants	Collaboration entre le personnel et les parents	Collaboration entre collègues (personnel)	Sensibilité (chaleur, attention, etc.)	Prise en compte des besoins des enfants	Adaptation des pratiques à l'âge des enfants	Pédagogie	Mise en œuvre du programme
Slovénie*	Assistantes maternelles pour les enfants d'âge préscolaire	a	a	a	a	a	a	a	a	a
	Jardins d'enfants (structure d'EAJE intégrée pour les 1-5 ans)	X	X	X	X		X	X	X	X
Suède	Structures préscolaires ; classes préscolaires	X	X	X	X		X	X	X	X
	Accueil pédagogique (accueil familial de jour, par exemple)	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Royaume-Uni-Angleterre	Toutes les structures d'EAJE	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Royaume-Uni-Écosse*	Écoles maternelles privées en partenariat avec les autorités locales ; écoles maternelles relevant des autorités locales	X	X	X	X	X	X	X	X	X
	Assistantes maternelles	m	m	m	m	m	m	m	m	m

Notes : En Communauté française de Belgique, le suivi de la qualité des processus lors des inspections est réalisé dans le cadre du contrôle de la structure dans son intégralité, et non de chaque membre du personnel. Le suivi de la qualité des processus des individus est réalisé par les directeurs au niveau de la structure. Les dimensions présentées dans le tableau sont celles qui font couramment l'objet d'un suivi.

En Corée, le suivi de la qualité du personnel, et dans ce cadre, de la qualité des processus, dans les jardins d'enfants et les garderies porte sur des éléments très similaires, principalement les interactions entre le personnel et les enfants, par exemple le respect des enfants et l'égalité de traitement pour tous, le fait d'intervenir dans les conflits entre les enfants ou d'encourager leur motivation et leur curiosité. Dans les jardins d'enfants, le fait d'aider les enfants à s'adapter à la structure, d'étudier leur développement et d'en tenir compte pour la mise en œuvre des programmes ou dans les échanges avec les parents, ou d'interroger les enfants pour stimuler leur curiosité et leur motivation/participation, sont des dimensions de la qualité des processus du personnel dont le suivi est assuré.

En Finlande, les communes choisissent en toute indépendance les aspects qui feront l'objet d'un suivi ; aucune directive nationale n'est donnée à ce sujet. Les aspects mentionnés dans le tableau sont ceux qui font couramment l'objet d'un suivi.

En Italie, la qualité des processus fait rarement l'objet d'un suivi, mais lorsqu'il a lieu, il intervient au niveau de la structure, sur décision de cette dernière. La qualité des processus n'est pas soumise à un suivi au niveau national, ni incluse dans les pratiques d'inspection habituelles.

Au Mexique, le suivi de la qualité de la pédagogie/des processus dans les établissements d'accueil de jour relevant de l'IMSS inclut également des informations sur l'attitude des agents travaillant avec les enfants, et les activités qu'ils planifient/organisent. Il existe un guide de l'accueil des enfants présentant des handicaps légers. Le suivi porte également sur les programmes de développement individuel, les activités d'intégration, la prise en compte des besoins particuliers et les objectifs et stratégies qui sont élaborés dans le cadre des activités de suivi.

En Norvège, il n'y a pour le moment pas de données disponibles : le ministère de l'Éducation et de la Recherche, par l'intermédiaire du Conseil national de la recherche, a financé un projet sur la période 2012-17 pour étudier l'effet des jardins d'enfants sur le bien-être et l'apprentissage des enfants. Ce projet servira à : *i)* fournir des informations sur la qualité des processus dans les jardins d'enfants norvégiens ; et *ii)* mettre au point un outil pour l'évaluation de la qualité des jardins d'enfants.

Les données relatives à la Nouvelle-Zélande se rapportent aux principaux domaines/aspects dont le suivi est assuré. Les éléments évalués dans la pratique peuvent différer d'une structure à l'autre.

Au Portugal, un manuel sur la qualité des services de crèche a été publié par l'*Instituto da Segurança Social* à l'intention des garderies, des assistantes maternelles et des services d'accueil familial de jour. Il fournit des lignes directrices pour le personnel sur certains des domaines indiqués ici, mais il n'est pas obligatoire.

En République tchèque, en ce qui concerne les garderies et les établissements privés fondés au titre de la Loi sur le commerce, les dimensions de la qualité des processus qui font l'objet d'un suivi ne sont pas définies dans les réglementations nationales. On ne dispose donc pas de données sur ce sujet.

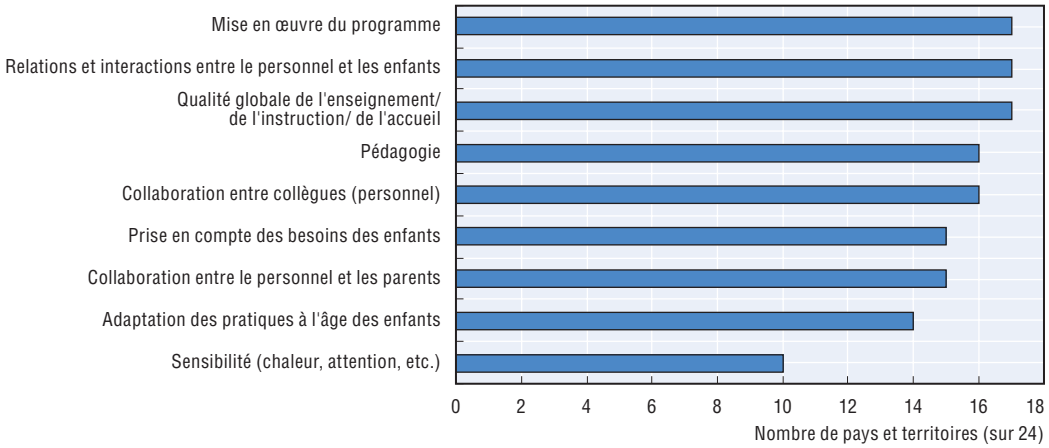
Au Royaume-Uni-Écosse, les expériences d'apprentissage des enfants font partie des aspects évalués.

En Slovénie, les dimensions qui font l'objet d'un suivi dans le cadre des auto-évaluations des jardins d'enfants sont déterminées par la structure elle-même. Les données du tableau ci-dessus se rapportent à celles qui font couramment l'objet d'un suivi.

Source : Réseau EAJE de l'OCDE, « Enquête en ligne sur le suivi de la qualité de l'apprentissage et du développement des jeunes enfants », novembre 2013.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933243259

Graphique 4.2. **Aspects de la qualité des processus dont le suivi est assuré dans l'enseignement préprimaire (ou dans des structures intégrées)**



Les domaines/aspects évalués sont classés par ordre décroissant du nombre de pays et territoires qui les ont cités.

Source : Tableau 4.6, Réseau EAJE de l'OCDE, « Enquête en ligne sur le suivi de la qualité de l'apprentissage et du développement des jeunes enfants », novembre 2013.

StatLink *http://dx.doi.org/10.1787/888933243316*

Encadré 4.4. **Observation de la qualité des processus du personnel en République tchèque**

La méthode pédagogique adoptée en République tchèque accorde une importance particulière aux choix de l'enfant et à sa participation active. Le professionnel est censé guider l'enfant dans ses activités et stimuler son intérêt et son désir d'explorer, d'écouter, de découvrir et d'apprendre. La responsabilité du développement incombe au professionnel, non aux enfants. Les inspections réalisées en République tchèque ont pour but d'étudier la capacité des professionnels à mettre en œuvre des pratiques et des activités qui répondent à ces attentes et objectifs.

Des fiches d'observation sont utilisées lors de l'inspection des performances du personnel. Les principaux domaines évalués concernent la qualité des processus et certains aspects visent à déterminer : si les méthodes d'apprentissage et d'enseignement appliquées par le personnel sont pertinentes du point de vue du développement et adaptées aux exigences d'ordre physique, cognitif, social et émotionnel typiques de ce groupe d'âge ; si l'éducation et l'accueil répondent aux besoins individuels des enfants et si le personnel leur apporte un soutien et une aide (supplémentaires) lorsque nécessaire ; si les activités pédagogiques stimulent le développement des enfants et si le professionnel exploite les possibilités d'apprentissage et les aides qui se présentent en la matière ; et si le personnel offre aux enfants des possibilités d'apprentissage et de développement spontanés.

De plus, les inspecteurs observent les activités elles-mêmes et étudient dans quelle mesure elles s'équilibrent entre activités planifiées et activités spontanées, et si des activités individuelles et collectives ont lieu.

Source : Réseau EAJE de l'OCDE, « Enquête en ligne sur le suivi de la qualité de l'apprentissage et du développement des jeunes enfants », novembre 2013.

d'évaluation continue du développement et des progrès de l'enfant, ou l'enseignement individualisé (CASTL, 2011 ; Litjens, 2013). Parmi les pays participant à cette étude, le Portugal et la République slovaque utilisent cet outil.

En Corée, la qualité des processus est évaluée par le biais d'inspections dans les garderies et les jardins d'enfants. Les observateurs (pour les garderies) et les comités d'évaluation (pour les jardins d'enfants) visitent chaque structure et procèdent à des inspections sur site. Ils examinent des documents pertinents, comme le plan des cours, et observent les interactions entre le personnel et les enfants. Ils peuvent aussi poser au personnel des questions d'ordre pédagogique pour recueillir davantage d'informations. Cette méthode permet d'évaluer le niveau de qualité des processus.

Les inspections menées en Angleterre (Royaume-Uni) et en Irlande se concentrent surtout sur les relations entre le personnel et les enfants. En revanche, si la majorité des autres pays et territoires évaluent aussi ces interactions, le suivi de la qualité des processus a une portée plus générale, ce qui n'a rien d'étonnant vu que la qualité des processus repose sur les interactions entre le personnel et les enfants.

Quand et à quelle fréquence le suivi de la qualité du personnel est-il assuré ?

La fréquence du suivi de la qualité du personnel, en particulier celle du suivi interne, n'est pas réglementée par la loi dans de nombreux pays. Dans la plupart des pays et territoires, la fréquence du suivi de la qualité du personnel dépend des résultats du dernier contrôle, comme le montre le tableau 4.7. Dans certains pays, comme l'Allemagne, les prestataires ou les structures décident généralement de la fréquence du suivi du personnel. En Allemagne, Berlin fait figure d'exception en réalisant des évaluations internes annuelles et une évaluation externe tous les cinq ans.

En Slovénie, la fréquence des auto-évaluations est réglementée. D'après la Loi relative à l'organisation et au financement de l'éducation, le responsable du jardin d'enfants est chargé de la mise en œuvre de l'auto-évaluation au moins une fois par an. En revanche, en République tchèque, la fréquence des pratiques de suivi interne du personnel n'est pas réglementée. Cependant, des évaluations externes de la qualité du personnel et des services doivent être réalisées tous les quatre à six ans dans les jardins d'enfants. En Nouvelle-Zélande, un suivi interne de la qualité du personnel a lieu chaque année.

Au Chili, tous les enseignants du préprimaire auprès des enfants de 4-5 ans sont évalués tous les quatre ans. Les enseignants qui obtiennent l'appréciation « passable » doivent se soumettre à une nouvelle évaluation deux ans plus tard, et ceux dont les résultats sont jugés « insatisfaisants » doivent le faire dans un délai d'un an. Depuis 2011, les enseignants dont le travail est considéré comme insatisfaisant deux fois de suite peuvent être révoqués.

Comment les résultats du suivi de la qualité du personnel sont-ils utilisés ?

Le tableau 4.8 propose un aperçu de l'accessibilité publique des résultats du suivi de la qualité du personnel. Ils sont communiqués dans la plupart des pays et territoires, notamment en Australie, au Chili, en République tchèque et en Irlande. Globalement, les résultats généraux du suivi de la qualité du personnel sont accessibles à tous, mais les évaluations des membres du personnel ne le sont pas pour des raisons de confidentialité. En Norvège et en Communauté flamande de Belgique (pour les structures d'accueil uniquement), ces résultats ne sont rendus publics que sur demande, dans le respect des

Tableau 4.7. **Fréquence du suivi de la qualité du personnel**

Par structure

Pays et territoires	Type de structure	Plus d'une fois par an	Une fois par an	Entre une fois par an et tous les deux ans	Tous les deux à trois ans	Dépend des résultats du dernier suivi
Australie*	Accueil familial de jour et garde à domicile ; accueil de jour à plein temps ; éducation préscolaire ; accueil périscolaire					X
	Accueil occasionnel	m	m	m	m	m
Belgique-Communauté flamande	Enseignement préprimaire et structures d'accueil (prestataires d'accueil familial de jour et centres d'accueil de jour)					X
Belgique-Communauté française*	Crèches				X	X
	Assistantes maternelles ; éducation préscolaire				X	X
Chili	Jardins d'enfants ; jardins d'enfants collectifs ; enseignement préprimaire pour les 3-5 ans	m	m	m	m	m
	Enseignement préprimaire pour les 4-5 ans					X
République tchèque*	Jardins d'enfants inscrits au registre des écoles, financés sur le budget de l'État ; jardins d'enfants privés inscrits au registre des écoles					Tous les 4 à 6 ans (externe)
Finlande	Toutes les structures d'EAJE		Décision prise au niveau régional/municipal			
France	Toutes les structures d'EAJE				X	
Allemagne	Garderies		Décision prise au niveau régional/municipal			
Irlande	Service d'accueil de jour à plein temps			X		
Italie*	Services d'intégration pour les jeunes enfants, tels que des centres pour les parents et les bébés ; écoles maternelles			Non réglementé		
	Établissements préprimaires			Non réglementé		
Japon	Jardins d'enfants ; crèches		Décision prise au niveau régional/municipal			
Kazakhstan*	Toutes les structures d'EAJE	X (interne)				X (externe)
Corée*	Garderies				X	
	Jardins d'enfants		X		X	
Luxembourg	Accueil familial de jour et garderies		X			
	Programme d'éducation des jeunes enfants ; éducation préscolaire obligatoire	X				
Mexique*	Structures fédérales d'éducation préscolaire à domicile pour le 0-3 ans (CONAFE)	X				
	Éducation préscolaire obligatoire					X
	Centres d'accueil fédéraux gérés par la sécurité sociale pour les 0-5 ans (IMSS)	X				
Pays-Bas	Assistantes maternelles ; groupes récréatifs ; garderies		X			
	Structures d'accueil					X
Nouvelle-Zélande*	Toutes les structures d'EAJE		X			
Norvège*	Toutes les structures d'EAJE			Non réglementé		
Portugal	Jardins d'enfants		X			X
	Crèches ; assistantes maternelles et accueil familial de jour					X
République slovaque*	Crèches ; centres dédiées aux mères/aux enfants			Non réglementé		
	Jardins d'enfants			Non réglementé		
Slovénie*	Assistantes maternelles pour les enfants d'âge préscolaire					X
	Jardins d'enfants (structure d'EAJE intégrée pour les 1-6 ans)		X (auto-évaluation)			X
Suède*	Toutes les structures d'EAJE		X (interne)			Une fois tous les 5 ans (inspections externes)
Royaume-Uni-Angleterre	Toutes les structures d'EAJE					X
Royaume-Uni-Écosse	Toutes les structures d'EAJE	m	m	m	m	m

Notes : Pour l'Australie, la fréquence du suivi de la qualité du personnel pour les services d'accueil occasionnel n'est pas connue.

En Communauté française de Belgique, pour les écoles maternelles, le suivi intervient au moins tous les trois ans, et plus fréquemment si nécessaire.

Tableau 4.7. **Fréquence du suivi de la qualité du personnel** *(suite)*

En Corée, l'évaluation des jardins d'enfants et l'agrément des structures d'accueil ont lieu tous les trois ans. Le développement professionnel du personnel enseignant des jardins d'enfants est évalué chaque année.
En Italie, l'enseignement préprimaire n'a pas de calendrier programmé pour le suivi de la qualité du personnel. Dans les établissements préprimaires publics, les qualifications du personnel sont contrôlées au moment de l'embauche, tandis que dans les établissements préprimaires privés, elles le sont pendant le processus de suivi, lequel intervient au moment de l'octroi de l'agrément. Aucune information nationale n'est disponible pour le groupe des 0-2 ans, mais on peut raisonnablement penser que les qualifications sont vérifiées pendant les processus d'agrément dans le cadre du contrôle du respect de la réglementation.
Au Kazakhstan, un suivi externe est assuré tous les cinq ans, ou avant en cas de réclamation. Un contrôle interne est réalisé en continu.
Au Mexique, dans les structures relevant de l'IMSS, le coordonnateur de la zone réalise un suivi approfondi, vérifiant le profil du personnel d'EAJE. Le responsable de la structure d'accueil de jour surveille la qualité du personnel en continu.
En Norvège, la fréquence des inspections réalisées par la municipalité n'est pas régie par la loi et est donc variable. La fréquence des évaluations internes n'est pas explicitement réglementée, mais la réglementation exige l'élaboration d'un programme annuel pour les jardins d'enfants. Ce programme précise notamment les modalités de travail du personnel en matière d'accueil, de formation, de jeu et d'apprentissage des enfants, mais il indique aussi comment le respect de la Loi relative aux jardins d'enfants est observé, documenté et évalué.
En Nouvelle-Zélande, la qualité du personnel est généralement évaluée par chaque service chargé de la petite enfance selon un cycle annuel ; la certification des enseignants est renouvelée tous les trois ans.
En République slovaque, la fréquence du suivi interne n'est pas réglementée : elle dépend des besoins des structures. Une inspection approfondie est réalisée une fois tous les cinq ans dans les jardins d'enfants. La fréquence des autres types de suivi n'est pas prescrite par la loi et dépend de l'objet (contenu ciblé) de la mission de suivi.
En République tchèque, la fréquence des pratiques de suivi interne du personnel n'est pas réglementée. Cependant, des évaluations externes de la qualité du personnel et des services doivent avoir lieu tous les quatre à six ans dans les jardins d'enfants.
En Slovénie, en fonction des résultats du suivi, l'inspecteur définit les délais dans lesquels les irrégularités doivent être corrigées. Sinon, une inspection est réalisée tous les cinq ans. D'après la Loi relative à l'organisation et au financement de l'éducation, le responsable du jardin d'enfants est chargé de mener des auto-évaluations une fois par an.
En Suède, les inspections sont réalisées tous les cinq ans et en interne au moins une fois par an. La *National Agency for Education* vérifie les qualifications du personnel (niveau d'études/de formation) chaque année.

Source : Réseau EAJE de l'OCDE, « Enquête en ligne sur le suivi de la qualité de l'apprentissage et du développement des jeunes enfants », novembre 2013.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933243266

réglementations sur la vie privée. Dans un petit nombre de pays et territoires, les résultats restent confidentiels et ne sont pas mis à la disposition de tous. C'est le cas en France, en Italie, au Mexique et en Écosse (Royaume-Uni).

Conséquences et effets du suivi

Parmi les conséquences les plus courantes du suivi de la qualité du personnel (voir graphique 4.3 et tableau 4.9) figurent l'obligation pour la structure ou le personnel de prendre des mesures pour remédier aux insuffisances (20 pays et territoires sur 24 mentionnent cet élément), la réalisation d'une évaluation et d'un contrôle de suivi (17 sur 24) ou la nécessité pour la direction ou le personnel de suivre une formation complémentaire (15 sur 24). Dans certains pays et territoires, le permis d'exploitation d'une structure peut être retiré ou cette dernière fermée. Globalement, cela n'est possible que lorsque les structures d'EAJE enregistrent des résultats généraux insuffisants, et ne dépend donc pas simplement de la qualité du personnel, même si c'est une dimension qui peut faire l'objet d'un suivi dans le cadre d'un exercice de suivi élargi. Il est rare que les résultats du suivi de la qualité du personnel donnent lieu à une augmentation des rémunérations ou à des rétrogradations de personnel. Les évaluations positives du personnel ne se traduisent que rarement par une hausse des salaires, et inversement. Les structures dotées d'agents performants bénéficient rarement d'un avantage compétitif par rapport à d'autres services d'EAJE. Cela peut s'expliquer par le fait que la population n'a pas connaissance des résultats de la structure et de son personnel, ou que ces résultats ne sont pas rendus publics.

Tableau 4.8. **Accès du public aux résultats du suivi de la qualité du personnel**

Pays et territoires	Résultats devant être rendus publics	Résultats accessibles sur demande	Résultats non accessibles au public (documents internes)
Australie	X		
Belgique-Communauté flamande	X (enseignement préprimaire)	X (structures d'accueil)	
Belgique-Communauté française	X (résultats généraux)		X (résultats individuels)
Chili	X (résultats généraux)		X (résultats individuels)
République tchèque	X		
Finlande*	X (uniquement pour les résultats des évaluations nationales)		
France			X
Allemagne		Décision prise par le prestataire	
Irlande	X		
Italie			X
Japon	m	m	m
Kazakhstan		X	
Corée	X		
Luxembourg	X (pour les garderies et l'accueil familial de jour uniquement)		X (pour les programmes d'EAJE et l'éducation préscolaire)
Mexique			X
Pays-Bas	X		
Nouvelle-Zélande*			X
Norvège		X	
Portugal	m	m	m
République slovaque	X		
Slovénie	X (résultats généraux)		
Suède	X		
Royaume-Uni-Angleterre	X		
Royaume-Uni-Écosse			X

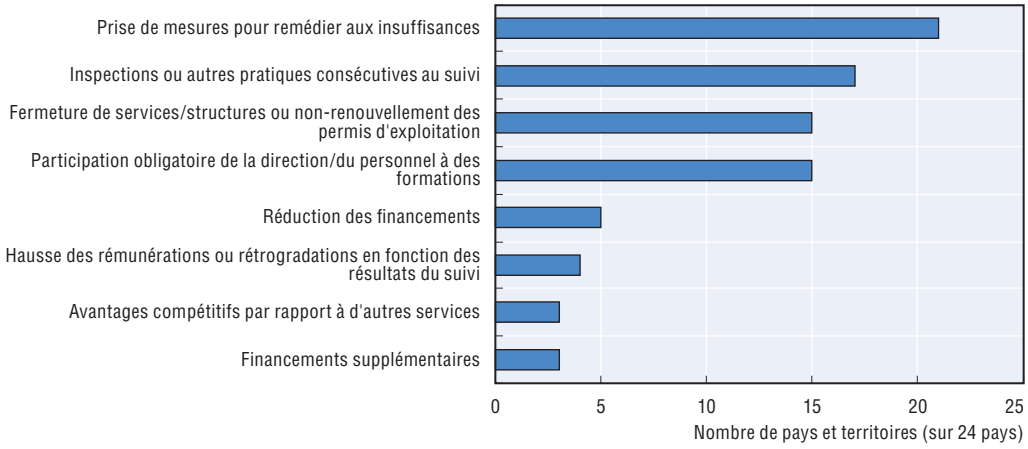
Notes : En Finlande, les résultats des évaluations menées au niveau municipal ne sont en général publiés qu'au niveau municipal.

En Nouvelle-Zélande, des informations sur la certification des enseignants sont accessibles dans un registre en ligne qui recense tous les enseignants agréés titulaires d'un certificat d'exercice en Nouvelle-Zélande. Il renseigne également sur tous les enseignants dont la certification a été annulée.

Source : Réseau EAJE de l'OCDE, « Enquête en ligne sur le suivi de la qualité de l'apprentissage et du développement des jeunes enfants », novembre 2013.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933243279

Graphique 4.3. **Conséquences du suivi du personnel d'éducation et d'accueil des jeunes enfants**



Les conséquences du suivi des résultats sont classées par ordre décroissant du nombre de pays et territoires ayant cité ces aspects.

Source : Tableau 4.9, Réseau EAJE de l'OCDE, « Enquête en ligne sur le suivi de la qualité de l'apprentissage et du développement des jeunes enfants », novembre 2013.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933243327

Tableau 4.9. **Conséquences des résultats du suivi de la qualité du personnel**

Pays et territoires	Conséquences liées aux résultats/conclusions du suivi							
				Conséquences financières				
	Prise de mesures pour remédier aux insuffisances	Obligation pour la direction/le personnel de suivre une formation	Inspections ou autres pratiques consécutives au suivi	Réduction des financements	Financements supplémentaires	Avantages concurrentiels par rapport à d'autres services	Répercussion du suivi sous forme de hausse ou de baisse de la rémunération	Fermeture de services/ structures ou non-renouvellement du permis
Australie	X	X	X			X		X
Belgique-Communauté flamande	X		X					X
Belgique - Communauté française	X	X	X	X				X
Chili	X	X					X	
République tchèque	X	X	X					X
Finlande*	X	X	X					
France	X	X	X					X
Irlande	m	m	m	m	m	m	m	m
Italie*	X							X
Japon	m	m	m	m	m	m	m	m
Kazakhstan	X	X	X		X		X	X
Corée	X		X		X	X		
Luxembourg	X	X	X	X				X
Mexique	X	X	X	X				X
Pays-Bas	X	X	X					X
Nouvelle-Zélande*	m	m	m	m	m	m	m	m
Norvège	X							X
Portugal	X	X	X					X
République slovaque	X	X	X	X			X	X
Slovénie	X	X	X					
Suède	X		X					X
Royaume-Uni-Angleterre	X	X	X	X	X	X	X	X
Royaume-Uni-Écosse	X	X	X					

Notes : En Finlande, aucune conséquence en termes de financement n'est prescrite ou définie au niveau national ou municipal. Cependant, la formation de la direction/du personnel peut être l'un des résultats du suivi, sans être jamais obligatoire. De plus, des inspections de suivi peuvent être mises en place et les structures peuvent être tenues de prendre des mesures pour remédier aux insuffisances. Aucune de ces conséquences n'est prescrite au niveau national ; elles peuvent donc différer d'une municipalité à l'autre.

En Italie, étant donné que le suivi des établissements préscolaires est réalisé principalement sous forme d'inspections déclenchées par des plaintes, les conséquences sont en général gérées sur le plan juridique et des actions en justice peuvent être intentées dans les cas extrêmes. Il est possible que ce soit également le cas pour la tranche des 0-3 ans, mais puisque les pratiques de suivi sont définies aux niveaux régional et local, aucune information n'est disponible à ce sujet.
En Nouvelle-Zélande, les conséquences varient d'une structure à l'autre et l'on ne dispose pas de données nationales.

Source : Réseau EAJE de l'OCDE, « Enquête en ligne sur le suivi de la qualité de l'apprentissage et du développement des jeunes enfants », novembre 2013.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933243281

Le suivi de la qualité du personnel peut avoir des effets et des résultats différents, par exemple sur l'élaboration des politiques publiques ou sur la participation du personnel à des formations. La mesure dans laquelle le suivi de la qualité du personnel influence les politiques n'a pas été beaucoup étudiée, de même que la qualité du personnel en général. Cependant, les pays et les territoires indiquent avoir observé certains résultats

intéressants, au vu des évaluations passées. La plupart des conclusions sont liées à la formation du personnel et au développement professionnel, par exemple : un intérêt plus marqué et une plus grande demande du personnel en faveur du développement professionnel (Mexique, République slovaque et Slovénie) ; des programmes de formation plus à même de répondre aux besoins du personnel (France) ; et de meilleures qualifications, compétences et aptitudes du personnel (Irlande, Kazakhstan, Corée, République slovaque et Écosse [Royaume-Uni]). En Corée, il a été constaté que les pratiques pédagogiques et les aptitudes au dialogue du personnel s'étaient améliorées à la suite d'un suivi de la qualité. En République slovaque, le nombre de membres du personnel ayant obtenu une licence ou une maîtrise a augmenté après qu'ils ont fait l'objet d'un suivi. La comparaison des résultats du suivi au fil du temps fournit des renseignements utiles sur l'évolution de la qualité du personnel et permet de dégager les domaines à améliorer ou à modifier. En Angleterre (Royaume-Uni), par exemple, les inspections de l'Ofsted ont montré que le suivi avait toute une série d'effets et de résultats. Ils sont décrits en détail dans l'encadré 4.5.

Parmi les autres effets du suivi des performances du personnel relevés par les personnes interrogées figurent une meilleure coopération entre le personnel et les parents (République slovaque). Au Mexique, en ce qui concerne les structures fédérales d'éducation préscolaire à domicile pour les 0-3 ans (structures du CONAFE), les stratégies de formation ont été modifiées et des outils de suivi interne mis au point et définis pour le personnel. Des mesures consécutives au suivi ont également été définies et des documents créés pour aider le personnel dans ses pratiques et responsabilités quotidiennes. En Suède, la responsabilité pédagogique des enseignants du préscolaire a été précisée après que des résultats de suivi ont indiqué que ces enseignants devaient faire l'objet d'une plus grande attention. De plus, de nouvelles sections sur les responsabilités des chefs d'établissements préscolaires ont également été ajoutées au programme. L'Australie et l'Angleterre (Royaume-Uni) ont constaté certaines améliorations de la qualité au fil du temps, et les Pays-Bas indiquent que les politiques accordent une plus grande attention à l'amélioration de la qualité de l'EAJE.

Quelques effets indésirables du suivi ont également été relevés. En Australie, on considère que le suivi a imposé de plus fortes contraintes réglementaires aux structures d'EAJE. Le Kazakhstan constate que certains membres du personnel d'EAJE ne sont pas compétents pour travailler dans ce secteur compte tenu de leurs faibles qualifications, ce qui réduit le niveau de qualité des services fournis. Ces conséquences involontaires peuvent attirer l'attention sur la nécessité pour les pouvoirs publics de prendre de nouvelles mesures sur la question de la qualité du personnel, puisque les résultats du suivi peuvent mettre en évidence les difficultés rencontrées dans le cadre de ce processus ou au niveau des systèmes d'EAJE. Les problèmes de suivi que les territoires connaissent seront traités plus en détail au chapitre 6.

Encadré 4.5. **Conclusions du suivi de la qualité du personnel : le lien entre les qualifications et la qualité**

Le suivi du personnel peut fournir des renseignements très utiles sur le niveau de la qualité du personnel d'EAJE, comme le montrent les analyses de l'*Office for Standards in Education, Children's Services and Skills (Ofsted)*, qui est un service non ministériel du gouvernement britannique. Toute une série d'enseignements ont été tirés des pratiques de suivi. L'une des principales conclusions est que les structures dirigées par du personnel mieux qualifié offrent un accompagnement de meilleure qualité aux enfants, en particulier à ceux âgés de 30 mois à 5 ans, en les aidant à développer des compétences en communication, langage, littératie, raisonnement, réflexion et mathématiques.

D'après les données de l'Enquête auprès des prestataires de services d'EAJE, le nombre de membres du personnel de direction titulaires de diplômes de niveau 6 au moins (équivalent au niveau 6 de la CITE) a augmenté progressivement depuis 2008. En 2013, 33 % des membres du personnel de direction dans les structures d'accueil de jour à plein temps possédaient un diplôme de niveau 6 et au-delà, contre 17 % en 2008. Une évaluation du *Graduate Leader Fund* (GLF) a constaté que les formations diplômantes spécialisées dans la petite enfance entraînaient des améliorations de la qualité dans ce secteur, en particulier pour les enfants d'âge préscolaire.

Les structures dirigées par un responsable diplômé possédant le statut de professionnel de la petite enfance (EYPS) améliorent considérablement la qualité de leurs services et les résultats des enfants d'âge préscolaire. Des améliorations ont été constatées au niveau de la qualité globale, mais aussi de plusieurs dimensions individuelles des pratiques, notamment en termes d'interactions positives entre le personnel et les enfants, de langage et de littératie. L'évaluation GLF a également mis en évidence que, pour un impact maximal, le diplômé devait travailler au contact direct des enfants. Plus les professionnels de la petite enfance (statut EYPS) passent de temps dans une salle avec des enfants, plus l'impact sur la qualité des services dans cette salle est grand. L'évaluation a en outre observé que le lien entre les qualifications et la qualité était moins évident pour la tranche d'âge des nourrissons/tout-petits (de la naissance à 30 mois).

La proportion d'agents des structures d'accueil de jour à plein temps qui possèdent au moins une qualification de niveau 3 (équivalent au niveau 3 de la CITE) a augmenté, passant de 75 % en 2008 à 87 % en 2013. De même, la part de ceux qui possèdent une qualification de niveau 6 s'est accrue, passant de 5 % en 2008 à 13 % en 2013. En 2013, la proportion d'agents qui étaient titulaires d'un diplôme de niveau 6 était de 35 % dans les écoles maternelles, de 40 % dans les écoles primaires proposant des classes maternelles et préparatoires, et de 45 % dans les écoles primaires dotées de classes préparatoires mais pas de classes maternelles. Le niveau de qualification des assistantes maternelles a également augmenté en 2013, 66 % d'entre elles possédant une qualification de niveau 3, contre 44 % en 2008. La part de structures d'accueil de jour à plein temps employant au moins un professionnel diplômé (statut EYPS) était de 59 % en 2013.

Les taux de rotation des prestataires d'accueil de jour à plein temps ont légèrement reculé entre 2008 et 2013, passant de 16 % en 2008 à 12 % en 2013. Ils ont aussi légèrement baissé entre 2008 et 2013 pour les vacataires (de 11 % en 2008 à 10 % en 2013). En 2013, les taux de rotation du personnel dans les établissements scolaires étaient les plus élevés dans les écoles maternelles (9 %), par rapport aux écoles primaires dotées de classes maternelles et préparatoires (7 %) et aux écoles primaires dotées de classes préparatoires mais pas de classes maternelles (8 %). En 2013, les vacataires affichaient la durée moyenne de service la plus longue parmi les prestataires de services d'EAJE, avec 6 ans et 11 mois. La durée moyenne de service des prestataires de services d'accueil à plein temps a augmenté entre 2008 et 2013, passant en moyenne de 4 ans et 9 mois en 2008 à 6 ans et 7 mois en 2013.

En 2013, les assistantes maternelles avaient reçu en moyenne 7 jours de formation au cours des 12 derniers mois, contre une moyenne de 9 jours en 2008 et de 7 jours en 2007. Aucune donnée n'est disponible à ce sujet concernant les prestataires de services d'accueil à plein temps et les vacataires.

Source : Étude de cas préparée par le ministère britannique de l'Éducation et révisée par le Secrétariat de l'OCDE.

Note

1. Les 24 pays et territoires participants sont les suivants : Allemagne, Australie, Communauté flamande de Belgique, Communauté française de Belgique, Chili, Corée, Finlande, France, Irlande, Italie, Japon, Kazakhstan, Luxembourg, Mexique, Norvège, Nouvelle-Zélande, Pays-Bas, Portugal, République slovaque, République tchèque, Royaume-Uni-Angleterre, Royaume-Uni-Écosse, Slovénie et Suède.

Références

Barblett, L. et C. Maloney (2010), « Complexities of assessing social and emotional competence and well-being in young children », *Australasian Journal of Early Childhood*, vol. 35, n° 2, pp. 13-18.

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

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

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

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

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

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

Isoré, M. (2009), « Teacher Evaluation: Current Practices in OECD Countries and a Literature Review », *Documents de travail de l'OCDE sur l'éducation*, n° 23, Éditions OCDE, Paris, *http://dx.doi.org/10.1787/223283631428*.

Litjens, I. (2013), *Examen de la documentation relative au suivi de la qualité de l'éducation et de l'accueil des jeunes enfants (EAJE)*, OCDE, Paris.

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

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

Munton, A.G., A. Mooney et L. Rowland (1997), « Quality in group and family day care provision: Evaluating self-assessment as an agent of change », *European Early Childhood Education Research Journal*, vol. 5, n° 1, pp. 59-75.

Odom, S.L. et al. (2010), « Examining different forms of implementation and in early childhood curriculum research », *Early Childhood Research Quarterly*, vol. 25, n° 3, pp. 314-328.

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

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

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

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

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

Sheridan, S. (2001), « Quality evaluation and quality enhancement in preschool: A model of competence development », *Early Child Development and Care, n°* 166, pp. 7-27.

Waterman, C., P.A. McDermott, J.W. Fantuzzo et J.L. Gadsden (2012), « The matter of assessor variance in early childhood education: Or whose score is it anyway? », *Early Childhood Research Quarterly* vol. 27, pp. 46-54.

Zaslow, M., J. Calkins et T. Halle (2000), *Background for community-level work on school readiness: A review of definitions, assessments, and investment strategies. Part I: Defining and assessing school readiness – building on the foundation of NEGP Work*, Child Trends Inc., Washington, DC.

ANNEXE A4

Instruments de suivi de la qualité du personnel

Tableau A4.1. **Instruments de suivi de la qualité du personnel**

Nom de l'instrument	Pays et territoires qui l'utilisent*	Groupe d'âge	Type de structure			Objectif de l'évaluation	Type d'instrument	Domaines évalués	Concepteur/ distributeur	Site web/Références
			Centre / établissement scolaire	Domicile	Exemple					
Adult Engagement Scale	Royaume-Uni, Portugal	0-5 ans (peut aussi être utilisé pour d'autres groupes d'âge)	X	m	Structures d'accueil, éducation des jeunes enfants	Mesurer la qualité des interactions adulte-enfant	Auto-évaluation	Sensibilité, stimulation, autonomie	Laevers, Bertram, Pascal	Bertram, A.D. (1996) « Effective Educators of Young Children: Developing a Methodology for Improvement », thèse de doctorat soutenue en septembre 1996, Université de Coventry ; Laevers, F. (1994), « The Leuven Involvement Scale for Young Children » [guide et vidéo]. Louvain : Centre for Experimental Education ; Pascal, C. et A.C Bertram, F. Ramsden, J. Georgeson, M. Saunders et C. Mould (1996) *Evaluating and Developing Quality in Early Childhood Settings: A Professional Development Programme,* Worcester ; Amber Publications
Assessment Profile for Early Childhood Programs (APECP)*	États-Unis	0-12 ans	X	X	Programmes préscolaires ; programmes scolaires ; accueil familial à domicile	Déterminer les atouts d'un programme ; recenser les éventuels domaines à améliorer ; agrément/ autorisation	Liste de vérification (utilisée lors d'observations en classe, analyse de documents et entretiens avec les enseignants)	Catégories : emploi du temps, environnement pédagogique, sécurité et santé, approches pédagogiques, individualisation, interactions. Centres : gestion des programmes, personnel, service de restauration, installations, élaboration des programmes Pratiques de l'accueil familial : interactions, environnement pédagogique, santé et nutrition, sécurité, environnement extérieur, responsabilités professionnelles	Quality Assist	*www.qassist.com/pages/research-and-evaluation*
Caregiver Interaction Scale (CIS)	États-Unis, Royaume-Uni	0-5/6 ans	X	X	Éducation et accueil préscolaires	Évaluer la qualité des interactions des éducateurs	Observation des enseignants en classe et notation sur une échelle par l'observateur	Sensibilité, sévérité, distanciation, permissivité	Arnett	*http://fpg.unc.edu/sites/fpg.unc.edu/files/resources/assessments-and-instruments/SmartStart_Tool6_CIS.pdf*

Tableau A4.1. **Instruments de suivi de la qualité du personnel** *(suite)*

Nom de l'instrument	Pays et territoires qui l'utilisent*	Groupe d'âge	Type de structure			Objectif de l'évaluation	Type d'instrument	Domaines évalués	Concepteur/ distributeur	Site web/Références
			Centre / établissement scolaire	Domicile	Exemple					
Classroom Assessment Scoring System™ (CLASS™)	Divers États américains dans le cadre des Quality Rating and Improvement Systems (QRIS), Portugal	0-17 ans	X		De l'éducation préscolaire à la fin du secondaire	Évaluer la qualité des interactions enseignant-enfant et de la qualité de l'enseignement en classe afin de fournir des informations aux centres et aux enseignants ; améliorer la qualité des interactions avec les enfants via des retours d'information ciblés auprès des localités, des établissements et des enseignants	Observation des interactions enfant-enseignant (par un observateur certifié CLASS™ qui évalue les diverses dimensions de chaque domaine sur une échelle de sept points)	Domaines de l'interaction enseignant-enfant : Nourrissons : accueil adapté aux besoins (climat relationnel, sensibilité des enseignants, développement facilité, aide à l'acquisition du langage) Tout-petits : accompagnement émotionnel et comportemental (climat positif/négatif, sensibilité des enseignants, prise en compte des points de vue des enfants, conseils comportementaux ; soutien actif de l'apprentissage (facilitation de l'apprentissage et du développement, qualité du retour d'information, acquisition du langage) Âge préscolaire : accompagnement émotionnel (climat positif/négatif, sensibilité des enseignants, prise en compte des points de vue des élèves), organisation de la salle de classe (gestion comportementale, productivité, cadres d'apprentissage), et soutien pédagogique (élaboration de concepts, qualité du retour d'information, acquisition du langage) De la maternelle au CP : idem Cours élémentaire et moyen : accompagnement émotionnel (climat positif, sensibilité des enseignants, prise en compte des points de vue des élèves), organisation de la salle de classe (gestion comportementale, productivité, climat négatif), soutien pédagogique (cadres d'apprentissage, compréhension des contenus, analyse et enquête, qualité du retour d'information, interaction pédagogique) et participation des élèves Secondaire : idem	Définition d'un indicateur CLASS : Center for Advanced Study of Teaching and Learning (CASTL), Curry School of Education, Université de Virginie. Teachstone/Brookes Publishing	*http://teachstone.com/the-class-system/*

Tableau A4.1. **Instruments de suivi de la qualité du personnel** *(suite)*

Nom de l'instrument	Pays et territoires qui l'utilisent*	Groupe d'âge	Type de structure			Objectif de l'évaluation	Type d'instrument	Domaines évalués	Concepteur/ distributeur	Site web/Références
			Centre / établissement scolaire	Domicile	Exemple					
Early Childhood Environment Rating Scale – édition révisée (ECERS-R)*	États-Unis, Canada et divers pays européens, asiatiques et sud-américains	Habituellement 2.5-5 ans	X		Jardins d'enfants, établissements préscolaires, classes maternelles	Observer la qualité des processus ; informations ; collecte de données ; prendre des décisions éclairées en pour améliorer les programmes	Observation à l'aide d'une échelle (43 points et 7 sous-échelles) L'échelle peut être utilisée à des fins de supervision par les directeurs de programme, d'amélioration des programmes, de suivi par le personnel, d'autoévaluation du personnel, de formation des enseignants	Espace et équipements Pratiques d'accueil Activités autour du langage/ raisonnement Interactions Structure des programmes Parents et personnel	Harms, Clifford, Cryer / Environment Rating Scale Institute (ERSI)	*www.ersi.info*
Early Childhood Environment Rating Scale – 3e édition (ECERS-3)*	États-Unis, Canada, divers pays européens, asiatiques et sud-américains	Habituellement 3-5 ans	X		Jardins d'enfants, établissements préscolaires, classes maternelles	Observer la qualité des processus au regard des interactions enseignant/enfants et des dispositions environnementales ; informations ; collecte de données ; prendre des décisions éclairées en pour améliorer les programmes	Observation à l'aide d'une échelle (35 points et 6 sous-échelles) L'échelle peut être utilisée à des fins de supervision par les directeurs de programme, d'amélioration des programmes, de suivi par le personnel, d'autoévaluation du personnel, de formation des enseignants et dans le cadre des *Quality Rating and Improvement Systems* aux États-Unis	Espace et équipements Pratiques d'accueil Langage et acquis élémentaires Activités d'apprentissage Interactions Structure des programmes	Harms, Clifford, Cryer / Environment Rating Scale Institute (ERSI)	*www.ersi.info*

Tableau A4.1. **Instruments de suivi de la qualité du personnel** *(suite)*

Nom de l'instrument	Pays et territoires qui l'utilisent*	Groupe d'âge	Type de structure			Objectif de l'évaluation	Type d'instrument	Domaines évalués	Concepteur/ distributeur	Site web/Références
			Centre / établissement scolaire	Domicile	Exemple					
Early Language & Literacy Classroom Observation (ELLCO)*	Ohio (États-Unis)	3-8 ans	X		Éducation préscolaireet de la maternelle jusqu'à la 3e année de scolarité	Évaluer les pratiques d'enseignement, la qualité de l'environnement scolaire, améliorer les programmes et le développement professionnel	Observation en classe, entretien avec le(s) enseignant(s) (par les superviseurs, chefs d'établissement, chercheurs, directeurs de programmes, administrateurs et/ou enseignants)	Programme, manuels et lecture, environnement linguistique, organisation de la classe, supports imprimés et apprentissage de l'écriture	Brookes Publishing	*www.brookespublishing.com/resource-center/screening-and-assessment/ellco/*
ECERS-E : Extension (4 sous-échelles) à la *Early Childhood Environment Rating Scale* (ECERS)*	Royaume-Uni, États-Unis	3-5 ans	X		EAJE	Fournir des informations supplémentaires sur l'offre pédagogique dans les structures d'EAJE	Observation à l'aide d'une échelle	Écrit, calcul, sciences et environnement, diversité	Kathy Sylva, Iram Siraj-Blatchford, Brenda Taggart/ Teachers' College Press	*www.ecersuk.org/4.html*
Effective Early Learning (EEL)*	Royaume-Uni, Portugal, Pays-Bas, Australie	0-7 ans	X		Structures d'EAJE (à visée éducative)	Évaluer et comparer la qualité de l'apprentissage précoce ; amélioration de la qualité et de l'efficacité de l'apprentissage (4 étapes : évaluation, plan d'action, amélioration, réflexion)	Autoévaluation, y compris : observation des enfants et des adultes, analyse documentaire, questionnaires, entretiens avec les parents, les enfants, les collègues (professionnels travaillant avec un conseiller EEL externe, en coopération avec les parents et les enfants) Techniques d'observation : échelle d'implication des enfants (observation axée sur l'enfant) et échelle de participation des adultes (interactions adulte/enfant)	Signes de l'intérêt des enfants : concentration, créativité, énergie, persévérance, précision, expression faciale et posture, temps de réaction, satisfaction exprimée Intérêt des adultes : sensibilité, stimulation, autonomie Autres : formation, programme, taux d'encadrement, styles d'enseignement, interactions, équipements, procédures de planification et d'évaluation, programmes quotidiens, partenariat domicile/école, égalité des chances, procédures de contrôle qualité	Prof. Christine Pascal, Prof. Tony Bertram (Centre for Research in Early Childhood) ; d'après les travaux du Prof. F. Laevers (Université de Louvain, Belgique)	*www.crec.co.uk/*

Tableau A4.1. **Instruments de suivi de la qualité du personnel** *(suite)*

Nom de l'instrument	Pays et territoires qui l'utilisent*	Groupe d'âge	Type de structure			Objectif de l'évaluation	Type d'instrument	Domaines évalués	Concepteur/ distributeur	Site web/Références
			Centre / établissement scolaire	Domicile	Exemple					
Evaluación Inicia (évaluation initiale)*	Chili	0-18 ans	m	m	Éducation préprimaire, enseignement de base et enseignement du deuxième cycle du secondaire	Contrôler la qualité et les connaissances pédagogiques et disciplinaires des nouveaux diplômés de la formation initiale des enseignants Fournir des informations sur la qualité de l'éducation et les performances des diplômés aux établissements d'enseignement, au public et aux diplômés	Tests professionnels (sous forme de questions) que passent les enseignants (conçus par des spécialistes et des techniciens externes)	Direction, pédagogie, enseignement et formation pour les élèves ; gestion des ressources humaines, financières et éducatives	Système créé par le ministère de l'Éducation, tests élaborés par des spécialistes et des techniciens sous l'égide du Centro de *Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas* (CPEIP)	*www.mineduc.cl/index2.php?id_portal=79&id_seccion=4245&id_contenido=20559*
Family Child Care Environment Rating Scale – édition révisée (FCCERS-R)*	États-Unis, Canada, divers pays européens, asiatiques et sud-américains	0-12 ans		X	Programmes d'accueil familial	Observer la qualité des processus ; informations ; collecte de données ; prendre des décisions éclairées en pour améliorer les programmes	Observation à l'aide d'une échelle (38 points et 7 sous-échelles)	Espace et équipements Pratiques d'accueil Écoute et dialogue Activités Interactions Structure des programmes Parents et prestataires	Environment Rating Scale Institute (ERSI)	*www.ersi.info*

Tableau A4.1. **Instruments de suivi de la qualité du personnel** *(suite)*

Nom de l'instrument	Pays et territoires qui l'utilisent*	Groupe d'âge	Type de structure			Objectif de l'évaluation	Type d'instrument	Domaines évalués	Concepteur/ distributeur	Site web/Références
			Centre / établissement scolaire	Domicile	Exemple					
Infant/Toddler Environment Rating Scale (ITERS-R)*	États-Unis, Canada, divers pays européens, asiatiques et sud-américains	Jusqu'à 30 mois	X		Programmes des centres d'EAJE	Observer la qualité des processus ; informations ; collecte de données ; prendre des décisions éclairées en pour améliorer les programmes	Observation à l'aide d'une échelle (39 points et 7 sous-échelles) L'échelle peut être utilisée pour la supervision par les responsables des programmes, d'amélioration des programmes, de suivi par le personnel, d'autoévaluation du personnel, de formation des enseignants	Espace et équipements Pratiques d'accueil Écoute et dialogue Activités Interactions Structure des programmes Parents et personnel	Environment Rating Scale Institute (ERSI)	*www.ersi.info*
Kindergarten-Einschätz-Skala, revidierte Fassung (KES-R) (échelle d'évaluation des jardins d'enfants)	Allemagne	3-5 ans	X		Jardins d'enfants	Évaluer et soutenir la qualité pédagogique dans les domaines de l'enseignement, de la pédagogie et de l'accueil	Observations à l'aide d'une échelle de notation comportant des indicateurs sur des aspects physiques, sociaux, émotionnels et cognitifs ; entretiens (par un observateur formé ; peut servir à l'autoévaluation et à l'évaluation externe)	Espaces et ressources matérielles, pratiques d'accueil, stimulation des connaissances et du langage, activités, interactions personnel/enfant et enfant/enfant, planification et organisation des pratiques pédagogiques, situation du personnel et coopération avec les parents	Adaptation allemande des échelles ECERS par Tietze, Schuster, Grenner, Roßbach / Cornelsen Scriptor	*www.ewi-psy.fu-berlin.de/einrichtungen/arbeitsbereiche/kleinkindpaedagogik/publikationen/index.html*
Krippen Skala (KRIPS-R) (échelle relative aux crèches)	Allemagne, Autriche, Suisse	0-2 ans	X		Crèches	Évaluer et soutenir la qualité pédagogique dans les domaines de l'enseignement, de la pédagogie et de l'accueil	Observations à l'aide d'une échelle de notation comportant des indicateurs sur des aspects physiques, sociaux, émotionnels et cognitifs ; entretiens (par un observateur formé ; peut servir à l'autoévaluation et à l'évaluation externe)	Espaces et ressources matérielles, pratiques d'accueil, stimulation des connaissances et du langage, activités, interactions personnel/enfant et enfant/enfant, planification et organisation des pratiques pédagogiques, situation du personnel et coopération avec les parents	Adaptation allemande des échelles ITERS-R par Tietze, Bolz, Grenner, Schlecht, Wellner / Beltz Verlag	*www.ewi-psy.fu-berlin.de/einrichtungen/arbeitsbereiche/kleinkindpaedagogik/publikationen/index.html*

Tableau A4.1. **Instruments de suivi de la qualité du personnel** *(suite)*

Nom de l'instrument	Pays et territoires qui l'utilisent*	Groupe d'âge	Type de structure			Objectif de l'évaluation	Type d'instrument	Domaines évalués	Concepteur/ distributeur	Site web/Références
			Centre / établissement scolaire	Domicile	Exemple					
NCKO-*Kwaliteitsmonitor* (suivi de la qualité)*	Pays-Bas	0-4 ans	X		Garderies (*Kinderdagopvang*)	Relever le niveau de qualité ; vue d'ensemble des points faibles et des atouts de l'offre de services	Autoévaluation à l'aide d'échelles de notation (niveau faible, moyen, élevé) utilisées par le personnel et la direction des structures pour évaluer leur propre niveau de qualité. Comprend également une liste de vérification d'exemples de bonnes pratiques (et de mauvaises pratiques à éviter)	Qualité pédagogique, interactions de l'ensemble du personnel pédagogique, sensibilité du personnel aux besoins des enfants, qualité structurelle (qualité de l'environnement d'accueil, aspects structurels de l'offre)	*Nederlands Consortium Kinderopvang Onderzoek* (Consortium néerlandais de recherche sur les services de garde d'enfants)	*www.kinderopvangonderzoek.nl/drupal/content/ncko-kwaliteitsmonitor-0*
Preschool Program Quality Assessment, 2e édition (PQA)*	États-Unis	0-5 ans	X	X	Programmes pour nourrissons/ tout-petits, programmes préscolaires, accueil familial	Évaluer l'environnement pédagogique et les interactions adulte/enfant ; communication des résultats ; formation ; agrément	Échelles de notation complétées par des observations dans les structures et des entretiens (via des autoévaluations des prestataires ou par des agents indépendants formés à l'évaluation)	PQA petite enfance : éléments d'observation (programmes et emplois du temps, environnement pédagogique, planification des programmes et observation des enfants, interactions adulte/enfant) ; éléments liés à l'organisation (participation des parents et services aux familles, gestion des programmes, qualifications et développement du personnel) PQA préscolaire : éléments liés à la salle de classe ; éléments liés à l'organisation (pratiques quotidiennes, environnement pédagogique, planification et évaluation des programmes, interactions adulte/enfant, participation des parents et services aux familles, gestion des programmes, qualifications et développement du personnel) PQA accueil familial : emploi du temps quotidien, santé et sécurité, interactions prestataire/enfant, environnement pédagogique	HighScope Educational Research Foundation	*www.highscope.org/Content.asp?ContentId=79*

Tableau A4.1. **Instruments de suivi de la qualité du personnel** *(suite)*

Nom de l'instrument	Pays et territoires qui l'utilisent*	Groupe d'âge	Type de structure			Objectif de l'évaluation	Type d'instrument	Domaines évalués	Concepteur/ distributeur	Site web/Références
			Centre / établissement scolaire	Domicile	Exemple					
Self-evaluation Instrument for Care Settings (SiCs/ZiKo)*	Communauté flamande de Belgique	0-12 ans	X	X	Garderies pour les 0-3 ans ; accueil familial pour les 0-3 ans ; accueil périscolaire jusqu'à 12 ans	Garantir/améliorer le bien-être et l'intérêt de l'enfant, et évaluer son vécu dans l'environnement pédagogique ; améliorer le développement professionnel du personnel	Autoévaluation axée sur les processus ; observation des enfants à l'aide d'échelles (par le superviseur de la structure, un conseiller externe ou un coordinateur) ; autoévaluation de l'approche pédagogique par les professionnels à l'aide d'une échelle (travail en groupe)	Bien-être et participation de l'enfant ; approche pédagogique (infrastructures et choix d'activités, ambiance au sein du groupe, initiative des enfants, style et organisation des adultes, type d'orientation par les professionnels)	*Kind & Gezin*/ Research Centre for Experiential Education (Université de Louvain- Belgique)	*www.kindengezin.be/img/sics-ziko-manual.pdf*
Sistema de evaluación del desempeño docente (système national d'évaluation des enseignants)	Chili	De la naissance à l'âge adulte*	X		Écoles municipales (publiques) d'éducation préscolaire, primaire, secondaire, spécialisé et destiné aux adultes	Consolider la profession enseignante, améliorer la qualité de l'éducation	Échelle de notation combinant : - auto-évaluation des membres du personnel - évaluation par les pairs (collègue externe, y compris un entretien) - Évaluation du superviseur (le chef d'établissement et le responsable pédagogique évaluent les performances des enseignants) - Portefeuille de performances des enseignants (enregistrement vidéo d'une classe, décisions pédagogiques, enseignement, pratiques en classe)	Enseignement et pratique en classe, décisions pédagogiques, performances professionnelles, contexte de travail	Mise au point de l'instrument, mise en œuvre des processus : Centre d'évaluation de l'Université catholique du Chili (MIDE UC) Coordination : Ministère chilien de l'Éducation	*www.docentemas.cl/index.php*

Tableau A4.1. **Instruments de suivi de la qualité du personnel** *(suite)*

Nom de l'instrument	Pays et territoires qui l'utilisent*	Groupe d'âge	Type de structure			Objectif de l'évaluation	Type d'instrument	Domaines évalués	Concepteur/ distributeur	Site web/Références
			Centre / établissement scolaire	Domicile	Exemple					
Tagespflege-Skala (TAS) (échelle relative à l'accueil familial de jour)	Allemagne	0-5 ans		X	Accueil familial de jour	Évaluer et soutenir la qualité pédagogique dans les domaines de l'enseignement, de la pédagogie et de l'accueil	Observations à l'aide d'une échelle de notation comportant des indicateurs sur des aspects physiques, sociaux, émotionnels et cognitifs ; entretiens (par un observateur formé ; peut servir à l'autoévaluation et à l'évaluation externe)	Espaces et ressources matérielles, pratiques d'accueil, stimulation des connaissances et du langage, activités, développement social, situation du prestataire et coopération avec les parents	Adaptation allemande de l'échelle FDCRS (préalable à la FCCERS-R) par Tietze, Knobeloch, Gerszonowicz / Beltz Verlag	*www.ewi-psy.fu-berlin.de/einrichtungen/arbeitsbereiche/kleinkindpaedagogik/publikationen/index.html*

a = non disponible

m = manquant

Notes :

L'indication du pays/territoire ne signifie pas que l'instrument est nécessairement utilisé dans l'ensemble des structures du pays/territoire. Les instruments présentés dans ce tableau peuvent également être utilisés dans d'autres pays et territoires que ceux mentionnés.

Il convient de noter que les instruments NCKO suivi de la qualité, ECERS-3, ECERS-R, ITERS-R, FCCERS-R, ECERS-E, APECP, ELLCO, PQA, SiCs, TAS, KES-R, KRIPS-R et EEL sont également cités comme instruments d'évaluation de la qualité des services, mais aussi, dans le cas du SiCs, d'évaluation des résultats.

L'échelle ECERS-E a été mise au point pour approfondir l'observation de l'offre de programmes par rapport à l'ECERS-R. Cet instrument est censé être utilisé en complément de l'ECERS-R.

Le programme *Effective Early Learning* (EEL) existe aussi dans une version pour nourrissons, *Baby Effective Early Learning* (BEEL), sous une forme légèrement adaptée pour ce groupe d'âge.

Inicia est un Programme pour la promotion de la qualité de la formation initiale des enseignants au Chili.

Au Chili, le Système national d'évaluation des enseignants est un processus d'évaluation des professionnels de l'éducation préscolaire, primaire, secondaire et spécialisé, et de la formation des adultes.

Sources :

Bertram, A.D. (1996), *Effective Educators of Young Children: Developing a Methodology for Improvement*, thèse de doctorat soutenue en septembre 1996, Université de Coventry.

Brookes Publishing, *www.brookespublishing.com*, site web consulté le 20 mars 2015.

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

Centre for Research in Early Childhood, *www.crec.co.uk*, site web consulté le 20 mars 2015.

Colwell, N. et al. (2013), "New evidence on the validity of the Arnett Caregiver Interaction Scale: Results from the Early Childhood Longitudinal Study-Birth Cohort", *Early Childhood Research Quarterly*, volume 28, n° 2, second trimestre, pp. 218-233.

Gouvernement chilien, ministère de l'Éducation, *www.mineduc.cl*, site web consulté le 20 mars 2015.

Gouvernement chilien, plateforme Docentemás du ministère de l'Éducation, *www.docentemas.cl*, site web consulté le 20 mars, 2015.

HighScope, Program Assessment (PQA), *www.highscope.org/Content.asp?ContentId=79*, site web consulté le 20 mars 2015.

Chambre des Communes (2000), *Further Memorandum from The Effective Early Learning Project (EY 81)*, *www.publications.parliament.uk/pa/cm199900/cmselect/cmeduemp/386/0061406.htm*, consulté le 20 mars 2015.

Kind en Gezin, *www.kindengezin.be*, site web consulté le 20 mars 2015.

Kita-Portal Mecklenburg-Vorpommern, *Die Kindergarten Einschätz-Skala KES-R*, *www.kita-portal-mv.de/de/kita-management/qualitaet/instrumente_zur_qualitaetsentwicklung_sicherung_und_messung/kes_r*, consulté le 27 mars 2015.

Klaudy, E (20 décembre 2005), étude de : Tietze W., J. Knobeloch, E. Gerszonowicz (2005), *Tagespflege-Skala (TAS): Feststellung und Unterstützung pädagogischer Qualität in der Kindertagespflege*, Beltz Verlag, Bâle, dans *Socialnet Rezensionen*, *www.socialnet.de/rezensionen/2987.php*, consulté le 27 mars 2015.

Tableau A4.1. **Instruments de suivi de la qualité du personnel** *(suite)*

Klaudy, E (20 décembre 2005), étude de : Tietze W., M. Bolz, K. Grenner (2005), *Krippen-Skala (KRIPS-R). Feststellung und Unterstützung pädagogischer Qualität in Krippen*, Beltz Verlag, Bâle, dans *Socialnet Rezensionen*, *www.socialnet.de/rezensionen/2986.php*, consulté le 27 mars 2015.

Klaudy, E. (25 janvier 2002), étude de : Tietze W., K.M. Schuster, K. Grenner, *Die Kindergarten-Skala (KES-R). Feststellung und Unterstützung pädagogischer Qualität im Kindergarten*, Cornelsen Scriptor, Berlin, dans *Socialnet Rezensionen*, *www.socialnet.de/rezensionen/201.php*, consulté le 27 mars 2015.

Laevers, F. (1994), *The Leuven Involvement Scale for Young Children* (manual and videotape), Centre for Experimental Education, Louvain.

Litjens, I. (2013), *Literature Review on Monitoring Quality in Early Childhood Education and Care (ECEC)*, OCDE, Paris.

National Center for Education Statistics (NCES) (1997), « Measuring the quality of program environments in head start and other early childhood programs: A review and recommendations for future research », *Working Paper*, n° 97-36, Washington, DC.

Projet GPS de l'OCDE pour l'éducation, *http://gpseducation.oecd.org/Home*, site web consulté le 20 mars 2015.

Réseau EAJE de l'OCDE, « Enquête en ligne sur le suivi de la qualité de l'apprentissage et du développement des jeunes enfants », novembre 2013.

Pascal, C. et al. (1996), *Evaluating and Developing Quality in Early Childhood Settings: A Professional Development Programme*, Amber Publications, Birmingham.

Quality Assist, *www.qassist.com*, site web consulté le 20 mars 2015.

Santiago, P., et al. (2013), *Teacher Evaluation in Chile 2013*, OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education, Éditions OCDE, *http://dx.doi.org/10.1787/9789264172616-en*.

Sylva et al. (2004), « Technical paper 12, The final report: effective pre-school education », *The Effective Provision of Pre-School Education (EPPE) Project*, The Institute of Education, Londres, *www.ioe.ac.uk/EPPE_TechnicalPaper_12_2004.pdf*, consulté le 26 mars 2015.

Teachers' College Press, ECERS-E, *http://store.tcpress.com/0807751502.shtml*, consulté le 26 mars 2015.

Teachstone, *http://teachstone.com*, site web consulté le 20 mars 2015.

The University of North Carolina at Chapel Hill, Frank Porter Graham Child Development Institute, *Environment Rating Scales:B. Development of FCCERS-R*, *http://ers.fpg.unc.edu/b-development-fccers-r*, consulté le 25 mars 2015.

UK ECERS, *www.ecersuk.org/index.html*, site web consulté le 26 mars 2015.

Unicef (2012), *A Framework and Tool Box for Monitoring and Improving Quality* (draft), *www.unicef.org/ceecis/ECD_Framework_PART_II_june3.pdf*, consulté le 20 mars 2015.

Université de Virginie, Curry School of Education, Classroom Assessment Scoring System"™, *http://curry.virginia.edu/research/centers/castl/class*, site web consulté le 20 mars 2015.

StatLink *http://dx.doi.org/10.1787/888933243296*

© OCDE 2015

Chapitre 5

Le suivi du développement et des résultats des enfants dans les structures d'éducation et d'accueil des jeunes enfants (EAJE)

Le suivi du développement et des résultats des enfants est de plus en plus répandu, et vise à identifier les besoins d'apprentissage des enfants, à favoriser leur développement, à améliorer la qualité des services et les performances du personnel, et à éclairer l'élaboration des politiques publiques. Il est essentiel de choisir les outils de façon à satisfaire les objectifs de la procédure de suivi, et en fonction du stade de développement de l'enfant. Les outils utilisés vont des approches conçues localement aux outils normalisés validés dans différents pays et territoires.

Les pratiques de suivi utilisées diffèrent considérablement au sein des pays/territoires et d'un pays/territoire à l'autre, en fonction du groupe d'âge et de la structure visés. Les outils d'observation sont les plus fréquents et permettent souvent de suivre un large éventail de domaines, de l'acquisition du langage et des compétences de base à l'écrit aux compétences socio-affectives. Le suivi peut également prendre la forme d'évaluations narratives. Les évaluations directes sont moins répandues et sont généralement plus ciblées. Les principaux acteurs en charge du suivi du développement et des résultats des enfants sont le personnel des structures d'EAJE, qui l'effectue souvent de manière régulière. Un suivi complémentaire est parfois entrepris par les responsables des structures d'EAJE et des agents externes. Malgré ces efforts, des améliorations sont encore nécessaires pour s'assurer que les outils de suivi en place peuvent fournir des informations plus précises pour aider les enfants, le personnel et les décideurs.

Messages clés

- Le développement et les résultats des enfants font de plus en plus l'objet d'un suivi. Dans la plupart des pays et territoires, ce suivi est généralement réalisé sur une base régulière par le personnel des structures d'EAJE, et le suivi par des agences externes est rare. Un suivi de cette nature n'est pas nécessairement régi à l'échelle nationale, mais est décidé par les autorités locales, voire les structures elles-mêmes.
- Ces pratiques de suivi sont principalement motivées par les préoccupations relatives aux besoins d'apprentissage des enfants, et la volonté d'améliorer leur développement. Les décideurs cherchent également à garantir la qualité des services et du personnel, et la transparence des informations relatives à la qualité. Divers outils adaptés à différents objectifs sont utilisés.
- Les domaines courants d'évaluation des enfants qui ne sont pas encore en âge d'aller à l'école primaire incluent, par exemple, l'évaluation des compétences en langue et l'identification des retards de développement. Un large éventail d'outils bien conçus est disponible à cette fin. Pour faciliter la transition et aider l'enfant, les dossiers scolaires sont partagés avec les écoles primaires dans la majorité des pays et territoires.
- Le suivi du développement de l'enfant passe le plus souvent par des outils d'observation. Les évaluations narratives holistiques sont également fréquentes. Ces outils couvrent souvent, par exemple, l'acquisition du langage et les compétences de base à l'écrit, les compétences socio-affectives et les capacités motrices et de calcul. Dans de nombreux pays et territoires, les évaluations directes couvrent en général un ensemble plus restreint de domaines que les observations et les évaluations narratives. Plus de la moitié des pays et territoires étudiés y ont recours, en mettant souvent l'accent sur des compétences telles que l'acquisition du langage et les compétences de base à l'écrit, le développement sur le plan de la santé, et les capacités socio-affectives et motrices.
- Les pays et territoires cités en exemple montrent que le suivi des résultats des enfants peut être conjugué à une plus grande attention portée aux améliorations de la qualité par le biais de l'action publique, et une meilleure connaissance des besoins des enfants, ce qui permet de mieux adapter les services à ces besoins. La prise en compte de l'opinion des enfants, de plus en plus répandue, y contribue également. L'orientation des recherches et les expériences des pays et territoires confirment l'importance de bien choisir les outils utilisés et de s'assurer qu'ils sont adaptés à l'âge et au développement de l'enfant. Les outils les mieux adaptés pour assister le personnel dans sa pratique quotidienne peuvent parfaitement être différents de ceux nécessaires au recueil de données afin de guider les décisions stratégiques.

Introduction

Le suivi du développement et des résultats des enfants est moins fréquent que celui de la qualité des services, mais il est néanmoins de plus en plus pratiqué. Les 21 pays et territoires étudiés prêtent des avantages considérables au suivi du développement et des

résultats des enfants, qui permet de mieux répondre aux besoins des enfants, d'apporter des éléments sur les pratiques du personnel, d'améliorer les politiques d'EAJE et de favoriser le développement des enfants[1]. Il s'agit d'une pratique principalement régie au niveau local plutôt que national. Les pays et territoires qui suivent le développement et les résultats des enfants appliquent un ensemble d'outils variés et couvrent souvent de multiples aspects du développement.

Le présent chapitre commencera par présenter les recherches menées sur les avantages et les difficultés du suivi du développement et des résultats des enfants. Il se penchera ensuite sur les objectifs du suivi des résultats dans les pays et territoires participants, les instruments qu'ils utilisent et les aspects du développement couverts. Nous indiquerons ensuite à titre d'exemple qui est en charge de la réalisation du suivi dans différents pays et territoires, à quelle fréquence, et les variantes existantes. Enfin, nous évoquerons ce qui ressort du suivi du développement et des résultats des enfants, et les conséquences que cela implique.

Quels sont les effets du suivi du développement et des résultats des enfants ?

Comme le suggèrent les publications sur le suivi de la qualité de l'EAJE, le suivi du bien-être, du développement et des résultats des enfants peut jouer un rôle important dans l'amélioration des pratiques du personnel et de la prestation de services, et favoriser ainsi le développement des enfants (Litjens, 2013). Pour concrétiser ces avantages et atteindre ces objectifs dans la pratique quotidienne, les chercheurs mettent l'accent sur la nécessité d'utiliser des outils de suivi adaptés à l'âge, de s'interroger sur le caractère agréable ou stressant des tests pour les enfants, et de réaliser un suivi continu des enfants (Barnett et al., à paraître ; Meisels et Atkins-Burnett, 2000 ; NAEYC, 2010 ; NICHD, 2002 ; Sattler, 1998). Pour éclairer l'élaboration des politiques publiques, il est important que les aspects suivis et évalués soient pertinents, que la pratique soit techniquement et économiquement réalisable, et que ses résultats permettent des comparaisons au fil du temps (Barnett et al., à paraître). D'une manière générale, les tests visent des objectifs plus limités que, par exemple, les évaluations narratives. Il est essentiel que l'évaluation remplisse l'objectif pour lequel elle a été conçue. Par exemple, les outils utilisés pour prendre des décisions cruciales en ce qui concerne la responsabilité des structures ou l'identification des enfants présentant des besoins particuliers peuvent ne pas être adaptés à une utilisation par les enseignants dans les salles de classe ou de jeux (Waterman et al., 2012).

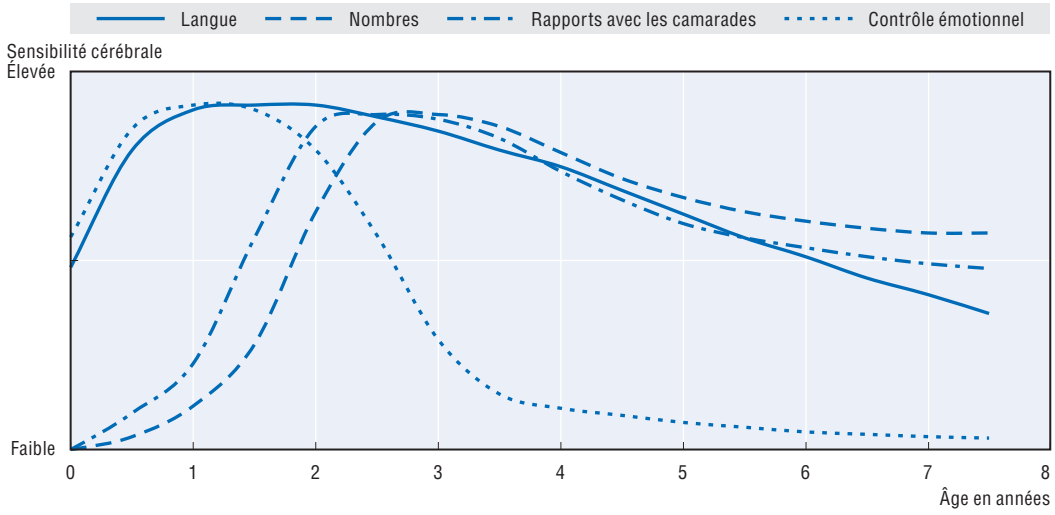
Des évaluations multiples et adaptées à l'âge au service des pratiques du personnel

Le suivi du développement ou des résultats des enfants peut aider le personnel des structures d'EAJE à identifier les besoins des enfants et à soutenir leur développement. Il s'agit donc d'un élément essentiel du cycle de développement et du cycle d'enseignement ou de garde (Barblett et Maloney, 2010). Le suivi du développement de l'enfant est crucial pour mettre à disposition du personnel des structures d'EAJE et des parents des informations sur les capacités et le développement des enfants, et orienter leurs décisions. Ces connaissances peuvent améliorer les interactions du personnel avec les enfants et aider à adapter les programmes et les normes afin de répondre aux besoins des enfants (Litjens, 2013).

L'appréciation des compétences et des capacités des enfants à un moment précis dans le temps est une proposition ambitieuse (Zaslow, Calkins et Halle, 2000). La sensibilité cérébrale est accrue et le développement plus rapide pendant la période comprise entre

la naissance et l'âge de 8 ans qu'à un âge plus tardif (voir également graphique 5.1). Pour évaluer les capacités individuelles des enfants dans différents domaines, il est recommandé de fonder le suivi de leurs résultats sur plusieurs sources d'information plutôt que sur des tests ou pratiques de suivi isolées, notamment si les résultats de l'évaluation sont utilisés pour prendre des décisions importantes et procéder à une orientation précoce (NAEYC, 2010 ; Waterman et al, 2012). Toutefois, ces évaluations globales et approfondies augmentent le coût du suivi (Barnett et al., à paraître).

Graphique 5.1. **Sensibilité cérébrale des enfants, par âge**



Source : adapté d'après Council for Early Childhood Development (2010), in Naudeau, S. et al. (2011).

StatLink *http://dx.doi.org/10.1787/888933243406*

Il est par ailleurs important de garantir la pertinence pour le développement des outils utilisés à cette fin (Meisels et Atkins-Burnett, 2000 ; NICHD, 2002 ; Sattler, 1998). Les outils d'évaluation doivent être conçus pour identifier les besoins des enfants en matière de bien-être, d'apprentissage et de développement, ainsi que leurs capacités et compétences, en fonction de leur âge (Barnett et al., à paraître ; Waterman et al., 2012 ; Neisworth et Bagnato, 2004).

Les études montrent qu'une approche particulièrement appropriée du suivi du développement des jeunes enfants et du soutien de leur développement dans les structures d'EAJE passe par des observations dites authentiques et naturalistes, réalisées régulièrement, par exemple à l'aide de portefeuilles de réalisations ou d'évaluations narratives (Meisels et Atkins-Burnett, 2000 ; Meisels, 2007 ; NAEYC, 2010). Il existe des preuves d'une corrélation positive entre l'utilisation de pratiques de suivi non formelles comme l'observation, la documentation par des portefeuilles de réalisations ou des évaluations narratives, et le développement et les résultats des enfants (Bagnato, 2005 ; Meisels et al., 2003 ; Neisworth et Bagnato, 2004 ; Grisham-Brown, 2008). Une étude a été menée aux États-Unis à partir d'un outil évaluant les pratiques et environnements visant à favoriser le développement de l'enfant en matière d'acquisition du langage et de compétences de base à l'écrit, et en a constaté des effets positifs. En effet, les classes où un outil d'évaluation axé sur le programme éducatif était utilisé, où le développement des portefeuilles était conforme au programme fédéral d'apprentissage des jeunes enfants, et où les informations issues de l'évaluation étaient intégrées dans la planification pédagogique individuelle et de la classe, bénéficiaient d'un cadre scolaire de meilleure qualité (Hallam et al., 2007).

Le suivi de l'opinion des enfants peut fournir des informations essentielles

Les études suggèrent que l'opinion des enfants peut être prise au sérieux et qu'ils peuvent donner des informations utiles sur leur expérience en matière d'EAJE et sur les questions sociétales au sens plus large (Clark, 2005 ; McNaughton, 2003 ; Sorin, 2003). L'importance de prendre en compte l'avis des enfants dans le suivi de la qualité des services d'EAJE est avérée, mais des études et une réflexion plus approfondies sur la validité des instruments et des résultats, ainsi que sur l'efficacité de leur mise en œuvre, sont nécessaires (Clark et Williams, 2008 ; Meisels, 2007 ; NAEYC, 2010 ; Neisworth et Bagnato, 2004). Les études quantitatives de l'auto-perception des enfants suggèrent que leurs perceptions peuvent apporter des informations sur leur développement dans des domaines tels que les compétences théoriques, la motivation, les compétences sociales, l'acceptation des pairs, la dépression et l'agressivité – informations qui convergent avec les notes des éducateurs et enseignants (Measelle et al., 1998).

Quelques précautions s'imposent lors de l'exploitation du suivi des résultats et du développement des enfants

Le suivi des résultats des enfants doit être abordé avec prudence. Par exemple, bien que le travail de diagnostic soit important, s'il est utilisé pour déterminer la « maturité scolaire » dans le but de retarder ou de refuser l'entrée à l'école, il peut avoir un impact négatif sur le développement des enfants. Le risque est que certains enfants soient catalogués « en échec » dès le début de leur parcours scolaire. Les enfants dont l'entrée a été retardée n'obtiennent pas de meilleurs résultats, et ce retard peut les priver des possibilités de développement cognitif que leur offrent les interactions avec des camarades du même âge. Il a également été constaté que ces enfants étaient plus souvent atteints de troubles du comportement (Bredekamp et Copple, 1997 ; Byrd, Weitzman et Auinger, 1997 ; NAEYC, 2010 ; Shore, 1998).

Autre préoccupation suscitée par l'attention portée aux résultats des enfants et à leur mesure : la « scolarisation » de l'EAJE. Si les structures et les pratiques en matière d'EAJE, notamment le suivi, commencent à s'apparenter à celles en vigueur à des niveaux scolaires plus élevés, la participation des enfants et les approches pédagogiques spécifiques aux jeunes enfants risquent de ne plus avoir la priorité (Alcock et Haggerty, 2014 ; Bennett, 2005 ; Lazzari et Vandenbroeck, 2013). Ces considérations mettent en avant l'importance de garantir des pratiques de suivi adaptées à l'âge et la nécessité d'envisager des évaluations holistiques ne se limitant pas à la mesure de domaines cognitifs étroits (voir également Barnett et al., à paraître).

Les études longitudinales permettent de saisir les effets à long terme

Les études longitudinales du développement de l'enfant et les résultats concordants et ultérieurs sont particulièrement propices à l'exploration du lien de causalité potentiel entre les interventions précoces et les résultats ultérieurs ou les « rendements » des fonds publics alloués au secteur. Ces études constituent une source d'informations précieuse, non seulement sur le développement des individus au fil du temps, mais également sur les facteurs contextuels qui sortent du cadre de l'EAJE et sont susceptibles d'influer sur les résultats. Ces études sont souvent consultées à des fins d'élaboration des politiques (Lazzari et Vandenbroeck, 2013). Les études longitudinales menées en Amérique du Nord après des interventions ciblées ont eu une incidence à cet égard, confirmant la nécessité

d'investir au cours des premières années afin de stimuler les capacités cognitives et non cognitives, et de favoriser la réussite ultérieure sur le marché du travail (Kautz et al., 2014). Comme le montre l'encadré 5.1, l'Écosse (Royaume-Uni) fait partie des pays et territoires de l'OCDE qui ont entrepris récemment de telles études longitudinales pour éclairer l'action publique et la pratique.

Encadré 5.1. **Évaluations longitudinales du développement et des résultats des enfants : l'exemple de l'Écosse (Royaume-Uni)**

En Écosse (Royaume-Uni), une étude longitudinale intitulée *Growing Up in Scotland* (Grandir en Écosse [GUS]) est en cours depuis 2005. Elle suit environ 10 000 enfants et leurs familles, depuis la naissance et au cours de l'enfance : quelque 3 500 enfants nés en 2004/05 et 6 000 autres nés en 2010/11. Les données longitudinales permettent aux chercheurs d'étudier la relation entre les premières expériences et les résultats obtenus plus tard au cours de la vie. Avec deux cohortes, les chercheurs peuvent par ailleurs examiner l'évolution des conditions dans lesquelles les enfants grandissent et de leur vécu. L'étude, financée par le gouvernement écossais, cherche à apporter de nouvelles informations afin de contribuer à l'élaboration des politiques, mais ses résultats visent également à servir de ressource aux praticiens, au secteur associatif, aux universitaires et autres.

La portée de l'étude GUS est large. Elle couvre divers aspects de la vie des enfants et mesure un vaste éventail de résultats. Les outils utilisés varient en fonction de l'âge de l'enfant et incluent plusieurs échelles largement utilisées et validées. Le développement social, émotionnel et comportemental est mesuré à l'aide du Questionnaire sur les forces et difficultés (*Strengths and Difficulties Questionnaire* [SDQ]). En ce qui concerne les résultats cognitifs comme le vocabulaire et la résolution de problèmes, on utilise l'Échelle britannique des compétences *(British Ability Scales* [BASII]). La taille et le poids font également l'objet d'un suivi, afin de calculer l'indice de masse corporelle (IMC). Une fois que les enfants sont sortis de la tranche d'âge concernée par l'EAJE, c'est-à-dire à 7 ans, leur bien-être subjectif est mesuré à l'aide d'une échelle en cinq points tirée de l'échelle de satisfaction de vie en neuf points de Huebner *(Student Life Satisfaction Scale)*. L'étude GUS recueille également des données auprès des éducateurs principaux, dans le cadre d'entretiens directs et de collectes de données en ligne. À partir de l'âge de 7 ans, les enfants complètent eux-mêmes les questionnaires. À l'âge de 10 ans, des données sont également collectées auprès des enseignants.

Les résultats de l'étude GUS sont publiés régulièrement. Un rapport de 2014 sur l'impact du système d'EAJE sur le développement social et cognitif des enfants n'a mis en évidence aucune relation statistique entre le milieu d'origine des enfants et la probabilité qu'ils fréquentent des établissements préscolaires de meilleure qualité. Il a été constaté qu'une qualité supérieure, telle qu'évaluée par l'inspection des services d'accueil, est associée à de meilleurs résultats des enfants au niveau du vocabulaire, avec des effets positifs à l'âge de 5 ans, quelles qu'aient été leurs compétences deux années auparavant, même en tenant compte de leur milieu (Bradshaw et al., 2014).

Les résultats de l'étude GUS contribuent à l'élaboration de la politique d'EAJE par le gouvernement écossais et l'inspection des services de garde, et à la conception de documents nationaux d'orientation sur les premières années de l'enfant. Ils sont également utilisés par *Scotland's Early Years Collaborative*, groupe de partenaires de planification collective (composé de représentants des services sociaux, professionnels de santé, personnel éducatif et professionnels du secteur associatif) qui vise à garantir une assistance de haute qualité aux enfants écossais et à leur famille.

Source : étude de cas préparée par le gouvernement écossais et révisée par le Secrétariat de l'OCDE ; voir également Bradshaw et al., 2014.

Suivi des besoins pour tenir compte du contexte et de la complexité du développement de l'enfant et de l'enfance

Il est important de prendre conscience de la complexité du développement de l'enfant et de ses déterminants. Le développement de l'enfant est non seulement reflété et influencé par les connaissances scolaires et les compétences cognitives, mais également par le bien-être physique, le développement moteur, le développement socio-affectif et les démarches d'apprentissage (Barblett et Maloney, 2010 ; Raver, 2002 ; Snow, 2007). Le suivi du développement de l'enfant doit être mené d'une manière respectueuse des valeurs et des convictions d'une société particulière en ce qui concerne le développement de l'enfant, et faire participer la famille et la collectivité afin de s'assurer que le contexte culturel est correctement pris en compte dans les pratiques de suivi (Espinosa et López, 2007 ; Oliver et al., 2011). C'est ce que souligne également le document relatif au Réseau EAJE de l'OCDE, intitulé « Apprentissage et développement des jeunes enfants : convergences » (2015). Il insiste sur l'importance du jeu et du questionnement des enfants (qui exploitent leur curiosité et leur exubérance naturelles), d'une véritable implication des familles et d'une coopération avec elles, du respect de la diversité, de l'équité et de l'inclusion, et du recours à des professionnels de la petite enfance compétents, attentifs, réfléchis et qualifiés (ou agréés).

Lors de l'analyse du suivi des résultats des enfants, il est essentiel de se rappeler que même si des services d'EAJE de qualité jouent un rôle essentiel, les résultats sont en partie déterminés par des facteurs contextuels, comme les conditions d'apprentissage à domicile, le milieu socioéconomique d'origine des enfants, et l'engagement des parents et de la collectivité dans l'EAJE (OCDE, 2012 ; Barnett et al., à paraître). Les éléments recueillis pendant le suivi du développement et des résultats des enfants ne peuvent pas être considérés exclusivement comme le résultat de l'EAJE.

Les mesures des résultats des enfants peuvent être conçues de manière à éclairer l'action publique

Les publications mettent l'accent sur les avantages et les inconvénients de la mesure des résultats des enfants en vue d'en tirer des conclusions sur un enfant en particulier. Toutefois, un rapport de Barnett et al. à paraître cherche à mener une analyse afin d'aider à la prise de décision sur l'évaluation de l'apprentissage, du développement et du bien-être des enfants en vue de la collecte de données nationales et internationales visant à éclairer l'action publique en matière d'EAJE. Étant donné les difficultés évoquées ci-dessus, le rapport propose d'utiliser les critères suivants pour déterminer la portée et les outils des évaluations des résultats des enfants dans le cadre d'une étude internationale :

1. Les mesures doivent couvrir les aspects de l'apprentissage, du développement et du bien-être des enfants qui sont importants et présentent un intérêt pour les décideurs et le grand public.
2. Les mesures doivent être valides, fiables, équitables et adaptées à l'âge et au développement afin faire ressortir ce qui est important.
3. Les évaluations doivent être à la fois pratiques et abordables.
4. Les résultats doivent permettre d'effectuer des comparaisons au sein des pays et entre eux et dans le temps, notamment dans le cadre d'études internationales.

Dans leur examen critique de certaines mesures globales du développement de l'enfant, les auteurs concluent que « [l]es évaluations disponibles offrent de nombreuses options pour mesurer le développement physique, social, émotionnel, linguistique et cognitif de

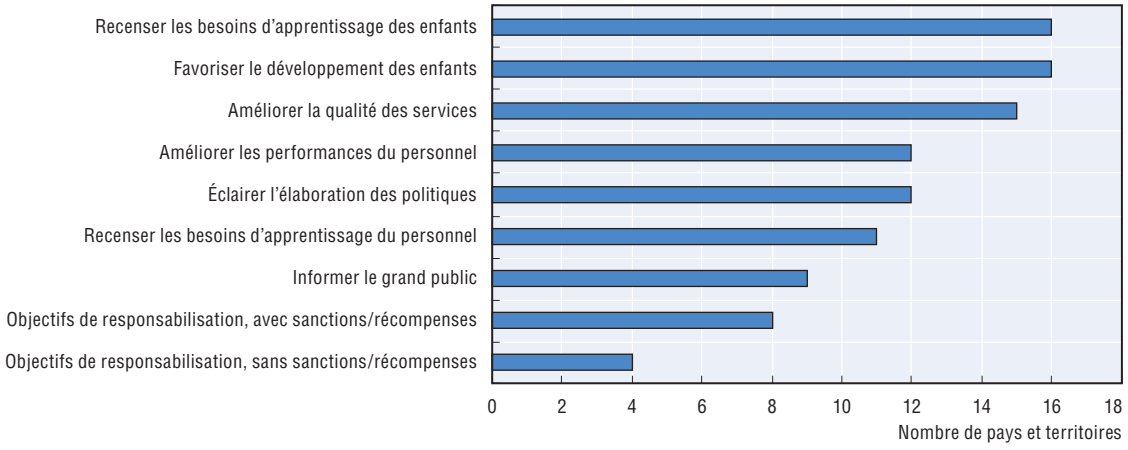
l'enfant selon son âge, le mode d'évaluation, la source ou le répondant, et l'effort qu'on attend de lui. Il existe moins d'options pour l'évaluation des fonctions exécutives et de certaines mesures cognitives dans les domaines des mathématiques et des sciences. Très peu d'options sont disponibles pour évaluer le développement en matière d'art et de culture, et pour les approches d'apprentissage […]. Aucune des évaluations [globales examinées] […] ne mesure l'estime de soi, l'efficacité personnelle, les valeurs et le respect, ou les états subjectifs de bien-être, comme le bonheur » (Barnett et al., à paraître). Ces résultats se reflètent dans l'analyse des pratiques nationales de suivi actuellement appliquées dans le domaine du développement et des résultats des enfants, qui seront examinées dans le reste du présent chapitre.

Pourquoi les pays et territoires procèdent-ils au suivi du développement des enfants ?

Les motifs du suivi du développement et des résultats des enfants varient d'un pays/territoire à l'autre, mais suivent des tendances similaires, à l'instar du suivi d'autres critères de qualité au sein des pays et territoires (voir graphique 5.2 et tableau A.5.1 à l'annexe de ce chapitre).

Conformément aux avantages potentiels suggérés par les études, le motif le plus fréquemment cité pour justifier le suivi du développement et des résultats des enfants est la volonté de favoriser le développement des enfants (16 pays et territoires sur 21) et de recenser leurs besoins d'apprentissage (16), d'améliorer la qualité des services (15), d'éclairer l'élaboration des politiques (12), et d'améliorer les performances du personnel (12). La responsabilisation est également invoquée (dans 12 pays et territoires).

Graphique 5.2. **Objectifs du suivi du développement des enfants**



Source : Tableau 5.1, Réseau EAJE de l'OCDE, « Enquête en ligne sur le suivi de la qualité de l'apprentissage et du développement des jeunes enfants », novembre 2013.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933243419

Certains pays et territoires, comme l'Écosse (Royaume-Uni) ou la République tchèque, assurent un suivi pour de multiples raisons, comme la responsabilisation, le recueil d'informations aux fins de l'élaboration des politiques, les performances du personnel et le développement de l'enfant. Cela signifie que les informations recueillies dans le cadre du suivi du développement et des résultats des enfants sont censées bénéficier à l'ensemble de la « chaîne de valeur » du secteur, du grand public aux décideurs, en

passant par les prestataires, le personnel, et bien entendu, les enfants eux-mêmes. Cela soumet les approches et les pratiques de suivi à des contraintes importantes puisque, comme nous l'avons vu plus haut, différents objectifs nécessitent souvent différents instruments et outils. Le suivi continu et informel peut considérablement aider à améliorer les pratiques du personnel et à favoriser le développement individuel des enfants dans les structures concernées, mais il peut difficilement fournir les données comparables et fiables nécessaires afin d'aider les décideurs à prendre des décisions concernant l'ensemble des enfants ou des structures, ou pour responsabiliser les prestataires (voir également Litjens, 2013).

D'autres pays et territoires définissent plus étroitement l'objectif du suivi en le limitant au soutien du travail quotidien au sein des structures d'EAJE. L'Allemagne, par exemple, affirme que son objectif est d'améliorer les performances du personnel, de recenser les besoins d'apprentissage de ce dernier et de favoriser le développement des enfants, alors que le Japon déclare que son seul objectif est le développement de l'enfant. La Finlande note que le développement des enfants est suivi au niveau des structures afin de garantir que chaque enfant bénéficie du soutien individuel dont il a besoin, mais les données issues de ce suivi ne sont pas collectées au niveau national. Au niveau individuel, le développement est consigné dans le plan individuel d'EAJE de chaque enfant, qui est obligatoire.

Tableau 5.1. **Objectifs du suivi du développement des enfants**

Pays et territoires	Objectifs du suivi								
	Responsabilisation		Éclairer l'élaboration des politiques	Informer le grand public	Améliorer la qualité des services	Améliorer les performances du personnel	Recenser les besoins d'apprentissage du personnel	Favoriser le développement des enfants	Recenser les besoins d'apprentissage des enfants
	Sans sanctions/ récompenses	Avec sanctions/ récompenses							
Australie		X	X	X	X	X	X	X	
Belgique-Communauté flamande	X		X	X	X	X	X	X	X
Belgique-Communauté française	X		X		X		X	X	X
Chili	X		X		X				X
République tchèque	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Finlande					X	X	X	X	X
France			X	X	X	X			X
Allemagne						X	X	X	
Italie	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Japon								X	
Kazakhstan	X							X	X
Luxembourg	X		X		X	X		X	X
Mexique	X		X	X	X		X	X	X
Pays-Bas	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Nouvelle-Zélande					X		X		X
Norvège					X	X		X	X
Portugal			X	X	X	X		X	X
République slovaque		X	X	X	X	X	X	X	X
Slovénie								X	X
Royaume-Uni-Angleterre		X	X	X	X	X	X	X	X
Royaume-Uni -Écosse	X		X	X	X	X	X	X	X

Source : Réseau EAJE de l'OCDE, « Enquête en ligne sur le suivi de la qualité de l'apprentissage et du développement des jeunes enfants », novembre 2013.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933243334

Quels instruments et outils sont utilisés ?

Les pays et territoires ont réalisé une enquête sur l'utilisation d'un large éventail d'outils de suivi du développement et des résultats des enfants, comme présenté dans cette section et résumé dans le tableau 5.2. Les évaluations directes sont beaucoup moins fréquentes que les évaluations narratives et les outils d'observation – le recours aux observations étant le plus fréquent. La réalisation ou non d'une évaluation des résultats et du développement des enfants, et le type d'outils utilisé à cette fin varient fortement d'une structure à l'autre au sein des pays et territoires. De manière surprenante peut-être, aucune tendance claire ne se dégage en ce qui concerne le type d'outils utilisé en fonction du groupe d'âge concerné. Lors de l'interprétation des réponses des pays et territoires, il est important de noter qu'il n'existe pas forcément de réglementation à l'échelle nationale. Les outils présentés ici correspondent aux pratiques communément rencontrées dans plusieurs structures d'EAJE, mais pas nécessairement toutes, leur utilisation pouvant être facultative dans telle ou telle structure. Les différents types d'outils d'évaluation, qui seront abordés de manière plus détaillée, peuvent être grossièrement divisés en évaluations directes, évaluations narratives et outils d'observation. Un aperçu indicatif des instruments spécifiques de suivi du développement et des résultats des enfants disponibles dans les pays et territoires participants et les autres pays et territoires figure à l'annexe de ce chapitre (tableau A.5.4).

Évaluations directes

Le recours aux évaluations directes, c'est-à-dire l'évaluation sans intermédiaire des capacités et des résultats du développement des enfants, n'est pas très fréquent dans les pays et territoires participants. Il n'est rapporté que dans 12 cas, et généralement pas au niveau national. Le fait que le nombre de pays et territoires ayant recours à ces outils soit limité pourrait s'expliquer non seulement par des préoccupations quant au bien-fondé et à l'opportunité de tests dans ce groupe d'âge, comme l'ont indiqué par exemple plusieurs pays nordiques, mais également par le fait que ces outils peuvent être coûteux à mettre en œuvre. S'ils sont réalisés par du personnel externe, ce dernier doit être rémunéré pour ses services. Plusieurs outils normalisés nécessitent le versement d'une redevance au développeur ou au propriétaire de l'instrument. Même si ces outils sont gratuits et gérés par le personnel lui-même, ils nécessitent un investissement supplémentaire en temps (soit un coût d'opportunité), ce qui peut ensuite se traduire par une diminution du temps passé avec les enfants (voir également Barnett et al., à paraître). Les outils d'évaluation directe peuvent être divisés en deux catégories principales :

Tests

Les tests sont des évaluations formelles, souvent réalisées sur papier ou sur ordinateur, visant à mesurer les connaissances, compétences et/ou aptitudes des enfants. Des tests de cette nature sont réalisés dans neuf pays et territoires participants, à savoir l'Allemagne, l'Australie, les communautés française et flamande de Belgique, le Chili, l'Italie, le Mexique, l'Angleterre (Royaume-Uni) et la Slovénie, même si ce n'est pas toujours de manière systématique ni à l'échelle nationale ou dans toutes les structures. Les tests réalisés en Communauté flamande de Belgique, par exemple, concernent uniquement les enfants à l'école maternelle (3-5 ans). L'Allemagne déclare que les tests et contrôles sont utilisés uniquement dans le cadre des évaluations obligatoires du langage. Contrairement à ce

Tableau 5.2. **Outils et instruments de suivi du développement de l'enfant**

Pays et territoires	Évaluations directes		Évaluations narratives		Outils d'observation		Groupe d'âge concerné
	Tests des enfants	Contrôle	Cahier de progrès	Portefeuilles de réalisations	Échelles de notation	Listes de vérification	
Australie	X	X	X	X	X	X	m
Belgique – Communauté flamande*	X	X	X	X	X	X	m
Belgique – Communauté française*	X			X	X	X	m
Chili	X				X		1-7 ans
République tchèque			X	X	X	X	3-6 ans
Finlande*			X	X	X	X	1-6 ans
France				X		X	3-5 ans
Allemagne*	X	X	X	X	X	X	4-5 ans pour le contrôle
Italie*	X		X	X	X	X	3-6 ans
Japon*		X					m
Kazakhstan*		X	X	X	X	X	Varie selon l'évaluation
Luxembourg*				X		X	3-6 ans
Mexique*	X	X	X	X	X	X	varie selon la structure
Pays-Bas						X	2,5-6 ans
Nouvelle-Zélande			X	X			0-6 ans
Norvège*	Les structures décident des outils à utiliser						0-5 ans
Portugal			X	X	X	X	3-6 ans
République slovaque			X	X	X	X	3-6 ans
Slovénie*	X					X	varie selon l'outil d'évaluation
Royaume-Uni-Angleterre	X	X				X	0-5 ans
Royaume-Uni-Écosse		X				X	Examen de santé des 27-30 mois

Notes :

En Allemagne, les outils/instruments de suivi du développement des enfants utilisés ne font pas référence à des âges spécifiques, mais sont utilisés de manière « continue » pour ce qui est des cahiers de progrès, des portefeuilles de réalisations, des échelles de notation et des listes de vérification. Les échelles de notation sont moins utilisées que les autres outils.
Pour la Communauté flamande de Belgique, les informations font référence au secteur de l'éducation uniquement.
Pour la Communauté française de Belgique, les informations font référence au secteur de l'éducation uniquement.
En Finlande, tous les outils/instruments de suivi du développement de l'enfant sont utilisés, mais les municipalités décident de ce qu'elles utilisent, et il n'existe pas de test national standard pour les enfants.
En Italie, les échelles de notation sont utilisées pour les 4-5 ans (et non pour les 3-6 ans, comme les autres outils).
Au Japon, les échelles de notation sont utilisées une fois par an dans les jardins d'enfants (bilan de santé) ; deux fois par an dans les structures d'accueil/garderies (bilan de santé).
Au Kazakhstan, les groupes d'âge concernés par ces évaluations sont les suivants : 1 à 6 ans pour l'évaluation directe ; 2 à 6 ans pour l'évaluation narrative ; et 5 à 6 ans pour les outils d'observation.
Au Luxembourg, un outil d'observation particulier est recommandé, et une formation spécifique est proposée pour sa mise en œuvre, mais n'est pas obligatoire.
Au Mexique, le groupe d'âge concerné par ces évaluations varie : enfants à partir de l'âge d'un mois (ISSSTE) ; 0-3 ans (CONAFE) ; enfants à partir de l'âge de 45 jours (SNDIF) ; 0-3 ans (CENDI) ; 3 ans dans l'éducation préscolaire obligatoire, et enfants à partir de l'âge de 43 jours (IMSS).
En Norvège, les évaluations narratives et les outils d'observation sont les plus fréquents. Les évaluations directes sont principalement utilisées en dehors des structures d'EAJE, lors des bilans de santé ou d'évaluations de besoins spécifiques.
Au Royaume-Uni-Angleterre, il existe un suivi des progrès pour les enfants de 2 ans, ainsi que le programme *Early years foundation stage*.
Au Royaume-Uni-Écosse, un examen de santé est réalisé entre l'âge de 27 et 30 mois. Les outils peuvent varier localement, mais il existe un ensemble de composantes essentielles, dont le développement fait partie (développement social, émotionnel, comportement, langage et élocution, compétences de motricité globale et fine).
En Slovénie, les outils/instruments de suivi sont utilisés au niveau des jardins d'enfants pour le suivi des compétences de base et du langage. Les jardins d'enfants décident des outils/instruments à utiliser et des situations dans lesquelles ils seront utilisés.

Source : Réseau EAJE de l'OCDE, « Enquête en ligne sur le suivi de la qualité de l'apprentissage et du développement des jeunes enfants », novembre 2013.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933243347

que l'on sait des pratiques d'évaluations normalisées répandues pendant la scolarité obligatoire (OCDE, 2013), la mise en œuvre de ces instruments normalisés est moins courante dans l'EAJE. Les tests normalisés sont conçus de sorte que les questions, les conditions de réalisation, les procédures de notation et les interprétations soient cohérentes et qu'elles soient gérées et notées d'une manière prédéterminée, normalisée pour l'ensemble des enfants « testés ». Parmi les pays et territoires participants, ces tests normalisés ne sont pratiqués que dans les jardins d'enfants du Chili et dans le cadre du CONAFE et de l'IMSS au Mexique, ainsi que dans certains jardins d'enfants en Slovénie (où sont employés des tests facultatifs d'évaluation normalisés sur les compétences de base et le langage, essentiellement pour répondre aux besoins individuels de développement et d'apprentissage des enfants) et en Allemagne. Les études longitudinales telles que *Growing up in Scotland*, décrite dans l'encadré 5.1, utilisent fréquemment des instruments normalisés pour permettre les comparaisons. La réalisation des tests peut impliquer uniquement les enseignants et les enfants, mais l'évaluation des enfants, en interne ou en externe, nécessite des ressources considérables (Barnett et al., à paraître).

Contrôle

Le contrôle est conçu pour détecter certaines difficultés ou retards dans le cours normal du développement de l'enfant. Il implique généralement un court test visant à évaluer si l'enfant a acquis les compétences de base au moment prévu, ou si des éventuels retards sont apparents. Les outils de contrôle peuvent inclure certaines questions que le professionnel pose à l'enfant ou à un parent (selon l'âge de l'enfant). Le contrôle peut se dérouler sous la forme d'un dialogue et d'un jeu avec l'enfant au cours d'une évaluation, afin d'observer comment il ou elle joue, apprend, parle, se comporte et bouge. Le contrôle est souvent utilisé pour identifier les retards de développement ou les troubles de l'apprentissage, les problèmes d'élocution ou de langage, l'autisme, une déficience intellectuelle, des troubles émotionnels/comportementaux, des troubles de l'audition ou de la vision, ou un trouble déficitaire de l'attention avec hyperactivité (TDAH), et est souvent suivi d'une évaluation plus approfondie. Ce type d'outil est utilisé dans neuf pays et territoires participants, mais pas systématiquement à l'échelle nationale : l'Allemagne, l'Australie, la Communauté flamande de Belgique, le Kazakhstan, l'Italie, le Mexique (voir également l'encadré 5.2 pour le questionnaire *Edades y Etapas* [*Ages and Stages* – ASQ, Âges et étapes]), l'Angleterre et l'Écosse (Royaume-Uni). En Communauté flamande de Belgique, ainsi que dans plusieurs autres pays et territoires, ces évaluations sont utilisées chez les enfants de 3 à 5 ans plutôt que chez les enfants plus jeunes (voir tableau A.5.1 à l'annexe de ce chapitre). Les pays et territoires participants ne déclarent pas l'utilisation d'outils de contrôle normalisés au niveau central. Toutefois, en Allemagne, certains *Länder* ont recours à des contrôles normalisés. À l'instar des tests, l'analyse des résultats des outils de contrôle – qui peuvent inclure des tests – peut nécessiter des ressources importantes dont tous les pays/territoires et structures ne disposent pas forcément. On peut noter qu'un plus grand nombre de pratiques de contrôle peuvent être mises en œuvre pour les enfants d'un même groupe d'âge, mais en dehors de l'EAJE.

Évaluations narratives

Les évaluations narratives décrivent le développement des enfants au travers de récits ou d'histoires. Elles sont utilisées dans 15 pays et territoires participants. Elles relèvent d'une approche plus globale de l'évaluation du développement des enfants car

Encadré 5.2. **Le questionnaire *Edades y Etapas* au Mexique**

Le *Consejo Nacional de Fomento Educativo* du Mexique, ou CONAFE (Conseil national de développement éducatif), utilise divers outils pour évaluer le développement des enfants dans le cadre de son Programme d'éducation des jeunes enfants. L'un des outils également utilisé dans le contexte mexicain et en usage dans plusieurs autres pays membres ou non membres de l'OCDE est le questionnaire *Edades y Etapas* (*Ages and Stages* [ASQ, Âges et étapes]) sur les étapes du développement. L'ASQ-3, à savoir la troisième édition de ce questionnaire, est un outil de contrôle composé de 21 questionnaires conçus pour les enfants âgés de 1 à 66 mois. Ces questionnaires, complétés par les parents, recueillent des informations en partie à des fins démographiques, mais principalement à des fins d'information sur le développement de l'enfant. Les questions sont formulées dans un langage simple et les parents ont le choix entre un nombre limité de réponses : « oui », « parfois » et « pas encore ». Le questionnaire cherche à mesurer le développement des enfants dans cinq domaines différents :

1. communication
2. capacités motrices générales
3. capacités motrices fines
4. capacités de résolution des problèmes
5. compétences personnelles et sociales.

Le résultat se présente sous la forme d'un score dans chacun de ces domaines, qui est comparé aux résultats les plus fréquents, et indique si des évaluations complémentaires, un entretien et un suivi (continu) sont nécessaires, ou si le développement de l'enfant est normal. Cet outil sert à identifier les retards de développement.

Au Mexique, cet outil a été choisi par le *Centro de Investigación y Docencia Económicas* ou CIDE (Centre de recherche et d'enseignement économiques) et la Banque mondiale, parce qu'il a été jugé utile pour détecter les forces et les faiblesses du développement socio-affectif des enfants. Il a été utilisé lors de l'évaluation de l'impact du Programme d'éducation des jeunes enfants du CONAFE (2011-15). L'instrument a été traduit et adapté par les chercheurs du CIDE, et mis en œuvre dans un échantillon représentatif de collectivités dans six États mexicains : Chiapas, État de Mexico, Oaxaca, Puebla, Querétaro et Veracruz. Les résultats sont actuellement en cours de traitement à des fins d'évaluation et devraient permettre de faire des recommandations au CONAFE.

Source : projet d'étude de cas communiqué par le CONAFE mexicain et révisé par le Secrétariat de l'OCDE ; Barnett et al., à paraître.

elles font intervenir non seulement les professionnels, mais aussi les productions des enfants, et peuvent aussi solliciter la contribution des parents. L'évaluation narrative s'appuie tout à la fois sur les travaux réalisés par l'enfant et sur ses acquis, par exemple ses dessins et exercices, sur les informations fournies par le personnel, le travail de préparation ou les pratiques pédagogiques. Les évaluations narratives constituent également la base du suivi du développement des enfants dans les programmes Reggio Emilia, qui utilisent une documentation pédagogique non seulement pour suivre l'apprentissage des enfants, mais également comme outil d'amélioration de la qualité de service. Cette documentation peut inclure des échantillons des productions des enfants à différents stades d'achèvement, ce qui permet de suivre le processus d'apprentissage et de progression de l'enfant. Cette approche n'est pas restreinte à l'examen du produit final, mais informe le personnel et les parents de la manière dont l'enfant a réalisé une tâche spécifique et l'a planifiée et achevée (Katz et Chard, 1996). Comme souligné ci-dessus, l'utilisation de diverses sources pour l'évaluation de l'enfant au fil du temps

peut être particulièrement utile pour éclairer les pratiques du personnel et leur permettre de répondre aux besoins et aux capacités individuelles des enfants à différents âges. Toutefois, elle peut également être jugée coûteuse, puisqu'elle nécessite une importante formation du personnel et beaucoup de temps pour enregistrer et évaluer la production intermédiaire et finale des enfants, etc. L'emploi du temps des enfants est moins touché, puisque l'évaluation peut être intégrée aux activités quotidiennes (Barnett et al., à paraître). Les évaluations narratives peuvent inclure les résultats des observations, évoquées plus bas (Litjens, 2013). Deux types fréquents d'évaluations narratives sont présentés ci-dessous.

Cahier de progrès

Le cahier de progrès implique habituellement différents exemples de travaux et de réactions qui rendent compte du développement de l'enfant sur une certaine période. Cette approche est utilisée dans 11 pays et territoires participants : l'Allemagne, les Communautés française et flamande de Belgique (uniquement dans les jardins d'enfants pour la Communauté flamande), la Finlande, l'Italie, le Kazakhstan, le Mexique, la Nouvelle-Zélande, le Portugal, la République slovaque et la République tchèque.

Portefeuilles de réalisations

Les portefeuilles de réalisations sont un recueil de travaux permettant de raconter l'histoire des progrès de l'enfant, ou de recenser les acquis dans certains domaines. Les portefeuilles sont plus répandus que les cahiers de progrès et sont utilisés dans 14 pays et territoires participants, qui représentent plus de la moitié de ceux suivant le développement et les résultats des enfants. Il s'agit de l'Allemagne, des Communautés flamande (jardins d'enfants uniquement) et française de Belgique, de la France, du Kazakhstan, du Luxembourg, du Mexique, de la Nouvelle-Zélande, du Portugal, de la République slovaque et de la République tchèque.

Observation

L'observation est une méthode de recueil d'informations sur un enfant d'un point de vue extérieur. Elle est utilisée dans pas moins de 18 pays et territoires participants, et peut servir dans un but plus étroitement défini, spécifique (par exemple, inspection, examen par les pairs) ou dans un but général (par exemple, montrer les progrès de l'enfant aux parents). À l'instar des évaluations narratives, qui peuvent utiliser les résultats des observations, les outils d'observation n'affectent pas les activités des enfants et ne font pas peser sur eux des contraintes supplémentaires. Toutefois, les enseignants ou les autres évaluateurs doivent consacrer énormément de temps à remplir les formulaires de l'outil d'observation. Qu'ils soient normalisés ou non, ces outils sont relativement faciles à gérer, et s'appuient fréquemment sur le personnel travaillant régulièrement avec les enfants et les parents. Les ressources à engager par le personnel et les prestataires sont toutefois susceptibles d'augmenter en fonction du volume de formation nécessaire pour mettre en application ces outils. Deux outils d'observation sont largement utilisés dans les pays et territoires participants. Cela peut s'expliquer par la relative simplicité de leur mise en œuvre et par les résultats des recherches, qui suggèrent que ces instruments peuvent s'avérer particulièrement utiles pour axer les pratiques sur le développement de l'enfant :

Échelles de notation

Les échelles de notation constituent un ensemble de catégories devant permettre de communiquer une information sur un aspect quantitatif ou qualitatif, et de coder l'observation. L'échelle de notation de 1 à 10 est l'exemple classique dans lequel l'évaluateur ou l'examinateur choisit le chiffre dont il estime qu'il reflète la performance ou le comportement faisant l'objet du suivi. Ce type d'outil est utilisé dans 12 pays et territoires participants : l'Allemagne, l'Australie, les Communautés flamande et française de Belgique (uniquement dans le secteur de l'éducation), le Chili, la Finlande, l'Italie, le Japon, le Kazakhstan, le Mexique, la République slovaque et la République tchèque. Comme le rapportent l'Allemagne et l'Italie, ces outils ne sont pas nécessairement répandus et peuvent être utilisés uniquement au niveau local.

Listes de vérification

Les listes de vérification peuvent inclure une liste de tâches, de compétences et de capacités visant à évaluer le développement ou les connaissances des enfants, telles que « l'enfant sait compter jusqu'à 5 » ou « l'enfant sait jouer seul ». Toutefois, contrairement à l'échelle de notation, les listes de vérification indiquent seulement si l'enfant est capable de réaliser une certaine tâche ou possède une certaine compétence, si bien que leurs résultats sont souvent moins spécifiques et détaillés. Les listes de vérification sont les outils de suivi du développement et des résultats de l'enfant les plus répandus, et sont utilisées dans 17 pays et territoires participants : l'Allemagne, l'Australie, les Communautés flamande et française de Belgique, la Finlande, la France, l'Italie, le Kazakhstan, le Luxembourg, le Mexique, les Pays-Bas, le Portugal, la République slovaque, la République tchèque et l'Angleterre et l'Écosse (Royaume-Uni). On peut trouver un exemple de l'utilisation d'une telle liste à l'encadré 5.4, qui présente l'instrument de mesure du développement de la petite enfance (IMDPE). En Angleterre (Royaume-Uni), les résultats sont suivis par l'intermédiaire du profil établi dans le cadre du programme *Early Years Foundation Stage*, une évaluation normalisée utilisant l'observation sur une période donnée. En Communauté flamande de Belgique, l'outil d'évaluation ZIKO (SICS) est utilisé à cette fin ; une version destinée aux structures à domicile, ZIKO-Vo (SIVS-Vo) est également disponible pour les structures d'accueil des enfants.

Le suivi de l'opinion des enfants peut être intégré à d'autres instruments et constitue désormais une pratique répandue. En effet, 11 pays et territoires participants suivent l'opinion des enfants dans certaines structures ou dans la totalité d'entre elles : l'Australie, la Communauté flamande de Belgique, la Finlande, la France, le Luxembourg, le Mexique, la Norvège, le Portugal, la République slovaque, la République tchèque, la Slovénie et la Suède. Bien qu'il soit plus fréquent pour les enfants à partir de l'âge de 3 ans, il se déroule également dans des structures accueillant des enfants plus jeunes, comme les structures intégrées des pays nordiques ou les crèches familiales et les structures d'accueil de jour de la Communauté flamande de Belgique, qui utilisent l'instrument d'autoévaluation ZIKO (SICS). Dans la plupart des cas, les modalités de suivi de l'opinion des enfants ne sont pas réglementées, mais les entretiens sont la pratique la plus répandue dans les différents pays et territoires. C'est ce qu'illustre également l'exemple de la Finlande dans l'encadré 5.3.

Seule une minorité de pays et territoires légifère sur les outils à utiliser. En Allemagne, ils varient d'un *Land* à l'autre, et concernent uniquement l'évaluation du langage, alors que dans le système éducatif préscolaire français, ils sont définis au niveau national. Au Japon,

les listes de vérification de l'état de santé sont définies par la loi, et l'IMSS mexicain a rendu obligatoire l'outil d'évaluation du développement de l'enfant. En Angleterre (Royaume-Uni), deux évaluations sont prévues par la loi : le suivi des progrès des enfants de 2 ans et le programme *Early Years Foundation Stage*.

Encadré 5.3. **Suivi de l'opinion des enfants en Finlande**

La Finlande offre un exemple intéressant de la manière dont le suivi de l'opinion des enfants peut être utilisé pour éclairer l'élaboration des politiques publiques. À la fin de l'année 2013 et au début de l'année 2014, une vaste enquête a été menée auprès des parents par le ministère finlandais de l'Éducation et de la Culture afin d'aider à la préparation d'une nouvelle loi sur l'EAJE. Cette procédure a également inclus des entretiens avec les enfants, afin de s'assurer que leur opinion soit prise en compte. C'était la première fois qu'une telle démarche était entreprise dans le cadre de la préparation d'une nouvelle loi. La Finlande signale que l'accent mis sur la prise en compte de l'opinion des enfants dans le pays trouve son origine dans la Convention des Nations Unies sur les droits de l'enfant.

Pour aider à la révision du cadre juridique, 48 enfants de tout le pays ont été interrogés dans leur structure d'EAJE, soit par leurs enseignants, soit par d'autres membres du personnel. Les entretiens visaient à obtenir des informations sur la manière dont les enfants vivent leurs journées et leurs activités dans une structure d'EAJE, et quelle signification ils accordent à ses différents aspects. Pour exprimer leur opinion, les enfants ont pris des photographies, fait des dessins et les ont utilisés pour discuter avec le personnel de ce qu'ils appréciaient dans la structure d'EAJE, et de ce qu'ils n'appréciaient pas et désiraient changer.

La Finlande rapporte que pendant les entretiens, les enfants ont souligné l'importance d'être capables de participer à des activités avec leurs amis. Ils aiment particulièrement pouvoir jouer et bouger. Ils apprécient également les jeux impliquant une activité physique. Sur la question de l'environnement d'accueil, ils jugent déplaisants le lit et le dortoir, c'est-à-dire les lieux où les activités et les mouvements sont restreints. Les longues périodes de sédentarité sont également peu appréciées. Les enfants ont signalé qu'ils s'attendaient à une prise en charge personnalisée de la part des adultes et qu'ils souhaitaient que ces derniers interviennent lorsque des divergences apparaissent au sein d'un groupe. Bien que globalement, les enfants apprécient d'être dans une structure d'EAJE, ils veulent plus de temps pour jouer, bouger et faire des activités physiques, et souhaitent pouvoir utiliser les technologies modernes. Les activités jugées importantes par le personnel et les adultes, comme les longues réunions matinales en cercle, ne sont jugées ni utiles ni importantes par les enfants.

Pour le ministère, cela constitue un retour d'informations utile de la part des utilisateurs des services d'EAJE, qui peut contribuer à l'évaluation de ces services. Ces résultats encouragent également la Finlande à faire participer plus souvent les enfants à l'élaboration des pratiques.

Source : projet d'étude de cas communiqué par le ministère finlandais de l'Éducation et de la Culture et révisé par le Secrétariat de l'OCDE.

Quels domaines du développement des enfants font l'objet d'un suivi ?

Les pays et territoires participants suivent un large éventail de domaines. Avant d'évoquer *comment* ces différents domaines sont évalués, à savoir quels outils parmi ceux présentés sont utilisés, voici une brève définition des différents termes :

- *L'acquisition du langage et les compétences de base à l'écrit* désignent les 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 à l'écrit des enfants, à savoir, par

exemple, la capacité de reconnaître et de former des lettres et des mots, la capacité de comprendre une image, etc.

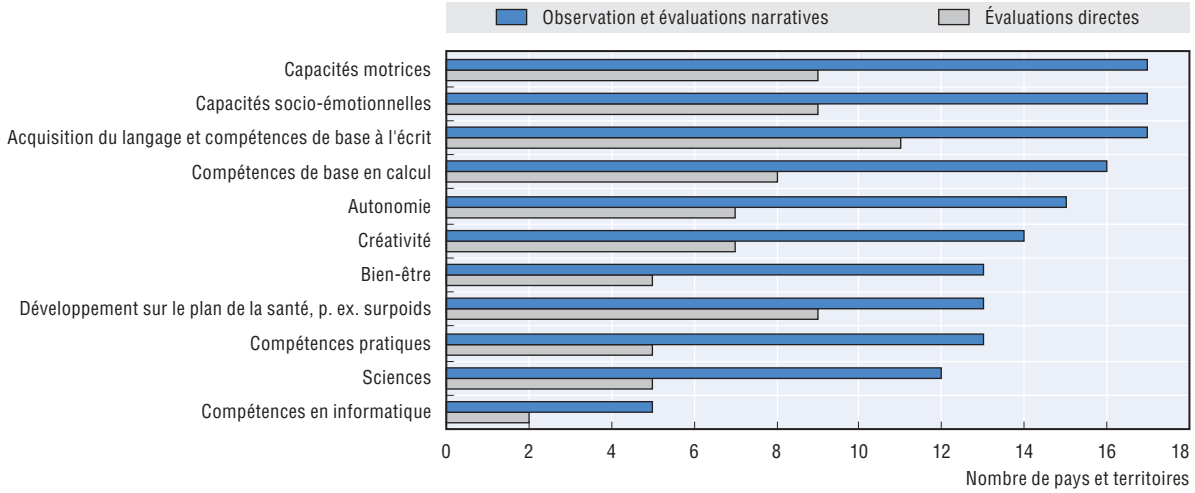
- *Les compétences de base en calcul* décrivent la capacité de raisonner et d'appliquer des concepts numériques simples, et de comprendre les chiffres. Les compétences de base en calcul consistent à savoir appréhender et reconnaître l'espace et les formes, savoir se situer et s'orienter, connaître les 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.
- *Les capacités socio-affectives* font référence au développement affectif et social de l'enfant. Cela recouvre la capacité de l'enfant d'exprimer et de maîtriser ses émotions, la faculté de l'enfant d'échanger et de jouer avec les autres (y compris ses pairs), la conscience de soi, le développement d'une identité propre, l'efficacité personnelle et la personnalité de l'enfant qui détermine ses modes de pensée, ses sentiments et ses comportements. Cela vise aussi la capacité de coopérer et de résoudre ensemble des problèmes. Un enfant se développe sur le plan socio-affectif lorsqu'il est capable de nouer et d'entretenir des relations positives, de vivre, d'expérimenter, de gérer et d'exprimer ses émotions, d'explorer son environnement et de s'y investir.
- *Les capacités motrices* désignent l'aptitude à accomplir des actes complexes, mobilisant le système musculaire et nerveux, pour produire des mouvements, et l'aptitude à coordonner les mouvements de son corps. Il s'agit à la fois de la motricité fine et de la motricité globale, et de la conscience de son propre corps. La motricité fine désigne les mouvements précis que l'enfant met en œuvre pour, par exemple, dessiner et écrire, ramper ou mettre ses chaussures. La motricité globale désigne les coordinations dynamiques générales qu'il faut mettre en œuvre pour, par exemple, marcher et taper dans un ballon, courir et pédaler.
- *L'autonomie* est la capacité d'un enfant d'entreprendre des activités, des tâches, etc., sans l'aide d'autrui (maîtrise de ses aptitudes), de prendre ses propres décisions, d'exprimer ses propres opinions ou idées, de se sentir en sécurité et d'avoir confiance en ses propres possibilités.
- *La créativité* désigne les 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, notamment artistique (par exemple, arts, musique et danse).
- *Les compétences pratiques* sont les compétences impliquant la participation active de l'enfant, que l'enfant doit mettre en pratique quotidiennement, par exemple, lacer ses chaussures, se brosser les dents, etc.
- *Le développement sur le plan de la santé* fait référence à la santé de l'enfant, y compris son bien-être physique, à travers des états tels que le surpoids par exemple (adapté de la définition de l'OMS, 2006). Le développement mental, affectif et social ne relève pas du champ de cette définition – ce type de développement entre dans le champ des capacités socio-affectives.
- *Le bien-être* est entendu ici au sens du bien-être subjectif, qui désigne la manière dont les enfants vivent leur propre vie, la façon dont ils perçoivent leur environnement matériel, leurs relations sociales et leurs propres aptitudes.
- *Les compétences scientifiques* portent sur des sujets scientifiques, comme la géographie et les sciences naturelles, ainsi que, par exemple, l'intérêt pour les cycles de la nature et la compréhension de ces cycles, mais aussi le développement des connaissances

scientifiques, la 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 affectent notre environnement matériel, intellectuel et culturel, outre la capacité de comprendre que nous nous inscrivons tous dans des cycles naturels.

- *Les compétences en informatique* font référence à la capacité d'utiliser un environnement numérique et technologique pour susciter le développement et la communication, et créer du savoir. Par environnement numérique, on entend les ordinateurs (ordinateurs portables, tablettes, iPads, liseuses, tableaux numériques interactifs, etc.) et les jeux vidéo, Internet, la télévision, la radio, etc.

D'importantes différences sont observées d'un pays/territoire à l'autre en ce qui concerne le suivi de ces domaines. Les évaluations directes sont davantage appliquées à l'acquisition du langage et aux compétences de base à l'écrit (dans 10 pays et territoires), au développement sur le plan de la santé, aux compétences socio-affectives et aux capacités motrices (8 pays/territoires chacun), suivis des compétences de base en calcul (7), de l'autonomie et de la créativité (6 chacun) (tableau A.5.1 à l'annexe de ce chapitre). Les tests portant sur les compétences pratiques, scientifiques, le bien-être et les compétences en informatique sont beaucoup moins fréquents (graphique 5.3 et tableau A.5.1 à l'annexe de ce chapitre). Peu d'informations sont disponibles sur la manière dont les compétences pratiques et la créativité sont suivies en pratique. Les bilans de santé sont fréquents. Par exemple, ils sont réalisés une fois par an dans les jardins d'enfants et deux fois par an dans les garderies au Japon, prennent la forme d'un examen de santé des 27-30 mois en Écosse (Royaume-Uni), ou sont réalisés régulièrement dans les crèches et chez les assistantes maternelles, et une fois par an dans les jardins d'enfants, en Communauté française de Belgique.

Graphique 5.3. **Domaines du développement des jeunes enfants faisant l'objet d'un suivi, par méthode**



Les domaines du développement sont classés par ordre décroissant du nombre de pays et territoires ayant cité les observations et les évaluations narratives pour la réalisation du suivi des domaines du développement.

Note : Les informations sur l'utilisation des évaluations directes et des observations et évaluations narratives aux fins du suivi des domaines du développement ont été recueillies dans 21 pays et territoires.

Source : Tableau A.5.1, Réseau EAJE de l'OCDE, « Enquête en ligne sur le suivi de la qualité de l'apprentissage et du développement des jeunes enfants », novembre 2013.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933243423

Le suivi du bien-être est étroitement lié au suivi de l'opinion des enfants, comme nous l'avons vu dans l'encadré 5.3 sur la Finlande. D'autres pays et territoires, comme la Slovénie, utilisent une échelle de notation pour mesurer l'implication et le bien-être des enfants d'âge préscolaire, et certaines écoles tchèques suivent le bien-être et le bonheur des enfants dans le cadre de leur autoévaluation. Les projets de recherche, par exemple en Norvège, ont étudié l'impact des jardins d'enfants sur le bien-être des enfants et l'apprentissage.

Comme nous l'avons vu plus haut, le suivi du développement de l'enfant par le biais d'observations et d'évaluations narratives est plus fréquent que les évaluations directes dans les pays et territoires participants, et plus complet (voir tableau A.5.2 à l'annexe de ce chapitre). Les observations portent le plus souvent sur l'acquisition du langage et les compétences de base à l'écrit, les compétences socio-affectives et les capacités motrices (17 pays/territoires chacune). Le suivi des compétences de base en calcul (16), de l'autonomie (15) et de la créativité (14) est également fréquent. Une fois encore, le suivi des compétences en informatique est rare (5). Ces résultats valent également pour l'évaluation narrative dans tous les pays, sauf le Mexique. Dans ce pays, dans les centres d'accueil fédéraux gérés par la sécurité sociale pour les 0-6 ans (IMSS), les centres d'accueil fédéraux réservés aux enfants d'employés de l'État âgés de 0 à 6 ans (ISSSTE) et les structures du système fédéral d'éducation préscolaire à domicile des enfants de 0 à 3 ans (CONAFE), les évaluations narratives sont moins fréquentes que les observations. En ce qui concerne l'IMSS, un rapport d'incident quotidien décrit les réalisations et les incidents concernant chaque enfant, chaque jour. Quant au CONAFE, les évaluations narratives se concentrent principalement sur les capacités non cognitives et socio-affectives, tandis qu'à l'ISSTE, elles portent essentiellement sur l'acquisition du langage et les compétences de base à l'écrit et en calcul.

Bien que les pays et territoires ne définissent pas tous clairement des normes de développement dans les différents domaines, certains, comme le Kazakhstan, ont adopté des normes spécifiques pour les différents domaines du développement et groupes d'âge. La norme éducative nationale applicable à l'éducation et à la formation préscolaires établit des points de référence à chaque stade du développement des compétences des enfants, comme le comportement en matière de santé, le langage et la communication, la créativité et les aptitudes sociales. Outre les normes définissant la maturité scolaire et sociale, il existe plusieurs normes de développement pour chaque groupe d'âge, comme résumé dans le tableau 5.3.

Il est à noter que l'utilisation de ces outils et leur mise en œuvre peuvent varier d'une structure à l'autre et au niveau infranational, comme l'ont rapporté certains pays comme l'Allemagne, la Finlande, la Norvège, le Portugal et la Suède. Bien que ces pays ne soient pas tous couverts par le présent rapport, quelques exemples sont présentés dans les paragraphes suivants.

Le Portugal déclare que chaque structure utilise ses propres outils, conformément aux lignes directrices pour les programmes pédagogiques et à l'organisation du travail pédagogique. De même, les réponses de la Norvège suggèrent que divers instruments et méthodes sont utilisés dans le cadre d'une évaluation plus holistique du bien-être, du développement et de l'apprentissage des enfants au niveau local. Selon le plan cadre norvégien, le programme, « [l]e bien-être et le développement du groupe d'enfants et de chaque enfant individuellement doivent […] être observés et évalués en continu » (ministère norvégien de l'Éducation et de la Recherche, 2006). La Norvège rapporte que

Tableau 5.3. **Norme de développement des compétences cognitives au Kazakhstan**

Domaine du développement/âge	1-3 ans	3-5 ans	5-6 ans
Connaissance des propriétés des objets	Reconnaît les couleurs primaires, la forme, la taille, la texture des objets	Décrit son ressenti et les différences caractéristiques entre les objets sur la base de la perception tactile, auditive et olfactive	Examine les propriétés et les attributs des objets en tant que catégorie d'activité cognitive
Connaissance du monde	Montre de la curiosité et de l'intérêt pour les personnes et leurs actions	Comprend les relations de causalité simples au sein de la nature vivante, inanimée et dans la vie sociale, en parle, compose 2 à 3 phrases	Peut résoudre des tâches cognitives sur le plan visuel-moteur et visuel-spatial, est capable de reconnaître les similitudes et les différences, d'organiser et de classifier pour divers motifs
Compétences en construction	Peut reproduire une construction simple effectuée par un adulte	Montre de l'indépendance dans le choix du matériau de construction, tente de réaliser des constructions harmonieuses	Connaît différentes manières de concevoir des modèles plus simples et utilise les mêmes méthodes pour obtenir des résultats différents
Principes fondamentaux de la culture écologique	Fait preuve d'une attitude bienveillante envers la vie sauvage	Comprend certaines règles de comportement dans la nature et que les adultes prennent soin des plantes et des animaux	Comprend la diversité du monde, les caractéristiques et propriétés des plantes, des animaux et la relation avec l'environnement
Représentations mathématiques élémentaires	Présente des compétences rudimentaires d'orientation dans l'espace	Comprend les concepts fondamentaux de temps, d'espace, de causalité, de nombre	Connaît les caractéristiques structurelles des formes géométriques, les relations quantitatives croissantes et décroissantes
Travail de recherche et expérimental	Expérimente différents objets (déconnecte, connecte, conçoit)	Expérimente à dessein des nouveaux matériaux, modèles, environnements, mène une réflexion sur les relations générales entre les objets	Fixé un objectif à ses activités expérimentales pour atteindre des résultats
Travail avec des informations	Intéressé par différentes sources d'information	Comprend la nécessité d'obtenir de nouvelles informations	Sait comment fournir de nouvelles informations et qui elles intéressent

Source : Réseau EAJE de l'OCDE, « Enquête en ligne sur le suivi de la qualité de l'apprentissage et du développement des jeunes enfants », novembre 2013.

StatLink *http://dx.doi.org/10.1787/888933243423*

d'après une enquête nationale par sondage, 95 % des jardins d'enfants ont recours aux observations, et les évaluations narratives comme la documentation pédagogique et les récits d'apprentissage sont également fréquents. Les « entretiens avec les enfants » ou les « dialogues systématiques » se sont également généralisés et sont utilisés dans plus d'un tiers des jardins d'enfants norvégiens. Pour soutenir l'observation systématique menée par les enseignants et le personnel, divers outils sont disponibles et utilisés, en fonction des décisions et des besoins locaux. Ces outils peuvent être développés localement ou conçus par des experts, et sont plus ou moins validés.

Au Mexique, le CONAFE a conçu un outil spécial de contrôle des compétences nommé « *Sigue tu crecimiento* » (« Poursuis ton développement ») afin d'évaluer et d'analyser le développement des enfants à différentes périodes, de la naissance à l'âge de 4 ans. Il est conçu pour les enfants bénéficiaires du Programme d'éducation des jeunes enfants et utilisé dans le cadre de l'évaluation du programme et de son impact sur le développement physique, cognitif et socio-affectif. Il reconnaît l'importance de l'environnement pédagogique à la maison pour le développement de l'enfant, et évalue également les compétences parentales des adultes en charge des enfants évalués. Les outils utilisés diffèrent dans les autres structures mexicaines. À l'école maternelle obligatoire (3 à 5 ans), trois contrôles sont réalisés chaque année pour évaluer les compétences acquises par les enfants au cours de l'année scolaire, par rapport à ce qui est prévu dans le programme. En ce qui concerne les *Centros de Desarollo Infantil* (Centres de développement de l'enfant [CENDI]), qui accueillent des enfants âgés de 0 à 3 ans, le personnel d'EAJE utilise principalement l'observation pour évaluer le développement des enfants. Les encadrés 5.2 et 5.4 décrivent respectivement un outil de contrôle et une liste de vérification utilisés par le CONAFE.

Qui conduit les évaluations directes ?

Les principaux agents en charge du suivi sont le personnel des structures d'EAJE. Toutefois, comme nous le verrons plus bas, d'autres acteurs sont également impliqués dans la plupart des pays, notamment lorsqu'il s'agit de mettre en œuvre des instruments plus formalisés. Le suivi du développement et des résultats des enfants se déroule principalement en interne et est souvent lié aux pratiques du personnel. Les agences externes jouent également un rôle important. Cela tient au fait que dans la plupart des pays et territoires, le suivi du développement et des résultats des enfants est bien plus fréquent que dans d'autres domaines, et se déroule souvent de manière continue ou plusieurs fois dans l'année, comme nous le verrons plus bas. Comme susmentionné, il prend le plus souvent la forme d'évaluations narratives et d'outils d'observation.

Les informations plus détaillées fournies par certains pays et territoires concernant les personnes en charge des évaluations directes démontrent également l'importance du rôle du personnel des structures d'EAJE, tout en mettant en évidence certaines variations. Le personnel d'EAJE réalise des évaluations directes des enfants confiés aux assistantes maternelles et aux crèches en Angleterre (Royaume-Uni), dans l'enseignement préprimaire en Communauté flamande de Belgique, et dans l'ensemble des structures de la Communauté française de Belgique. C'est également le cas dans les jardins d'enfants au Chili, dans les garderies en Allemagne, dans l'ensemble des structures kazakhes, pour le compte du CONAFE, des CENDI et de l'IMSS au Mexique, et en Nouvelle-Zélande. Les chefs d'établissement ne conduisent des évaluations directes du développement des enfants que dans le cas de l'ISSSTE, au Mexique. La Nouvelle-Zélande souligne que dans certaines structures, comme les centres d'immersion en langue maori, les parents participent également à cet exercice.

Dans cinq pays et territoires, les évaluations directes sont réalisées par des agences et agents externes. En Communauté française de Belgique, du personnel médical vient régulièrement dans les crèches et chez les assistantes maternelles afin d'évaluer le développement des enfants sur le plan de la santé et leurs capacités motrices. Dans les jardins d'enfants, ces capacités sont évaluées une fois par an par les enseignants, mais également par du personnel psycho-médical. Au Chili, la commission formée par le ministère du Travail et la *Fundación Integra* adresse les évaluations des enfants à des établissements externes. Le JUNJI, à savoir le Conseil national des jardins d'enfants, fait évaluer un échantillon d'enfants par le personnel interne tous les ans, et réaliser une évaluation externe du développement des enfants tous les deux ans. L'Allemagne souligne que les tests et les contrôles visant à évaluer le langage sont généralement réalisés en interne, mais que dans certains *Länder*, comme la Rhénanie-du-Nord-Westphalie et la Bavière, ces tests sont réalisés conjointement par les enseignants des écoles primaires et du personnel externe d'EAJE. Dans le *Land* du Bade-Wurtemberg, ces tests sont menés par les autorités de santé locales, un peu comme au Japon, où cette tâche est entièrement dévolue au médecin scolaire. Deux autres exemples d'évaluations externes sont ceux du CONAFE au Mexique, où l'IMDPE est mis en œuvre par la Commission nationale pour la protection de la santé sociale, et le questionnaire ASQ du Centre de recherches et d'enseignement économiques. En Slovénie, certains outils d'évaluation des compétences en matière de langage et de lecture peuvent être utilisés à des occasions particulières par des psychologues, des pédagogues, des pédagogues spécialisés ou d'autres conseillers, ainsi que par les enseignants de maternelle et les parents. Ces exemples mettent en évidence le large éventail de pratiques d'évaluation dans les pays et territoires participants.

Du suivi quotidien du développement des enfants dans les structures à la mise en œuvre des outils normalisés par des agences externes spécialisées, cette diversité de méthodes est également susceptible d'influer sur les résultats du suivi.

Quand et comment le suivi des résultats et du développement des enfants est-il réalisé ?

Dans la plupart des pays et territoires qui suivent le développement et les résultats des enfants, cette pratique est mise en œuvre au moins une fois par an, voire en continu, ce qui peut être lié à son utilisation à des fins formatives. La fréquence du suivi du développement et des résultats des enfants n'est que rarement réglementée par la loi, mais un suivi continu est fortement encouragé par la réglementation (voir également tableau A.5.3 à l'annexe de ce chapitre). Le suivi du développement et des résultats des enfants concerne l'ensemble du groupe d'âge de l'EAJE.

De nombreux pays et territoires mettent en avant la continuité du suivi du développement et des résultats des enfants, ce qui suggère également que les résultats sont utilisés à des fins formatives. La République tchèque rapporte qu'en matière d'EAJE, les enseignants doivent suivre et évaluer en continu le développement individuel et les progrès éducatifs de chaque enfant. Cette procédure vise à soutenir les pratiques des enseignants, et à soutenir le développement et l'apprentissage des enfants. Le fait que chaque école maternelle, voire chaque enseignant, puisse choisir et élaborer son propre système de suivi et d'évaluation à cette fin est justifié par l'idée que cela aide les enseignants à adopter une approche différente et à mettre en œuvre les outils et pratiques correspondant aux besoins des enfants. Un suivi régulier peut être complété par des mesures davantage axées sur les risques. Dans l'éducation préscolaire française, par exemple, les progrès des enfants au fil du temps sont suivis régulièrement. Sur la base de l'observation et de l'analyse des résultats, certains élèves peuvent prendre part à des tests complémentaires menés par des psychologues ou des médecins scolaires, pour prévenir de futures difficultés. Comme nous l'avons vu plus haut, en Angleterre (Royaume-Uni), le suivi des progrès des enfants âgés de 2 à 3 ans vise également à repérer les enfants qui n'ont pas atteint le stade auquel ils devraient se trouver à cet âge, ce qui aide à identifier d'éventuels besoins éducatifs spécifiques ou handicaps susceptibles de nécessiter une aide extérieure. Les praticiens doivent vérifier les progrès des enfants entre 2 et 3 ans, et communiquer aux parents une synthèse du développement dans des domaines clés, afin d'identifier leurs points forts ainsi que les domaines dans lesquels ils ne répondent pas aux attentes. Si ces examens révèlent des problèmes importants, ou mettent en évidence des besoins éducatifs spécifiques ou un handicap, les praticiens élaborent un plan ciblé pour l'enfant. Formulé en coopération avec d'autres professionnels, comme le coordinateur des besoins éducatifs spécifiques du prestataire, le cas échéant, ce plan vise à faciliter l'apprentissage et le développement futurs de l'enfant.

Bien que les évaluations menées à l'école primaire sortent du cadre de la présente étude, il est important de noter que des évaluations plus sommatives au moment de l'entrée à l'école sont monnaie courante. En Australie, par exemple, une version adaptée de l'IMDPE est utilisée pendant la première année d'école, lorsque les enfants ont 5 ans, comme évoqué dans l'encadré 5.4. La France rapporte qu'aucune évaluation non normalisée des performances des enfants n'est prévue avant l'âge de 5 ans, bien que les parents soient régulièrement informés des progrès de leurs enfants. En Angleterre (Royaume-Uni), chaque enfant doit avoir complété son profil dans le cadre du programme *Early Years Foundation Stage* (EYFS) au dernier trimestre de l'année au cours de laquelle il atteint l'âge de 5 ans. Ce

profil donne aux parents et aux éducateurs, aux praticiens et aux enseignants un aperçu complet des connaissances, de la compréhension et des capacités des enfants, de leurs progrès par rapport aux points de référence définis, et de leur maturité pour l'entrée en première année d'école primaire. Le profil doit prendre en compte l'observation en cours, le dossier de l'enfant constitué par la structure concernée, ainsi que la discussion avec les parents et les autres individus concernés. Dans tous les *Länder* allemands, les examens d'entrée à l'école sont conduits par les autorités sanitaires ou scolaires locales, et collectent des données sur les capacités motrices des enfants, diverses capacités cognitives comme l'attention, « l'intelligence non verbale » et les compétences en langue. Ces tests utilisent toute une variété d'instruments, et les données ne sont ni agrégées, ni comparables. En Italie, quelques outils ont été développés pour évaluer la maturité scolaire à la fin de l'EAJE, bien qu'ils ne soient pas utilisés à l'échelle nationale. Les études longitudinales comme l'étude écossaise évoquée dans l'encadré 5.1 permettent de collecter des informations sur les progrès des enfants pendant une période plus longue de leur enfance, de leur parcours scolaire et même au-delà, afin d'obtenir des données sur des questions telles que la relation entre l'expérience acquise dès le plus jeune âge et les résultats ultérieurs.

D'un pays/territoire à l'autre, on constate d'importantes variations de l'âge des enfants dont le développement est évalué. Toutefois, les types d'instrument utilisés diffèrent peu selon l'âge des enfants, ce qui peut inciter à se demander dans quelle mesure ces instruments sont adaptés à l'âge. Les réponses des pays et territoires suggèrent que la mesure du développement et des résultats des enfants est beaucoup plus fréquente à partir de l'âge de 3 ans. Dans les pays et territoires dotés d'un système largement fragmenté, cela signifie souvent que l'évaluation concerne surtout des structures plus formelles et à visée éducative (voir tableaux A.5.1 et A.5.2 à l'annexe de ce chapitre). Il est important de noter que les pays et territoires assurant un suivi du développement ne le font pas tous pour l'ensemble des structures ou des groupes d'âge. Ces détails seront mieux illustrés par quelques exemples nationaux. En Communauté française de Belgique, une évaluation continue du développement des enfants est réalisée, et à la fin de l'enseignement préprimaire, les enseignants peuvent mettre en œuvre différents outils non normalisés pour évaluer la maturité des enfants en vue de l'entrée à l'école primaire.

Au Chili, par exemple, des échantillons d'enfants appartenant à différents groupes d'âge sont sélectionnés aux fins du suivi. Le ministère chilien du Travail évalue un échantillon national d'enfants dans le groupe d'âge des 6 mois-7 ans. Le dernier échantillon a été sélectionné en 2012. Le JUNJI et la *Fundación Integra* évaluent chacun des échantillons des groupes d'âge concernés, entre 1 et 5 ans. Outre les aspects déjà évoqués, le Chili suit la taille, le poids et le périmètre crânien des enfants. Le pays donne des informations plus détaillées sur les autres instruments utilisés pour évaluer les différents groupes d'âge. Ils incluent un test de contrôle du développement psychomoteur, BDI-ST2 (*Inventario de Desarrollo Battelle*), utilisé entre l'âge de 6 et 83 mois et 30 jours. Pour les enfants de 2 ans, on utilise le *Pencil Tapping Task* et la *Snack Delay Task* pour évaluer la fonction exécutive. Le *Peabody Picture Vocabulary Test* est utilisé pour les enfants âgés de 30 mois à 83 mois et 30 jours, et pour les 3-6 ans, on a recours au test *Head, Toes, Knees and Shoulders Task*. D'autres tests sont disponibles pour les enfants de cet âge et plus, comme le questionnaire ASQ, évoqué dans l'encadré 5.2.

En Slovénie, l'un des objectifs clés de l'éducation préscolaire est de favoriser l'acquisition du langage, et plusieurs outils d'évaluation des compétences de base à l'écrit et de l'acquisition du langage ont été conçus pour les différents groupes d'âge. Les

évaluateurs qui utilisent ces outils sont des psychologues, des pédagogues, des pédagogues spécialisés ou d'autres conseillers, mais également des enseignants de maternelle ou de primaire, et les parents dans certains cas. Différents outils existent pour les enfants âgés de 8 à 30 mois, de 3 à 9 ans, et de 7 à 14 ans. En Écosse (Royaume-Uni), les enfants doivent être évalués entre 27 et 30 mois par des infirmiers du système de santé publique et des visiteurs de santé, dans différents domaines tels que les aspects sociaux, affectifs et comportementaux, la nutrition, la croissance, la parentalité et les relations avec la famille, l'environnement d'apprentissage à la maison et la fréquentation d'une structure d'EAJE. En Angleterre (Royaume-Uni), le programme *Healthy Child* prévoit un examen des enfants âgés de 2 à 2 ans et demi, qui couvre des aspects essentiels de la santé et du développement. Il est réalisé par un professionnel de santé.

Comment les résultats du suivi sont-ils utilisés/partagés ?

Il est essentiel de s'assurer que les mesures du développement et des résultats de l'enfant collectées par le personnel, les parents, les décideurs ou d'autres acteurs sont utilisées de manière appropriée, afin d'éclairer leurs pratiques et leurs décisions. Une bonne utilisation des résultats passe forcément par l'accès à ces informations et leur partage.

Les dossiers des enfants sont partagés avec les écoles primaires dans deux tiers des pays et territoires participants. Bien que seuls trois pays et territoires obligent légalement les structures d'EAJE à partager les dossiers des enfants avec les écoles, c'est une pratique fréquente dans la majorité d'entre eux. Seuls six pays et territoires ne partagent pas ces documents. Plusieurs pays et territoires soulignent que cette pratique a été mise en place afin de faciliter la transition vers l'école, et notamment pour répondre à des besoins spécifiques. Dans certains pays, comme la Finlande, la Norvège et la République tchèque, l'approbation des parents est nécessaire pour que ces dossiers soient partagés avec les écoles. Les dossiers des enfants sont généralement partagés au moment de l'entrée à l'école primaire, ou juste avant. Les pays notent que le type et la quantité d'informations partagées peuvent varier au niveau local.

Diverses difficultés sont signalées en ce qui concerne le suivi du développement et des résultats des enfants. Par exemple, le recours aux évaluations formatives en vue du développement de l'enfant, et notamment l'anticipation et la satisfaction de ses besoins, posent problème en République tchèque. L'Italie rapporte qu'elle a besoin de développer le suivi national des résultats des enfants, et d'inclure les aspects non cognitifs, tels que le bien-être des enfants et les méthodes d'apprentissage. Les pays et territoires signalent à quel point le suivi du développement et des résultats des enfants peut être utile pour éclairer les pratiques du personnel (voir le cas de la Tasmanie dans l'encadré 5.4), ou pour informer les décideurs (voir le cas du Canada dans le même encadré ou l'étude de cas relative au programme *Growing Up in Scotland* dans l'encadré 5.1). Les pays et territoires associent les informations collectées sur les résultats des enfants aux améliorations de la qualité en général (Australie), à une meilleure connaissance des besoins des enfants (France), à un accroissement des efforts au niveau de l'action publique afin d'améliorer la qualité (Pays-Bas) et à une amélioration des compétences dans différents domaines du développement des enfants (République slovaque).

Quand le suivi du développement et des résultats des enfants est réalisé dans le but de rendre des comptes, il peut être associé à des sanctions. Par exemple, dans quatre pays et territoires, à savoir l'Australie, la République slovaque, la République tchèque et l'Angleterre (Royaume-Uni), il est explicitement associé à des sanctions ou à des récompenses. Cela

implique que son usage peut être à la fois formatif, tourné vers l'aval et au service des besoins des enfants, mais aussi sommatif, tourné vers l'amont pour juger des progrès ou réalisations par rapport à une norme, en tenant éventuellement compte de la contribution du personnel et des services aux progrès réalisés. Les évaluations sommatives peuvent également être utilisées dans le cadre de décisions essentielles comme la sanction et la récompense du personnel et des services, et pour éclairer la prise de décision en matière d'action publique et d'interventions (Barnett et al., à paraître).

Encadré 5.4. **Utilisation et adaptation de l'Instrument de mesure du développement de la petite enfance (IMDPE)**

Créé à l'origine en Ontario (Canada), l'Instrument de mesure du développement de la petite enfance (IMDPE) est une mesure du développement ou du bien-être des enfants au moment de leur entrée à l'école, effectuée à l'échelle de la population. D'autres pays et territoires ont développé par la suite leur propre IMDPE en fonction de leurs besoins culturels et sociaux. L'Australie a ainsi développé un « Instrument australien de mesure du développement de la petite enfance » (AEDI). L'IMDPE a également été adapté et validé au Mexique en vue de la détection précoce des problèmes de développement neurologique chez les enfants de moins de 5 ans, et est mis en œuvre par le ministère de la Santé. Les exemples canadien et australien sont évoqués ci-dessous.

L'IMDPE est une liste de vérification du développement des enfants complétée par les enseignants. Les résultats sont agrégés au niveau du groupe (école, quartier, ville, etc.) afin de fournir une mesure du développement des enfants à l'échelle de la population. Les données ne sont pas communiquées au niveau individuel ou de la classe, ce qui signifie qu'elles ne sont pas utilisées comme outil de diagnostic individuel, ni pour évaluer la maturité scolaire. Les résultats permettent aux autorités locales, collectivités ou prestataires d'évaluer comment les enfants se débrouillent par rapport aux autres enfants au niveau local et à l'échelle nationale (en cas de mise en œuvre au niveau national).

La liste de vérification mesure cinq domaines fondamentaux du développement des jeunes enfants :

- santé physique et bien-être ;
- aptitudes sociales ;
- maturité émotionnelle ;
- acquisition du langage et compétences cognitives ; et
- capacités à communiquer et connaissances générales.

L'IMDPE au Canada

Au Canada, l'IMDPE est utilisé depuis 10 ans et figure dans les rapports pancanadiens et internationaux. Le Canada déclare que les données de plus d'un million d'enfants ont été collectées dans 10 provinces et 2 territoires. Certains les recueillent plusieurs fois, et dans certains cas, l'IMDPE fait l'objet de collectes routinières dans le cadre d'initiatives continues de suivi, de recherche et d'évaluation. D'un point de vue conceptuel, l'IMDPE est considéré comme répondant à l'exigence nouvelle de suivi du développement de l'enfant de la naissance jusqu'à l'adolescence, car il offre un état des lieux au moment de l'entrée à l'école.

Les résultats de l'IMDPE sont présentés sous la forme de scores moyens dans chacun des domaines évalués et de pourcentages d'enfants exposés à des difficultés scolaires et de développement au moment de l'entrée à l'école (dans chaque domaine et globalement). D'après les données accumulées sur les 12 dernières années, plus de 25 % des enfants canadiens entrant à l'école maternelle relèvent de cette catégorie, parce qu'ils éprouvent des difficultés dans un ou plusieurs domaines du développement, par exemple la motricité fine, la capacité de s'entendre avec d'autres enfants, la communication avec autrui, les compétences de base à l'écrit ou en calcul, etc. L'IMDPE est apprécié pour sa fonction prédictive de la réussite scolaire et du bien-être, et les recherches indiquent que les enfants vulnérables à l'école maternelle sont plus susceptibles de rencontrer des difficultés d'ordre scolaire et social dans les classes supérieures.

Encadré 5.4. **Utilisation et adaptation de l'Instrument de mesure du développement de la petite enfance (IMDPE)** *(suite)*

Au cours de la dernière décennie, les experts dans la recherche et l'action en matière de développement des jeunes enfants ont collaboré avec les enseignants de maternelle à travers le Canada pour suivre le développement des jeunes enfants qui entrent à l'école, à l'aide de l'IMDPE. Les résultats de l'IMDPE sont partagés entre les acteurs locaux, les écoles et les ministères pour soutenir la mobilisation des ressources collectives et suivre le bien-être développemental des enfants. Les résultats de l'IMDPE peuvent aider à identifier dans quels cadres les besoins et les atouts sont les plus importants, ainsi que les lacunes dans la prestation de services d'EAJE. Les résultats de l'IMDPE sont également utilisés à des fins de recherche appliquée et d'évaluation. Ils sont intégrés à une technologie de cartographie par système d'information géographique (SIG), aux données socio-économiques, et liés aux ensembles de données sur la santé et l'éducation aux niveaux local et provincial, afin de donner une idée des facteurs qui contribuent au développement et à la trajectoire de développement des enfants.

Le Canada souligne le potentiel de l'IMDPE pour éduquer et défendre l'importance du développement des jeunes enfants, orienter l'action publique et les programmes pour favoriser les meilleurs résultats possibles, et aider à évaluer l'efficacité de telles interventions. Il est considéré comme une ressource essentielle pour la compréhension, l'innovation et la progression de l'action publique et des programmes dans le domaine du développement des jeunes enfants.

L'IMDPE en Australie : l'exemple de la Tasmanie

En 2003, les États et le gouvernement fédéral, les universitaires et les praticiens sont convenus que l'IMDPE devrait être adapté à l'Australie. Le *Centre for Community Child Health* (CCCH) a reçu des fonds fédéraux pour piloter l'instrument dans plus de 60 collectivités, et l'AEDI a été créé. Depuis 2009, l'Australie utilise cet instrument pour collecter des données nationales sur le développement de tous les enfants entrant à l'école. Après une première étape réussie, les pouvoirs publics australiens se sont engagés en faveur d'une évaluation nationale continue de la santé et du bien-être des enfants. En 2014, le programme AEDI a été rebaptisé *Australian Early Development Census* (AEDC), afin de le distinguer de l'instrument de collecte des données, tout en notant qu'il s'agit de la version australienne.

L'exemple de l'île australienne de Tasmanie montre de quelle manière les résultats de l'AEDC peuvent être utilisés pour motiver et éclairer les pratiques visant à encourager le développement des enfants. Les résultats de 2009 et 2012 ont montré que la Tasmanie comportait un pourcentage inférieur à la moyenne nationale d'enfants vulnérables en termes de développement dans un ou plusieurs domaines évalués. Toutefois, dans certaines collectivités, les résultats ont mis en évidence une forte vulnérabilité des enfants. L'initiative *Launching into Learning* a été lancée en 2007 dans 30 écoles primaires à travers la Tasmanie, qui sont souvent situées sur le même site que les jardins d'enfants. Les enseignants des écoles participantes proposent des activités pour les bébés, les enfants à l'école maternelle et les parents. Ils ont utilisé les résultats de l'IMDPE pour éclairer leurs choix d'activités compatibles avec le programme et pour identifier les domaines où les enfants risquent d'être vulnérables. Avec l'aide du ministère tasmanien de l'Éducation, les enseignants entreprennent une formation continue pour mieux comprendre les données de l'IMDPE et les domaines connexes de développement, afin de pouvoir concevoir leurs activités avec les parents et les enfants sur le terrain. Par exemple, il est possible de faire visiter à ces deniers des endroits inconnus, afin d'encourager le développement de la confiance et de la prise de risque. Selon le département de l'Éducation, les enfants qui ont participé régulièrement aux activités *Launching into Learning* obtiennent de meilleurs résultats que leurs pairs en mathématiques au début de l'école primaire (préparatoire).

Sources : gouvernement australien, 2014a, 2014b ; Litjens, 2013 ; Réseau EAJE de l'OCDE, « Enquête en ligne sur le suivi de la qualité de l'apprentissage et du développement des jeunes enfants », novembre 2013. L'étude de cas sur l'utilisation de l'IMDPE au Canada a été fournie dans le cadre de la collaboration entre les juridictions provinciales et territoriales, le gouvernement du Canada et le Conseil canadien des ministres de l'Éducation. Le texte a été révisé par le Secrétariat de l'OCDE.

Note

1. Sur les 24 pays et territoires participants, les 21 suivants ont déclaré que le développement et/ou les résultats des enfants faisaient l'objet d'un suivi dans leurs structures ou dans certaines d'entre elles : Allemagne, Australie, Communauté flamande de Belgique, Communauté française de Belgique, Chili, Finlande, France, Italie, Japon, Kazakhstan, Luxembourg, Mexique, Norvège, Nouvelle-Zélande, Pays-Bas, Portugal, République slovaque, République tchèque, Royaume-Uni-Angleterre et Royaume-Uni-Écosse et Slovénie.

Références

Alcock, S. et M. Haggerty (2013), « Recent policy developments and the "schoolification" of early childhood care and education in Aotearoa, New Zealand », *Early Childhood Folio,* vol. 17, n° 2, pp. 21-26.

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

Barblett, L. et C. Maloney (2010), « Complexities of assessing social and emotional competence and well-being in young children », *Australasian Journal of Early Childhood*, vol. 35, n° 2, pp. 13-18.

Barnett, S., S. Ayers et J. Francis (à paraître), « Comprehensive measures of child outcomes in early years: Report to the OECD », rapport préparé pour la 16e réunion du Réseau de l'OCDE sur l'éducation et l'accueil des jeunes enfants, 18-19 novembre 2014, Berlin, Allemagne, OCDE.

Bennett, J. (2005), « Curriculum issues in national policy-making », *European Early Childhood Education Research Journal*, vol. 13, n° 2, pp. 5-23.

Bradshaw, P., G. Lewis et T. Hughes (2014), « Growing Up in Scotland: Characteristics of pre-school provision and their association with child outcomes », gouvernement écossais, Édimbourg, *http://www.scotland.gov.uk/Resource/0045/00453130.pdf*.

Bredekamp, S. et C. Copple (éd.) (1997), « Developmentally appropriate practice in early childhood programs », National Association for the Education of Young Children, Washington, DC.

Byrd, R.S., M. Weitzman et P. Auinger (1997), « Increased behavior problems associated with delayed school entry and delayed school progress », *Pediatrics*, vol. 100, n° 4, pp. 654-661.

Clark, A. (2005), « Ways of seeing: Using the Mosaic approach to listen to young children's perspectives », in A. Clark , A.T. Kjørholt et P. Moss (éd.), *Beyond Listening: Children's Perspectives on Early Childhood Services*, Policy Press, University of Bristol, Royaume-Uni, pp. 29-49.

Espinosa, L.M. et M.L. López (2007), *Assessment Considerations for Young English Language Learners across Different Levels of Accountability*, The National Early Childhood Accountability Task Force and First 5 la.

Gouvernement australien (2014a), *Australian Early Development Census – Australian Early Development Census Community Story – Launching into Learning*, TAS 2014.

Gouvernement australien (2014b), *Australian Early Development Census – History*, *www.aedc.gov.au/about-the-aedc/history*, consulté le 19 janvier 2015.

Grisham-Brown, J. (2008), « Best practices in implementing standards in early childhood education », in A. Thomas et J. Grimes (éd.), *Best Practices in School Psychology V*, National Association of School Psychologists, Washington, DC.

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

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

Kautz, T. et al. (2014), « Fostering and Measuring Skills: Improving Cognitive and Non-cognitive Skills to Promote Lifetime Success », *Document de travail de l'OCDE sur l'éducation*, n° 110, Éditions OCDE, Paris, *http://dx.doi.org/10.1787/5jxsr7vr78f7-en*.

Lazzari, A. et M. Vandenbroeck, M. (2013), *The Impact of Early Childhood Education and Care on Cognitive and Non-Cognitive Development, A review of European Studies*, Compagnia di San Paolo e Fondazione Zancan, TFIEY Selected Papers.

Litjens, I. (2013), *Examen de la documentation relative au suivi de la qualité de l'éducation et de l'accueil des jeunes enfants (EAJE)*, OCDE, Paris.

MacNaughton, G. (2003), « Eclipsing voice in research with young children », *Australian Journal of Early Childhood*, vol. 11, n° 1, pp. 36-43.

Measelle, J. R., J.C. Ablow, P.A. Cowan et C.P. Cowan (1998), « Assessing young children's views of their academic, social, and emotional lives: An evaluation of the self-perception scales of the Berkeley puppet interview », *Child Development*, vol. 69, pp. 1556-1576.

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

Meisels, S.J. et al. (2003), « Creating a system of accountability: The impact of instructional assessment on elementary children's achievement test scores », *Education Policy Analysis Archives*, vol. 11, n° 9, pp. 1-18.

Meisels, S.J. (2007), « Accountability in early childhood: No easy answers », in R.C. Pianta, M.J. Cox et K.L. Snow (éd.), *School Readiness and the Transition to Kindergarten in the Era of Accountability*, Paul H. Brookes Publishing Co., Baltimore, MD.

Ministère norvégien de l'Éducation et de la Recherche (2006), *Framework Plan for the Content and Tasks of Kindergartens*.

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

National Institute of Child Health and Human Development (NICHD) (2002), « Early childhood education and school readiness: Conceptual models, constructs, and measures », synthèse d'un atelier, Washington, DC.

Naudeau, S. et al. (2011), *Investing in Young Children: An Early Childhood Development Guide for Policy Dialogue and Project Preparation*, Directions in development ; human development ; Africa regional educational publications, Banque mondiale, Washington, DC, *http://documents.worldbank.org/curated/en/2011/01/16283743/investing-young-children-early-childhood-development-guide-policy-dialogue-project-preparation*.

Neisworth, J. et S.J. Bagnato (2004), « The mismeasure of young children: The authentic assessment alternative », *Infants and Young Children*, vol. 17, n° 3, pp. 198-212.

OCDE (2013), *Synergies for Better Learning: An International Perspective on Evaluation and Assessment*, OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education, Éditions OCDE, Paris, *http://dx.doi.org/10.1787/9789264190658-en*.

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

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

Organisation mondiale de la santé (2006), *Constitution de l'Organisation mondiale de la santé*, OMS, Genève.

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

Réseau EAJE de l'OCDE (2015), *Apprentissage et développement des jeunes enfants : Convergences*, Éditions OCDE, Paris.

Sattler, J.R. (1998), *Assessment of Children (third edition)*, J.R. Sattler Publishing, San Diego, CA.

Snow, K.L. (2007), « Integrative views of the domains of child function », in R.C. Pianta, M.J. Cox et K.L. Snow (éd.), *School Readiness and the Transition to Kindergarten in the Era of Accountability*, Paul H. Brookes Publishing Co., Baltimore, MD.

Sorin, R. (2003), « Research with children: A rich glimpse into the world of childhood », *Australian Journal of Early Childhood*, vol. 11, n° 1, pp. 31-35.

Waterman, C., P.A. McDermott, J.W. Fantuzzo et J.L. Gadsden (2012), « The matter of assessor variance in early childhood education: Or whose score is it anyway? », *Early Childhood Research Quarterly* n° 27, pp. 46-54.

Zaslow, M., J. Calkins et T. Halle (2000), *Background for community-level work on school readiness: A review of definitions, assessments, and investment strategies. Part I: Defining and assessing school readiness – building on the foundation of NEGP Work*, Child Trends Inc., Washington, DC.

ANNEXE A5

Informations générales sur le suivi du développement et des résultats des enfants dans les structures d'éducation et d'accueil des jeunes enfants

Tableau A.5.1. **Domaines du développement faisant l'objet d'un suivi dans le cadre d'évaluations directes, par structure**

Pays et territoires	Type de structure	Acquisition du langage et compétences de base à l'écrit	Compétences de base en calcul	Sciences	Compétences en informatique	Compétences pratiques	Créativité	Compétences socio-affectives	Capacités motrices	Autonomie	Développement sur le plan de la santé	Bien-être	Autres domaines du développement faisant l'objet d'un suivi
Australie	Toutes les structures d'EAJE	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	
Belgique - Communauté flamande	Enseignement préprimaire	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	
Belgique - Communauté française	Crèches ; assistantes maternelles	X							X		X		
	Établissements préscolaires	X	X				X	X	X	X	X		
Chili	Jardins d'enfants collectifs												
	Jardins d'enfants	X	X					X	X		X		Fonctions exécutives
	Enseignement préprimaire pour les 3-5 ans ; enseignement préprimaire pour les 4-5 ans												
République tchèque	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Finlande	Toutes les structures d'EAJE	X	X	X		X	X	X	X	X	X	X	
France	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Allemagne	Accueil familial de jour												
	Garderies	X											Compétences en langue de l'enfant (par ex., SISMIK) SMIK dans certains *Länder*
Italie*	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Japon	Toutes les structures d'EAJE										X		
Kazakhstan	Toutes les structures d'EAJE	X	X	X		X	X	X	X	X	X		
Luxembourg	Accueil familial de jour ; garderies												
	Programme d'enseignement préprimaire ; éducation préscolaire obligatoire	X	X				X	X	X	X			

Tableau A.5.1. **Domaines du développement faisant l'objet d'un suivi dans le cadre d'évaluations directes, par structure** *(suite)*

Pays et territoires	Type de structure	Acquisition du langage et compétences de base à l'écrit	Compétences de base en calcul	Sciences	Compétences en informatique	Compétences pratiques	Créativité	Compétences socio-affectives	Capacités motrices	Autonomie	Développement sur le plan de la santé	Bien-être	Autres domaines du développement faisant l'objet d'un suivi
Mexique*	Centres publics de développement de l'enfant pour les 0-5 ans (CENDI)												X
	Éducation préscolaire obligatoire	X	X	X		X	X	X	X	X	X	X	
	Centres d'accueil fédéraux gérés par la sécurité sociale pour les 0-6 ans (IMSS)	X	X	X		X	X	X	X	X	X	X	
	Structures fédérales d'éducation préscolaire à domicile pour les 0-3 ans (CONAFE)							X	X	X	X	X	Différents autres domaines
Pays-Bas	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Nouvelle-Zélande	Toutes les structures d'EAJE	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Norvège	Toutes les structures d'EAJE	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Portugal	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
République slovaque	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Slovénie*	Jardins d'enfants (structures d'EAJE intégrées pour les 1-5 ans)	X											
Royaume-Uni-Angleterre	Toutes les structures d'EAJE	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Royaume-Uni-Écosse*	Toutes les structures d'EAJE	X						X	X		X	X	

m = manquant

a = non disponible

Notes :

Les évaluations directes peuvent être internes, par exemple les évaluations directes par le personnel d'EAJE, ou externes.
En Italie, les quelques tests élaborés et utilisés à l'échelle locale pour le suivi des résultats des enfants en termes de développement à la fin de l'EAJE prennent principalement en compte les domaines cognitifs et s'accompagnent de listes de vérification relatives au développement socio-affectif. INVALSI a récemment mis au point une liste de vérification concernant les approches pédagogiques qui semble présenter un niveau très élevé de cohérence interne ; il convient néanmoins de mener des recherches supplémentaires à des fins de validation.
Au Mexique, le CONAFE suit également les domaines suivants du développement : compétences personnelles et sociales, exploration et connaissance du développement des médias, examen neurologique, facteurs de risque biologiques, signes d'alarme et résolution des problèmes. À l'IMSS, le suivi du développement concerne tous les enfants. Pour les enfants avec un handicap modéré, des adaptations du programme sont par ailleurs envisagées pour chaque type de handicap dans les établissements inclusifs d'accueil de jour.
En ce qui concerne le Royaume-Uni-Écosse, la mention « toutes les structures d'EAJE » fait référence à toute structure de garde, qui peut être le domicile de l'enfant ou un établissement de soins ou d'éducation et d'accueil des jeunes enfants. Les entrées font référence à l'examen de santé universel des 27-30 mois.
En Slovénie, l'évaluation des compétences en langue n'est pas obligatoire, et tous les enfants n'en bénéficient pas à l'échelle nationale. Elle n'est réalisée qu'à des occasions particulières dans les jardins d'enfants.

Source : Réseau EAJE de l'OCDE, « Enquête en ligne sur le suivi de la qualité de l'apprentissage et du développement des jeunes enfants », novembre 2013.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933243368

Tableau A.5.2. **Domaines du développement faisant l'objet d'un suivi dans le cadre d'observations et d'évaluations narratives, par structure**

Pays et territoires	Type de structure	Acquisition du langage et compétences de base à l'écrit	Compétences de base en calcul	Sciences	Compétences en informatique	Compétences pratiques	Créativité	Compétences socio-affectives	Capacités motrices	Autonomie	Développement sur le plan de la santé	Bien-être	Autres domaines du développement faisant l'objet d'un suivi
Australie	Toutes les structures d'EAJE	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	
Belgique - Communauté flamande	Enseignement préprimaire	X	X			X	X	X	X	X		X	
Belgique - Communauté française	Crèches ; assistantes maternelles	X							X		X	X	
	Établissements préscolaires	X	X	X		X	X	X	X	X	X	X	
Chili	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
République tchèque	Maternelles ; établissements privés s'occupant d'enfants et régis par la loi sur le commerce												Non défini par la réglementation, pas d'évaluation systématique
	Jardins d'enfants inscrits au registre des écoles, financés par le budget de l'État ; jardins d'enfants privés inscrits au registre des écoles	X	X	X		X	X	X	X	X	X	X	
Finlande	Toutes les structures d'EAJE	X	X	X		X	X	X	X	X	X	X	
France	Enseignement préprimaire	X	X	X				X	X	X			
Allemagne	Accueil familial de jour	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	
	Garderies	X	X			X	X	X	X	X		X	L'accent est mis sur les compétences socio-affectives et les compétences d'apprentissage de base/ attitudes
Italie	Écoles préprimaires	X	X	X			X	X	X	X	X		
Japon	Toutes les structures d'EAJE												
Kazakhstan	Toutes les structures d'EAJE	X	X			X	X	X	X	X	X		
Luxembourg	Accueil familial de jour ; garderies	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
	Programme d'enseignement préprimaire ; éducation préscolaire obligatoire	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a

Tableau A.5.2. **Domaines du développement faisant l'objet d'un suivi dans le cadre d'observations et d'évaluations narratives, par structure** *(suite)*

Pays et territoires	Type de structure	Acquisition du langage et compétences de base à l'écrit	Compétences de base en calcul	Sciences	Compétences en informatique	Compétences pratiques	Créativité	Compétences socio-affectives	Capacités motrices	Autonomie	Développement sur le plan de la santé	Bien-être	Autres domaines du développement faisant l'objet d'un suivi
Mexique	Centres d'accueil fédéraux gérés par la sécurité sociale pour les 0-5 ans (IMSS) (observations uniquement)	X					X	X	X				
	Centres d'accueil fédéraux gérés par la sécurité sociale pour les 0-5 ans (IMSS) (évaluation narrative uniquement)												Réalisations et incidents relatifs à chaque enfant
	Centres d'accueil fédéraux pour les enfants d'employés de l'État âgés de 0 à 5 ans (ISSSTE) (observations uniquement)	X							X	X			
	Centres d'accueil fédéraux pour les enfants d'employés de l'État âgés de 0 à 5 ans (ISSSTE) (évaluation narrative uniquement)	X	X										
	Centres publics de développement de l'enfant pour les 0-5 ans (CENDI) (observations uniquement)												X
	Éducation préscolaire obligatoire (observations uniquement)	X	X	X		X	X	X	X	X	X	X	
	Centres d'accueil du système national de développement intégré de la famille, pour les 0-5 ans issus de milieu modeste (SNDIF)	X	X					X					Adaptation, concept de soi et confiance en soi, estime de soi, langage, préservation et prévention, compétences personnelles et sociales, compétences artistiques, compétences en mathématiques, exploration et connaissance du monde et santé physique.
	Structures fédérales d'éducation préscolaire à domicile pour les 0-3 ans (CONAFE) (évaluations narratives uniquement)							X	X	X	X	X	Compétences personnelles et sociales, langage et communication, exploration et connaissance du développement des médias, examen neurologique, facteurs de risque biologique, signes d'alerte et résolution des problèmes.
Pays-Bas	Structures d'accueil pour enfants issus de milieux défavorisés ; groupes récréatifs/ établissements préscolaires pour enfants issus de milieux défavorisés	X	X					X	X				
Nouvelle-Zélande*	Toutes les structures d'EAJE	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Norvège*	Jardins d'enfants	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	m
Portugal	Crèches ; assistantes maternelles ; accueil familial												
	Jardins d'enfants	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	
République slovaque	Centres d'accueil												
	Jardins d'enfants	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	

Tableau A.5.2. **Domaines du développement faisant l'objet d'un suivi dans le cadre d'observations et d'évaluations narratives, par structure** *(suite)*

Pays et territoires	Type de structure	Acquisition du langage et compétences de base à l'écrit	Compétences de base en calcul	Sciences	Compétences en informatique	Compétences pratiques	Créativité	Compétences socio-affectives	Capacités motrices	Autonomie	Développement sur le plan de la santé	Bien-être	Autres domaines du développement faisant l'objet d'un suivi
Slovénie*	Garde d'enfants d'âge préscolaire												
	Jardins d'enfants (structures d'EAJE intégrées pour les 1-5 ans)	X	X	X		X	X	X	X	X	X	X	
Royaume-Uni-Angleterre	Toutes les structures d'EAJE	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	Attention, élocution, hygiène de base, confiance en soi, conscience de soi, compréhension du monde
Royaume-Uni-Écosse*	Toutes les structures d'EAJE	X						X	X		X	X	m

m = manquant

a = non disponible

Notes :

En Norvège, en vertu de la Loi sur les jardins d'enfants et du programme-cadre d'enseignement pour les jardins d'enfants, tous les domaines mentionnés sont observés en continu, et ce sont les domaines qui seront évalués lors de la mise en œuvre des outils choisis localement.

En Nouvelle-Zélande, les domaines faisant l'objet d'un suivi varient en fonction des structures, les portefeuilles de réalisations et les bulletins étant les outils les plus utilisés. Le programme éducatif pour la petite enfance *Te Whāriki* décrit les résultats tels que les connaissances, les compétences et les attitudes. Ces trois aspects sont étroitement liés et façonnent ensemble les activités des enfants, les aidant à développer des dispositions qui favorisent l'apprentissage. Les évaluations narratives se concentrent sur ces dispositions et les théories de travail plutôt que sur des compétences discrètes ou des domaines isolés du savoir.

En ce qui concerne le Royaume-Uni-Écosse, la mention « toutes les structures d'EAJE » fait référence à toute structure de garde, qui peut être le domicile de l'enfant ou un établissement de soins ou d'éducation et d'accueil des jeunes enfants.

En Slovénie, l'évaluation des compétences en langue n'est pas obligatoire, et tous les enfants n'en bénéficient pas à l'échelle nationale. Elle n'est réalisée qu'à des occasions particulières dans les jardins d'enfants.

Source : Réseau EAJE de l'OCDE, « Enquête en ligne sur le suivi de la qualité de l'apprentissage et du développement des jeunes enfants », novembre 2013.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933243374

Tableau A.5.3. **Fréquence du suivi du développement des enfants, par structure**

Pays et territoires	Type de structure	Plus d'une fois par an	Une fois par an	Entre une fois par an et tous les deux ans	Tous les deux à trois ans	Dépend des résultats du dernier suivi	Autre
Australie	m	m	m	m	m	m	m
Belgique - Communauté flamande	m	m	m	m	m	m	m
Belgique - Communauté française	Toutes les structures d'EAJE		X				
Chili	Jardins d'enfants collectifs ; enseignement préprimaire pour les 3-5 ans ; enseignement préprimaire pour les 4-5 ans						
	Jardins d'enfants	X	X	X			
République tchèque*	Maternelles ; établissements privés s'occupant d'enfants et régis par la loi sur le commerce						X
	Jardins d'enfants inscrits au registre des écoles, financés par le budget de l'État ; jardins d'enfants privés inscrits au registre des écoles					X	X
Finlande*							X
France	Écoles préprimaires	X					
Allemagne	m	m	m	m	m	m	m
Italie*	Écoles préprimaires						X
Japon	Jardins d'enfants		X				
	Garderies	X					

Tableau A.5.3. **Fréquence du suivi du développement des enfants, par structure** *(suite)*

Pays et territoires	Type de structure	Plus d'une fois par an	Une fois par an	Entre une fois par an et tous les deux ans	Tous les deux à trois ans	Dépend des résultats du dernier suivi	Autre
Kazakhstan*	Toutes les structures d'EAJE	X					
Luxembourg	Accueil familial de jour ; garderies						
	Programme d'enseignement préprimaire ; éducation préscolaire obligatoire	X					
Mexique*	Centres d'accueil fédéraux gérés par la sécurité sociale pour les 0-6 ans (IMSS), éducation préscolaire obligatoire	X					
	Structures fédérales d'éducation préscolaire à domicile pour les 0-3 ans (CONAFE)					X	
	Centres d'accueil fédéraux réservés aux enfants d'employés de l'État âgés de 0 à 5 ans (ISSSTE)				X	X	X
	Centres d'accueil du système national de développement intégré de la famille, pour les 0-5 ans issus de milieu modeste (SNDIF)				X		
Pays-Bas	m	m	m	m	m	m	m
Nouvelle-Zélande	Toutes les structures d'EAJE	a	a	a	a	a	a
Norvège*	Toutes les structures d'EAJE						X
Portugal	Crèches ; assistantes maternelles ; accueil familial						
	Jardins d'enfants	X					
République slovaque*	Crèches ; centres d'accueil maternel/ infantile						
	Jardins d'enfants	X				X	X
Slovénie*	Garde d'enfants d'âge préscolaire						
	Jardins d'enfants (structures d'EAJE intégrées pour les 1-5 ans)						X
Royaume-Uni-Angleterre*	Toutes les structures d'EAJE				X	X	X
Royaume-Uni-Écosse	Toutes les structures d'EAJE					X	X

m = manquant

a = non disponible

Notes :

En ce qui concerne la Finlande, la fréquence du suivi du développement des enfants n'est pas réglementée au niveau national. Le suivi du développement des enfants est effectué en permanence au niveau de la structure, sur une base quotidienne.
En Italie, aucune fréquence particulière n'est imposée.
Au Kazakhstan, la fréquence du suivi du développement des enfants varie : dans les établissements préscolaires (pour les enfants de 5 à 6 ans), l'évaluation a lieu mensuellement ; pour les autres groupes, elle a lieu deux fois par an.
Au Mexique, les documents réglementaires du CONAFE disposent que la supervision doit avoir lieu plus d'une fois par an, pendant les périodes définies en fonction du fonctionnement du service. La fréquence peut également être ajustée pour répondre à des besoins particuliers identifiés lors de la dernière supervision. En ce qui concerne l'ISSSTE, les évaluations sont effectuées à trois moment différents : i) évaluation initiale : lorsque l'enfant entre dans l'établissement ; ii) évaluation intermédiaire : à mi-parcours ; et iii) évaluation finale : lorsque l'enfant est suffisamment âgé pour changer de groupe. Au moins trois évaluations éducatives sont réalisées chaque année, et les évaluations du développement émotionnel dépendent de la situation de chaque enfant.
En Norvège, d'après le programme-cadre d'enseignement pour les jardins d'enfants, le bien-être et le développement du groupe et de chaque enfant doivent être évalués et observés en continu.
En République slovaque, la fréquence du suivi dépend des besoins et des décisions de chaque jardin d'enfants. Elle n'est pas réglementée par la loi, mais il est fortement recommandé que les évaluations aient lieu 2 à 3 fois par an.
Pour la République tchèque, la mention « autres » pour les crèches et les établissements privés régis par la Loi sur le commerce signifie que ce type de structures n'est ni réglementé, ni évalué. Dans les jardins d'enfants inscrits au registre des écoles, privés ou non, les enseignants suivent et évaluent en continu le développement individuel et les progrès scolaires de chaque enfant. La fréquence du suivi dépend des besoins et des décisions de chaque établissement et n'est pas réglementée par la loi. Au niveau scolaire, un suivi et une évaluation continus du développement individuel et des progrès scolaires de chaque enfant sont en place. Les progrès des enfants sont évalués au moins une fois par an, bien qu'il soit recommandé de les évaluer plus souvent (2 à 4 fois par an).
Au Royaume-Uni-Angleterre, un suivi accru par l'Ofsted (Inspection nationale de l'éducation) est nécessaire dans les établissements d'accueil des jeunes enfants qui sont jugés « inadaptés » ou qui « nécessitent des améliorations ».
En Slovénie, il n'existe aucune réglementation ou recommandation. Les enseignants des établissements préscolaires suivent le développement des enfants, mais aucune évaluation des résultats obtenus n'est menée.

Source : Réseau EAJE de l'OCDE, « Enquête en ligne sur le suivi de la qualité de l'apprentissage et du développement des jeunes enfants », novembre 2013.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933243388

Tableau A.5.4. **Instruments de suivi du développement et des résultats des enfants**

Nom de l'instrument	Pays et territoires qui l'utilisent*	Groupe d'âge	Type de structure			Objectif de l'évaluation	Type d'instrument (qui l'applique)	Domaines évalués	Concepteur/ distributeur	Site web/Références
			Centre / établissement scolaire	Domicile	Exemple					
Questionnaires *Ages and Stages* (ASQ) sur les étapes du développement	Australie, Espagne, Finlande, France, Mexique, Norvège, Pays-Bas, Turquie, autres pays en Amérique du Nord, Amérique du Sud et Asie	1 mois -5,5 ans	m	m	m	Programme de contrôle complet, utilisé pour identifier les enfants présentant des retards de développement	Questionnaires pour les parents, remplis avec l'aide de professionnels (parents)	ASQ, troisième édition : communication, capacités motrices générales/fines, résolution de problèmes, compétences personnelles et sociales ASQ : socio-émotionnel, deuxième édition : autorégulation, respect des consignes, capacités d'adaptation, autonomie, affect, communication sociale, interactions avec autrui	Brookes publishing	*www.brookespublishing.com/resource-center/screening-and-assessment/asq/*
BASK-2 Behavioral and Emotional Screening System (BESS)	États-Unis	3-18 ans	X	m	Écoles, établissements psychiatriques, établissements pédiatriques, collectivités	Mesurer les forces et les faiblesses émotionnelles et comportementales afin de favoriser la réussite des élèves	Système de notation composé de formulaires destinés aux enseignants, aux parents et aux élèves	Atouts et problèmes comportementaux : problèmes d'internalisation ; d'externalisation ; problèmes scolaires ; capacités d'adaptation	Randy W. Kamphaus, Cecil R. Reynolds/ Pearson	*www.pearsonclinical.com/education/products/100000661/basc-2-behavioral-and-emotional-screening-system-basc-2-bess.html#tab-details*
Battelle Developmental Inventory, Second Edition (BDI-2™) / *Screening-test* (BDI-ST2)	États-Unis, Chili	0-7 ans	X	X	Accueil de jour, établissements préscolaires, jardins d'enfants, intervention précoce, programme *Head Start*	Évaluer le développement de l'enfant ; évaluer les indicateurs de maturité scolaire ; évaluer les responsabilités dans la mise en œuvre des programmes	Évaluation directe (fondée sur le jeu), observation des enfants, entretiens avec les parents, les éducateurs ou les enseignants (professionnels, prestataires)	Adaptation (responsabilité personnelle, capacités d'autonomie) ; compétences sociales et personnelles (interactions avec les adultes, les pairs, concept de soi et rôle social) ; communication (communication réceptive et expressive) ; capacités motrices (générales, fines and psychomotrices); cognition (attention et mémoire, perception et concepts, raisonnement et compétences scolaires)	J. Newborg/ HMH-Riverside	*www.riversidepublishing.com/products/bdi2/details.html*
British Ability Scales: Third Edition (BAS III)	Royaume-Uni	3 ans – 17 ans et 11 mois	X	m	Établissements d'enseignement et de soins	Évaluer les résultats cognitifs, le fonctionnement intellectuel	Tests pratiqués individuellement (psychologues de l'établissement de soins ou d'enseignement)	Capacités verbales, capacités de raisonnement non verbales, capacités spatiales	Elliot and Smith / GL assessment	*www.gl-assessment.co.uk/products/bas3*

Tableau A.5.4. **Instruments de suivi du développement et des résultats des enfants** *(suite)*

Nom de l'instrument	Pays et territoires qui l'utilisent*	Groupe d'âge	Type de structure			Objectif de l'évaluation	Type d'instrument (qui l'applique)	Domaines évalués	Concepteur/ distributeur	Site web/Références
			Centre / établissement scolaire	Domicile	Exemple					
Child Development Inventory (CDI)	États-Unis, France, Canada	15 mois à 6 ans	m	m	m	Évaluer les compétences de l'enfant, identifier les éventuels problèmes	Questionnaire : rempli par les parents avec l'aide de professionnels (parents)	Développement de l'enfant : développement social, initiative personnelle, capacités motrices générales/fines, expression, compréhension, lecture, écriture et calcul	Harold Ireton / Behavior Science Systems, Inc.	*www.childdevrev.com/page15/page17/cdi.html*
Early Years Foundation Stage Profile (EYFSP)	Angleterre	2-5 ans	m	m	m	Informer les parents sur le développement de leur enfant par rapport aux directives sur l'apprentissage des jeunes enfants, et les caractéristiques de son apprentissage	Évaluation fondée sur l'observation (enseignants formés)	Communication et langage, développement physique, développement personnel, social et émotionnel, compétences de base à l'écrit, mathématiques, compréhension du monde, arts expressifs et conception	Gouvernement britannique, ministère de l'Éducation	*https://www.gov.uk/government/publications/early-years-foundation-stage-framework--2*
Head Toes Knees Shoulders Task (HTKS)	Chili, États-Unis	4-8 ans	X	m	Programmes préscolaires	Évaluer les fonctions exécutives, l'autorégulation	Évaluation directe : on demande aux enfants d'effectuer le mouvement inverse de celui effectué par l'instructeur : p. ex. lorsqu'il touche sa tête, ils doivent toucher leurs orteils (expérimentateur)	Fonctions exécutives et autorégulation (contrôle inhibiteur ; mémoire de travail ; attention)	Ponitz et al. (2008)	Ponitz, C. C. et al. (2008), « Touch your toes! Developing a direct measure of behavioral regulation in early childhood », *Early Childhood Research Quarterly,* vol. 23, pp. 141-158.
High Scope Child Observation Record (COR)	États-Unis, Canada, Chili, Indonésie, Irlande, Corée, Mexique, Pays-Bas, Portugal, Afrique du Sud, RU	0-5 ans (dernière année de jardin d'enfants)	m	m	m	Suivre les efforts des enfants, leurs réalisations et leurs progrès ; renforcer l'instruction et améliorer l'apprentissage	Évaluation authentique fondée sur l'observation (enseignants)	COR nourrisson/petit enfant : relations sociales, sens de soi, mouvement, exploration et logique précoce, représentation créative, communication et langage COR préscolaire : relations sociales, sens de l'initiative, mouvement et musique, représentation créative, mathématiques et sciences, langage et compétences de base à l'écrit	HighScope	*http://coradvantage.org/*

Tableau A.5.4. **Instruments de suivi du développement et des résultats des enfants** *(suite)*

Nom de l'instrument	Pays et territoires qui l'utilisent*	Groupe d'âge	Type de structure			Objectif de l'évaluation	Type d'instrument (qui l'applique)	Domaines évalués	Concepteur/ distributeur	Site web/Références
			Centre / établissement scolaire	Domicile	Exemple					
International Performance Indicators in Primary Schools (iPIPS)	Australie, Pays-Bas, Écosse, Nouvelle-Zélande, Abou Dabi, Allemagne, Afrique du Sud	4-7 ans (première année d'école)	m	m	m	Évaluer les capacités et le développement des enfants à l'entrée à l'école et les progrès effectués pendant la première année d'école.	Test individuel adaptatif sur ordinateur avec note de l'enseignant et rapport complémentaire des parents ; questionnaire rempli par les enseignants (enseignants formés)	Développement cognitif ; développement personnel, social et émotionnel ; développement physique ; informations contextuelles	Peter Tymms and Colleagues and Partners: www.ipips.org/the-team www.ipips.org/the-team/contributors	*www.ipips.org/the-ipips-study/the-pips-assessment*
Leuven Involvement Scale (LIS)	Communauté flamande de Belgique, RU, Pays-Bas, Australie, Croatie, Équateur, Finlande, France, Allemagne, Irlande, Japon, Portugal, Afrique du Sud	Premiers mois – enseignement supérieur*	X	m	Services à la petite enfance	Évaluer le bien-être et la participation de l'enfant, en tant qu'indicateurs de son développement	Scanning : observation du ou des enfants, notation des résultats sur une échelle de mesure à cinq points	Bien-être (les enfants sont-ils confiants, spontanés, à l'aise ?) ; participation (l'enfant participe-t-il aux activités ?)	Dr. Ferre Laevers, Research Centre for Experiential Education (Leuven University – Belgium)	
Parents' Evaluation of Developmental Status (PEDS)	États-Unis, Australie, Grande-Bretagne, Angleterre	0-8 ans	m	m	m	Outil de surveillance et test de contrôle pour sensibiliser les parents au développement et à la santé de leurs enfants	Rapport des parents (parents)	m	PEDStest.com	*www.pedstest.com/default.aspx*
Peabody Picture Vocabulary Test (PPTV)	États-Unis, Chili	2 ans et 6 mois – 90 ans et + *	m	m	m	Mesure du vocabulaire réceptif en anglais américain standard	Notation du test de langage	Vocabulaire réceptif en anglais américain standard	Lloyd M. Dunn, Douglas M. Dunn / Pearson	*www.pearsonclinical.com/language/products/100000501/peabody-picture-vocabulary-test-fourth-edition-ppvt-4.html#tab-details*

Tableau A.5.4. **Instruments de suivi du développement et des résultats des enfants** *(suite)*

Nom de l'instrument	Pays et territoires qui l'utilisent*	Groupe d'âge	Type de structure			Objectif de l'évaluation	Type d'instrument (qui l'applique)	Domaines évalués	Concepteur/ distributeur	Site web/Références
			Centre / établissement scolaire	Domicile	Exemple					
Pencil Tapping Task (PTT)*	Chili, États-Unis	3-7 ans	X	m	Établissements préscolaires, écoles	Évaluer les fonctions exécutives, l'autorégulation	Évaluation directe : l'enfant doit taper une fois avec son crayon lorsque l'examinateur tape deux fois, et inversement (expérimentateur)	Fonctions exécutives et autorégulation (capacité de garder à l'esprit deux règles ou plus ; contrôle inhibiteur)	A. Diamond, C. Taylor (fondés sur des travaux de Luria en date de 1966)	Diamond, A. & Taylor, C. (1996), « Development of an aspect of executive control: Development of the abilities to remember what I said and to do as I say, not as I do », *Developmental Psychobiology,* vol. 29, pp. 315-334.
Self-evaluation Instrument for Care settings (SiCs/ZiKo)*	Communauté flamande de Belgique	0-12 ans	X	X	Garderies pour les 0-3 ans ; accueil familial pour les 0-3 ans ; accueil périscolaire jusqu'à 12 ans	Garantir/améliorer le bien-être et l'intérêt de l'enfant, et évaluer son vécu dans l'environnement pédagogique ; améliorer le développement professionnel du personnel	Autoévaluation axée sur les processus ; observation des enfants à l'aide d'échelles (par le superviseur de la structure, un conseiller externe ou un coordinateur) ; autoévaluation de l'approche pédagogique par les professionnels à l'aide d'une échelle (travail en groupe)	Bien-être et participation de l'enfant ; approche pédagogique (infrastructures et choix d'activités, ambiance au sein du groupe, initiative des enfants, style et organisation des adultes, type d'orientation par les professionnels)	*Kind & Gezin*/ Research Centre for Experiential Education (Université de Louvain - Belgique)	*www.kindengezin.be/img/sics-ziko-manual.pdf*
Snack Delay Task (SDT)	Chili, États-Unis	18-45 mois	m	m	m	Évaluer le contrôle volontaire, l'autorégulation	Évaluation directe : l'enfant place ses mains sur un petit tapis, sur la table ; en face du tapis se trouve un biscuit/bonbon recouvert d'une coupe en plastique transparent. On demande à l'enfant d'attendre que l'expérimentateur ait fait sonner une cloche avant de manger la friandise (expérimentateur)	Contrôle volontaire et autorégulation (capacité à attendre une récompense)	G.Kochanska	Kochanska, G., M. Murray, T. Jacques, A. Koenig et K. Vandegeest (1996), « Inhibitory control in young children and Its role in emerging internalization », *Child Development,* vol. 67, n° 2 (avril 1996), pp. 490-507.

Tableau A.5.4. **Instruments de suivi du développement et des résultats des enfants** *(suite)*

Nom de l'instrument	Pays et territoires qui l'utilisent*	Groupe d'âge	Type de structure			Objectif de l'évaluation	Type d'instrument (qui l'applique)	Domaines évalués	Concepteur/ distributeur	Site web/Références
			Centre / établissement scolaire	Domicile	Exemple					
Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ)*	Royaume-Uni, Australie, Danemark, Finlande, Italie, Allemagne, Japon, Espagne, Suède, États-Unis	2-4 ans et 4-17 ans	X	m	Contextes cliniques, *Growing Up in Scotland* (étude longitudinale)	Évaluation clinique, évaluation des résultats, épidémiologie, recherches, contrôle (développement social, émotionnel et comportemental)	Questionnaire de contrôle comportemental (complété par les parents, les éducateurs ou les élèves âgés de 11 à 17 ans) ; questionnaire complémentaire sur l'impact ; questions de suivi	25 items correspondant à des attributs psychologiques, répartis entre cinq échelles (troubles émotionnels, troubles comportementaux, hyperactivité/ inattention, problèmes relationnels avec les pairs, comportement prosocial)	Robert Goodman/ Youthinmind	*www.sdqinfo.org/*
The Children's Behavior Questionnaire (CBQ)	États-Unis, Chine, Japon	3-7 ans	m	m	m	Évaluer le tempérament des enfants	Questionnaire	15 dimensions du tempérament : niveau d'activité, colère/ frustration, approche, concentration, inconfort, réactivité en cas de chute et capacité de se calmer, peur, plaisir de forte intensité, impulsivité, contrôle inhibiteur, plaisir de faible intensité, sensibilité perceptive, tristesse, timidité, sourire et rire	Mary Rothbart Temperament Lab	*www.bowdoin.edu/~sputnam/rothbart-temperament-questionnaires/instrument-descriptions/childrens-behavior-questionnaire.html*
The Devereux Early Childhood Assessment Preschool Program, Second Edition (DECA-P2)	États-Unis	3-5 ans	X	m	m	Collecter des informations sur les pratiques du programme, favoriser la résilience des enfants	Listes réflectives de vérification (les enseignants qui évaluent l'enfant doivent faire sa connaissance au moins quatre semaines auparavant)	Environnement, activités et expériences, échanges propices à l'éveil, partenariat avec les familles, programmes quotidiens	Devereux	*www.centerforresilientchildren.org/preschool/assessments-resources/the-devereux-early-childhood-assessment-preschool-program-second-edition/*

Tableau A.5.4. **Instruments de suivi du développement et des résultats des enfants** *(suite)*

Nom de l'instrument	Pays et territoires qui l'utilisent*	Groupe d'âge	Type de structure			Objectif de l'évaluation	Type d'instrument (qui l'applique)	Domaines évalués	Concepteur/ distributeur	Site web/Références
			Centre / établissement scolaire	Domicile	Exemple					
The Early Development Instrument (EDI) Instrument de mesure du développement de la petite enfance (IMDPE)	Australie, Canada, Chili, Égypte, Angleterre, Pays-Bas, Jamaïque, Kenya, Kosovo, Mexique, Moldova, Mozambique, Nouvelle-Zélande, États-Unis	4-7 ans	m	m	m	Évaluer le niveau de développement des enfants pendant la première année d'école, et la capacité d'apprentissage	Questionnaire effectué par les enseignants ou les parents (enseignants, éducateurs de jeunes enfants)	Santé et bien-être physique, aptitudes sociales, maturité émotionnelle, langage et compétences cognitives, capacité à communiquer et connaissances générales	Offord centre for child studies	*www.offordcentre.com/readiness/index.html*
Work Sampling System	États-Unis	3-8 ans	m	m	m	Suivre les efforts, les réalisations et les progrès des enfants ; renforcer l'instruction et améliorer l'apprentissage	Listes de vérification (enseignants)	Acquisition du langage et compétences de base à l'écrit, raisonnement scientifique et mathématique, développement personnel et social, arts, études sociales, santé et sécurité, développement physique	Meisels, Jablon, Dichtelmiller, Dorfman et Marsden, 1998 / Pearson	*www.pearsonclinical.com/childhood/products/100000755/the-work-sampling-system-5th-edition.html#tab-details*

m = manquant

a = non disponible

Notes :

L'indication du pays/territoire ne signifie pas que l'instrument est nécessairement utilisé dans l'ensemble des structures du pays/territoire. Les instruments présentés dans ce tableau peuvent également être utilisés dans d'autres pays et territoires que ceux mentionnés.

Il est à noter que le SiCs est également cité comme instrument d'évaluation de la qualité des services et du personnel.

La *Leuven Involvement Scale* (échelle de participation de Louvain) peut être utilisée pour évaluer la qualité au cours de la prime enfance puis de l'enseignement primaire, secondaire et supérieur, en utilisant les deux mêmes indicateurs du bien-être et de l'implication.

Le *Peabody Picture Vocabulary Test* (PPTV) possède différents niveaux de difficulté.

Il existe différentes versions du SDQ (Questionnaire points forts/points faibles), afin de répondre aux différents besoins des cliniciens, des pédagogues et des chercheurs. Chacune des versions comprend un, plusieurs ou tous les éléments suivants : 25 items correspondant à des attributs psychologiques, un questionnaire complémentaire sur l'impact, des questions de suivi.

Le *Pencil Tapping Test* (PTT) est également connu sous le nom de « *Peg Tapping Test* ».

Sources :

Barnett, S., S. Ayers et J. Fancis (à paraître), *Comprehensive Measures of Child Outcomes in Early Years*, rapport préparé à l'occasion de la 16e réunion du Réseau de l'OCDE sur l'éducation et l'accueil des jeunes enfants, 18-19 novembre 2014, Berlin, Allemagne, OCDE, Paris.

Diamond, A. et C. Taylor (1996), « Development of an aspect of executive control: Development of the abilities to remember what I said and to do as I say, not as I do », *Developmental Psychobiology*, vol. 29, pp. 315-334.

Early Childhood Ireland, *Ferre Laevers Seminar: From Welfare to Well-Being*, *www.earlychildhoodireland.ie/policy-research-and-media/previous-events/ferre-laevers-seminar-from-welfare-to-well-being/*, consulté le 25 mars 2015.

Tableau A.5.4. **Instruments de suivi du développement et des résultats des enfants** *(suite)*

GL Assessment, British Ability Scales, 3e édition, *www.gl-assessment.co.uk/products/bas3*, consulté le 27 mars 2015.
HMH-riverside publishing, *Battelle Developmental Inventory™, Second Edition (BDI-2™)*, *www.riversidepublishing.com/products/bdi2/details.html*, consulté le 30 mars 2015.
KAPLAN/Devereux (n.d.), Enhancing Social and Emotional Development: Devereux Early Childhood Assessment Program, *www.centerforresilientchildren.org/wp-content/uploads/DECA-Program-Info-Pak.pdf*, consulté le 20 mars 2015.
Kochanska, G. et al. (1996), « Inhibitory control in young children and its role in emerging internalization », *Child Development*, vol. 67, n° 2, pp. 490-507
McClelland, M., C. Cameron, R. Duncan, R. Bowles, A. Acock, A. Miao et M. Pratt (2014), « Predictors of early growth in academic achievement: The head-toes-knees-shoulders task », *Frontiers in Psychology*, vol. 5/599, *http://dx.doi.org/10.3389/fpsyg.2014.00599*.
Ministère de l'Éducation du Royaume-Uni (2014), *Statutory framework for the early years foundation stage: Setting the standards for learning, development and care for children from birth to five*, *https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/335504/EYFS_framework_from_1_September_2014__with_clarification_note.pdf*, consulté le 20 mars 2015.
Plymouth City Council (2011), *Observing Learning, Playing and Interactions in the EYFS: Leuven Well-Being and Involvement Scales*, *www.plymouth.gov.uk/documents-ldtoolkitleuven.pdf*, consulté le 20 mars 2015.
Ponitz, C. et al. (2008), « Touch your toes! Developing a direct measure of behavioral regulation in early childhood », *Early Childhood Research Quarterly*, vol. 23, pp. 141-158.
Site web de Brookes Publishing, *www.brookespublishing.com*, consulté le 20 mars 2015.
Site web de Child Development Review, *www.childdevrev.com/page15/page17/cdi.html*, consulté le 20 mars 2015.
Site web de Devereux, *www.centerforresilientchildren.org*, consulté le 20 mars 2015.
Site web de HighScope, COR advantage, *http://coradvantage.org*, consulté le 20 mars 2015.
Site web d'iPIPS, *www.ipips.org*, consulté le 20 mars 2015.
Site web de Kind & Genzin, *www.kindengezin.be*, consulté le 20 mars 2015.
Site web de l'*Offord centre for child studies*, *www.offordcentre.com/readiness/index.html*, consulté le 20 mars 2015.
Site web de Mary Robhart's Temperament Questionnaires, *www.bowdoin.edu/~sputnam/rothbart-temperament-questionnaires/instrument-descriptions/childrens-behavior-questionnaire.html*, consulté le 20 mars 2015.
Site web de Pearson, *www.pearsonclinical.com*, consulté le 20 mars 2015.
Site web de PEDStest.com, *www.pedstest.com/default.aspx*, consulté le 20 mars 2015.
Spinrad, T., N. Eisenberg et B. Gaertner (2007), « Measures of effortful regulation for young children », *Infant Mental Health Journal*, vol. 28/6, pp. 606-626.
Université du Missouri, Evidence Based Intervention Network (2005), *EBI Brief for Behavioral and Emotional Screening System (BESS)*, *http://ebi.missouri.edu/wp-content/uploads/2014/03/EBA-Brief-BESS.pdf*, consulté le 20 mars 2015.
Vanderbilt University (2015), « Child assessment measures », *https://my.vanderbilt.edu/toolsofthemindevaluation/resources/child-assessment-measures*, consulté le 30 mars 2015.
Youthinmind, Site web d'information sur le questionnaire SDQ, destiné aux chercheurs et aux professionnels, *www.sdqinfo.org*, consulté le 27 mars 2015.

StatLink *http://dx.doi.org/10.1787/888933243392*

Chapitre 6

Améliorer les politiques et pratiques de suivi en matière d'éducation et d'accueil des jeunes enfants (EAJE)

Les grands défis du suivi de la qualité comprennent, entre autres, les éléments suivants : définir la qualité, établir un système de suivi cohérent et veiller à ce que le suivi contribue à la réforme des politiques et à l'amélioration de la qualité. Le suivi de la qualité des services comporte en soi des défis particuliers, notamment définir en quoi consiste la qualité et faire en sorte que les structures soient informées des normes de qualité les plus récentes. S'agissant du suivi des performances du personnel, il faut notamment contrôler l'application des programmes et associer le niveau de qualité du personnel à l'amélioration de la qualité des services. En ce qui concerne le suivi du développement de l'enfant, il convient de se faire une représentation exacte du développement des enfants tout en tenant compte des processus de développement de chaque enfant. Les leçons tirées de l'expérience dans ce domaine montrent notamment qu'il est important de diffuser les pratiques efficaces, de s'assurer que les parties prenantes comprennent ce que recouvre la notion de qualité, de disposer de cadres de suivi cohérents et de s'appuyer sur des objectifs de suivi équilibrés et bien définis. Par ailleurs, il est souhaitable que le suivi soit lié à l'élaboration des politiques, qu'il contribue à la transparence pour les parties prenantes de l'EAJE et qu'il prenne en compte les points de vue des différents acteurs.

Messages clés

- Lors du suivi de la qualité de l'EAJE, les points sur lesquels les pays et territoires rencontrent le plus souvent des difficultés sont les suivants :
  - définir la qualité
  - mettre en place un système de suivi cohérent dans un pays comportant une grande diversité de structures
  - dresser un tableau complet du niveau de qualité fourni
  - veiller à ce que le suivi contribue aux réformes et à des améliorations sur le plan de la qualité.
- Les défis spécifiques du suivi de la **qualité des services** sont notamment :
  - définir les composantes de la qualité
  - mettre en œuvre les pratiques et les procédures de manière cohérente
  - veiller à ce que le personnel et les structures soient informés des normes de qualité les plus actuelles.
- Concernant le suivi des **performances du personnel**, les défis sont doubles :
  - contrôler l'application du programme d'enseignement par le personnel
  - faire en sorte que les pratiques de suivi de la qualité du personnel se traduisent par de réelles améliorations de la qualité.
- En matière de suivi du **développement des enfants** et de leurs résultats, les pays sont confrontés à des difficultés lorsqu'il s'agit de :
  - dresser un tableau précis et complet du développement des enfants
  - prendre en compte le processus de développement individuel de chaque enfant dans les pratiques de suivi.
- Les leçons tirées de ces défis et les stratégies mises en œuvre pour les relever montrent combien il est important de partager les bonnes pratiques en matière de qualité. Cela permet aux parties prenantes (par exemple, évaluateurs ou personnel et gestionnaires de l'EAJE) de mieux comprendre ce qu'est la qualité.
- Les pays font également remarquer que l'établissement d'un cadre de suivi cohérent est un élément clé du processus. Les finalités du suivi devraient être définies et bien équilibrées. Par ailleurs, les pays estiment que les évaluations du personnel devraient avoir une influence sur le développement professionnel et qu'il ne faut pas sous-estimer les contraintes que le suivi fait peser sur le personnel.
- De plus, le suivi devrait être lié à l'élaboration des politiques et contribuer à accroître la transparence pour les parties prenantes de l'EAJE. Il faut être attentif au point de vue des différentes parties prenantes, à savoir notamment du personnel, des parents et des enfants. En outre, le suivi du développement des enfants à travers une observation et une évaluation continues peut améliorer la qualité de l'enseignement, de l'accueil et de la parentalité.
- Enfin, il faudrait soigneusement peser le pour et le contre avant de déléguer des responsabilités de suivi aux autorités locales.

Introduction

De nombreux pays se sont attachés à accroître le taux de fréquentation des services d'EAJE et des progrès considérables ont été réalisés dans ce domaine. L'accent est désormais mis sur la qualité de ces services. Cela se traduit par une plus grande concentration sur les objectifs de l'EAJE relatifs au développement, mais aussi au marché du travail, ainsi que sur d'autres objectifs. Tirer les leçons des succès et des difficultés rencontrés par les autres peut ici aider à améliorer ses chances de progresser. Si certains points restent problématiques, l'expérience accumulée par ceux qui y ont déjà été confrontés peut s'avérer instructive.

Le présent chapitre étudie les défis généraux du suivi de la qualité et les stratégies mises en œuvre pour les relever. Il traite ensuite de certains problèmes liés au suivi de la qualité des services, au suivi de la qualité du personnel, et au suivi du développement et des résultats des enfants. Le tableau 6.1 fournit une vue d'ensemble des défis les plus souvent rencontrés dans le cadre du suivi, tout comme des stratégies déployées pour y faire face. En conclusion, ce chapitre expose les leçons les plus pertinentes quant au suivi de la qualité des services d'EAJE.

Tableau 6.1. **Défis et stratégies en matière de suivi de la qualité de l'EAJE**

	Défis	Stratégies
Suivi en général	Définir la qualité	- Fixer des objectifs de qualité clairs et complets
	Établir un système de suivi cohérent dans un pays regroupant une diversité de structures	- Élaborer des normes ou des réglementations nationales - Instaurer un cadre de suivi central - Standardiser les outils de suivi
	Obtenir une représentation complète du niveau de qualité fourni	- Recueillir les avis des parents - Procéder au suivi des avis des enfants
	Veiller à ce que le suivi contribue aux réformes et à des améliorations de la qualité	- Recueillir des données pouvant servir de source d'informations pour les politiques et les stratégies - Former les structures ou le personnel dont les performances ne sont pas satisfaisantes
Suivi de la qualité des services	Définir les composantes de la qualité	- Compléter le suivi des aspects structurels par un suivi de la qualité des processus - Consulter les parties prenantes
	Garantir la mise en œuvre cohérente des pratiques et des procédures	- Assurer la formation préalable des évaluateurs externes - Fournir une formation continue - Proposer une formation spécifique pour la mise en œuvre - Mettre en relation les évaluations externes et internes
	Veiller à ce que le personnel et les structures soient informés des normes de qualité les plus actuelles	- Diffuser largement les normes de qualité faisant l'objet d'un suivi
Suivi de la qualité du personnel	Contrôler l'application du programme d'enseignement par le personnel	- Définir des mesures pour combler les lacunes - Identifier les besoins du personnel quant à un apprentissage ou une formation complémentaires
	Contrôler l'application du programme d'enseignement par le personnel	- Aider le personnel à appliquer le programme - Élaborer un outil de suivi explicitement lié au programme
Suivi des résultats et du développement chez les enfants	Dresser un tableau précis et complet du développement des enfants	- Utiliser plusieurs instruments - Évaluer en permanence le développement des enfants
	Prendre en compte le processus de développement individuel de chaque enfant dans les pratiques de suivi	- Adapter le suivi à chaque enfant - Utiliser des outils propices au développement

Source : Réseau EAJE de l'OCDE « Enquête en ligne sur le suivi de la qualité de l'apprentissage et du développement des jeunes enfants », novembre 2013.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933243436

Défis et stratégies en matière de suivi de la qualité

Les pays et territoires participants font état d'une grande variété de défis rencontrés à différents niveaux : concernant le suivi en général, ou plus spécifiquement le suivi de la qualité des services, de la qualité du personnel ainsi que de la qualité du développement et

des résultats des enfants. Si des progrès sont indéniablement en cours, le suivi de la qualité de l'EAJE peut encore être amélioré. Les défis les plus couramment cités par les pays et territoires concernent notamment les points suivants :

1. définir la qualité
2. garantir la cohérence du système de suivi
3. dresser un tableau complet de la qualité
4. veiller à ce que le suivi contribue aux réformes.

Les pays et territoires posent souvent les questions suivantes : « Quels types de difficulté les autres pays/territoires rencontrent-ils et quelles stratégies emploient-ils pour les surmonter ? D'autres options politiquement réalisables et financièrement supportables sont-elles envisageables dans notre pays/juridiction ? » Pour aider à évaluer les stratégies présentes et trouver d'autres stratégies possibles, le présent chapitre énumère de nombreux exemples d'approches mises en œuvre.

Défi général n° 1 : définir la qualité

En matière d'EAJE, la qualité est loin d'être un concept universel et peut signifier différentes choses pour les diverses parties prenantes, qu'il s'agisse des pouvoirs publics ou des parents. La recherche existante (par exemple, OCDE, 2012) montre combien il est important de définir la qualité de façon à ce que celle-ci puisse être contrôlée de façon cohérente, mais aussi d'informer les parents sur ce qu'impliquent une éducation et un accueil de bonne qualité pour leurs enfants. De nombreux pays définissent la qualité au moyen de normes ou de réglementations nationales, mais cette notion n'est pas immuable et varie au fil du temps.

Établir des objectifs de qualité clairs et complets

- En **Allemagne**, en raison du caractère décentralisé du système d'EAJE et du rôle prédominant des *Länder* lors de la définition des normes de qualité, des inquiétudes ont été émises quant à la diversité de la qualité en matière d'EAJE. Le ministre fédéral de la Famille, des Personnes âgées, des Femmes et de la Jeunesse ainsi que les ministres compétents des *Länder* ont par conséquent entamé un dialogue en novembre 2014 dans le but de s'accorder sur des normes universelles de qualité pour l'EAJE. Ce dialogue vise également à s'entendre sur des instruments de financement. Un groupe de travail rassemblant toutes les parties prenantes impliquées dans le financement de l'EAJE au niveau fédéral, local et des *Länder* a été constitué afin de présenter un rapport et des recommandations d'ici la fin de l'année 2016. D'autres parties prenantes telles que les services de protection de l'enfance et les syndicats participent au processus et ont été invitées à donner leur avis sur les tout derniers programmes ainsi que sur les propositions élaborées.
- En juillet 2009, les autorités de l'ensemble des États et territoires d'**Australie** ont entériné une Stratégie nationale pour la petite enfance (*Investing in the Early Years*) visant à ce que, d'ici 2020, tous les enfants puissent bénéficier du meilleur départ possible dans la vie et avoir ainsi un meilleur avenir, pour eux-mêmes et pour la nation toute entière. Dans le cadre de cette stratégie, toutes les instances concernées ont signé en décembre 2009 un Accord de partenariat national (*National Partnership Agreement*) sur le Programme national de qualité des services d'éducation et d'accueil des jeunes enfants (*National Quality Agenda for Early Childhood Education and Care*), reconnaissant par ce geste l'importance de

services d'EAJE abordables, accessibles et de qualité pour les enfants et leur famille. Cet Accord de partenariat national s'inscrit dans le cadre plus large de la Stratégie nationale pour la petite enfance.

- La **Communauté française de Belgique** a élaboré un *Code de qualité de l'accueil* applicable dans la Communauté. Fixé par un Arrêté du gouvernement de la Communauté française promulgué en décembre 2003, il énonce les principes de qualité que doivent satisfaire toutes les structures d'EAJE accueillant des enfants âgés de 0 à 12 ans. Afin d'assurer un niveau de qualité constant dans le secteur de l'EAJE, tous les prestataires de services d'accueil sont tenus d'appliquer les critères de qualité qui y sont formulés.
- En 2006, le ministère du Travail et de la Solidarité sociale du **Portugal** a mis en place un *Système d'amélioration de la qualité des services sociaux*, qui couvre les services de garde d'enfants. Ce système a été créé et mis en œuvre par l'Institut de la sécurité sociale afin de promouvoir la qualité de l'offre de services sociaux, l'objectif étant que tous les citoyens aient accès à des services de qualité, qui répondent à leurs besoins et leurs attentes. Le système s'appuie sur un certain nombre de critères et exigences spécifiques pour évaluer la qualité et le degré de satisfaction des usagers. Un autre objectif du programme consiste à établir une série de normes minimales pour les nouveaux bâtiments et l'adaptation des bâtiments existants, de manière à garantir leur sécurité et leur qualité. Lorsqu'il satisfait tous les critères imposés, l'organisme peut demander sa certification et obtenir un « label de qualité ». Il existe trois niveaux de certification (A, B et C) en fonction du degré d'application des critères liés à la qualité, le niveau A correspondant à la qualité la plus élevée.

Défi général n° 2 : assurer la cohérence du système de suivi

Les systèmes de suivi de l'EAJE ne sont pas toujours cohérents. Dans de nombreux pays, ces systèmes, et plus particulièrement les domaines contrôlés ainsi que les instruments utilisés, sont définis au niveau régional, ce qui fait apparaître des disparités d'une région à l'autre. Afin d'assurer une certaine uniformité ou cohérence entre les différents systèmes de suivi, les pays ont mis en œuvre des stratégies définissant notamment ce qu'est la qualité en matière d'EAJE, comment elle doit être contrôlée et qui se charge de ce suivi.

Élaborer des réglementations ou normes nationales

- L'**Australie** a défini la qualité en matière d'EAJE à travers les Normes nationales de qualité (*National Quality Standards*), qui constituent une référence nationale pour l'EAJE. Ces normes sont liées à un cadre d'apprentissage national selon lequel les enfants apprennent dès la naissance. Elles donnent un aperçu des pratiques qui favorisent et stimulent l'apprentissage des enfants. L'évaluation de la qualité est scindée en sept domaines : le programme éducatif, la santé et la sécurité, l'environnement physique, la dotation en personnel, les relations avec les enfants, les partenariats entre les familles, la collectivité et la direction, et la gestion des services. Chaque domaine est ensuite divisé en normes et éléments spécifiques qui fournissent des observations centrées sur les résultats pour chaque aspect.
- En **France**, la qualité est définie à travers des normes de qualité structurelles nationales concernant la taille de l'établissement, les qualifications du personnel, la taille des classes, ainsi que les règles de sécurité et d'hygiène. De plus, des critères couvrant de nombreux domaines de l'éducation des jeunes enfants, tels que le langage et l'écriture, stipulent ce qu'il faut enseigner aux enfants. De nouvelles directives de qualité ont été

introduites par la loi du 8 juillet 2013 quant à l'éducation préprimaire. L'article 44 dispose par exemple que l'enseignement dans les classes enfantines et les écoles maternelles doit favoriser le développement sensoriel, cognitif et social des enfants. De nouveaux programmes élaborés suivant ces directives seront effectifs en septembre 2015 et peuvent être consultés par les enseignants depuis l'automne 2014. De plus, les tâches des enseignants de l'école maternelle sont désormais définies par un cadre de compétences qui contribue à uniformiser les compétences entre les différents établissements, tout en garantissant un système de suivi plus cohérent puisque les normes et critères à respecter sont fixés au niveau national.

- En **Irlande**, ce sont les Réglementations de l'accueil des jeunes enfants (services préscolaires) (n° 2) (*Child Care (Pre-School Services) (No. 2) Regulations*) de 2006 qui réglementent la qualité de l'EAJE. Elles couvrent la santé, le bien-être et le développement de l'enfant, ainsi que la gestion, la dotation en personnel et les dossiers sur le développement des enfants. L'Irlande a par ailleurs publié un cadre de qualité pour les établissements accueillant de jeunes enfants : il fixe 16 normes et 75 critères de qualité, portant notamment sur les droits de l'enfant, mais aussi sur l'environnement d'apprentissage, sur le jeu et sur le programme d'enseignement, considérés comme des composantes de la qualité. Ce cadre s'accompagne d'un programme d'assurance qualité (*Quality Assurance Programme*)[1] mis en œuvre dans quelques établissements d'accueil de jeunes enfants.
- L'**Italie** dispose, pour l'accueil et l'éducation, de deux systèmes distincts dans lesquels la qualité est définie différemment. Pour le domaine de l'accueil (de 0 à 3 ans), la qualité est déterminée au niveau local. Les normes régionales concernent uniquement la qualité structurelle ainsi que des facteurs tels que la capacité d'hébergement, le nombre de mètres carrés requis par enfant, le nombre d'enfants par adulte et les qualifications minimales des éducateurs. Dans le domaine de l'éducation, la qualité est spécifiée par une Charte de services (*Carta dei servizi*) et par les Lignes directrices nationales relatives au programme pédagogique (*Indicazioni Nazionali 2012*). La Charte de services porte sur la qualité administrative, tandis que les Lignes directrices précisent les critères globaux d'un système scolaire de qualité dans le premier cycle d'enseignement (3-14 ans) : il doit notamment promouvoir un environnement d'égalité répondant aux besoins spécifiques de chaque élève et leur permettant de s'épanouir individuellement, et indiquer de grands objectifs d'apprentissage pour les enfants. Pour la fin du niveau préprimaire, des objectifs de ce type ont été fixés, les *campi di esperienza* (champs d'expérience) : soi et les autres ; corps et mouvement ; images, sons et couleurs ; discours et paroles ; connaissance du monde. Au sein du récent Service d'évaluation national, l'Italie met actuellement au point des lignes directrices pour l'auto-évaluation des établissements, y compris au niveau préscolaire.
- Auparavant, les **Pays-Bas** ne possédaient pas de cadre de qualité national pour l'accueil de jour, mais ils ont édicté en 2010 des normes nationales de qualité qui fixent des critères de qualité uniformes pour tous les établissements d'accueil de jour.
- En **République tchèque**, la législation et le Cadre du programme éducatif pour l'enseignement préscolaire (*Framework Education Programme for Preschool Education*) ou FEP PE (2004) définissent et garantissent un niveau de qualité minimum à l'échelle nationale pour l'EAJE. Si le FEP PE détermine les aspects pédagogiques, la législation concerne généralement l'organisation des établissements d'EAJE, telle que la mise à disposition de locaux scolaires et les exigences en matière d'hygiène.

- En **Angleterre (Royaume-Uni)**, la qualité est définie au niveau national par l'Office for Standards in Education, Children's Services and Skills (Ofsted). L'Ofsted évalue la qualité des établissements d'EAJE par le biais d'inspections. Les inspecteurs se prononcent sur la qualité et les normes globales des services d'EAJE, en tenant compte de trois éléments clés : *i)* la capacité de ces services à répondre aux besoins de tous les enfants pris en charge ; *ii)* leur contribution au bien-être des enfants ; et *iii)* l'efficacité de la direction et de la gestion des services d'EAJE. Pour effectuer leur évaluation, les inspecteurs de l'Ofsted utilisent plusieurs indicateurs de qualité, tels que la situation et l'environnement d'apprentissage, ou encore les interactions entre les enfants et les enseignants.
- En **Slovénie**, la qualité est définie comme un objectif du système éducatif dans le *Livre blanc sur l'éducation* (2011). Ce document, qui se réfère à la recherche slovène en matière d'évaluation et de garantie de la qualité de l'éducation préscolaire, distingue trois niveaux de qualité : la qualité structurelle, la qualité indirecte et la qualité des processus. La première concerne le nombre d'enfants par groupe, le nombre d'enfants par éducateur, l'espace minimal, les matériaux utilisés et les qualifications professionnelles minimales requises pour le personnel. La qualité indirecte fait référence aux conditions subjectives telles que la satisfaction des employés et leur coopération avec les parents ainsi qu'avec d'autres établissements préscolaires (structures intégrées d'EAJE pour les 1-5 ans). Enfin, la qualité des processus concerne le programme pédagogique planifié et celui mis en œuvre, les activités liées à ce programme, les jeux, les interactions sociales entre les enfants, et les interactions entre les enfants et les adultes.
- La **Suède** définit la qualité dans sa *Loi sur l'éducation*. Celle-ci stipule que l'objectif de l'enseignement préscolaire est de stimuler le développement et l'apprentissage des enfants dans un environnement sûr et accueillant, où les activités reposent sur une vision globale de l'enfant et de ses besoins. Toutes les structures préscolaires sont tenues de suivre le programme national (Lpfö) établi en 1998, qui fixe les objectifs nationaux quant à la qualité de l'EAJE, notamment ses tâches et valeurs fondamentales, ainsi que ses objectifs et ses lignes directrices. Ce programme spécifie par ailleurs les qualifications appropriées pour le personnel et il précise les rôles des employés et des directeurs.

Mettre au point un cadre de suivi central

- En **Allemagne**, bien que les structures d'EAJE doivent respecter des normes de base pour obtenir l'agrément, elles bénéficient traditionnellement d'une liberté considérable pour fournir leurs services et définir des objectifs de qualité en fonction de leurs propres profils et valeurs. Cela est caractéristique des services allemands d'EAJE et considéré comme une condition indispensable pour permettre aux parents d'exercer leur droit de choisir, droit garanti par la loi. En Allemagne, l'élaboration des politiques d'EAJE passe par la coopération et par des consensus plutôt que par des mesures venant d'en haut, et l'approche en matière de garantie de la qualité repose sur le soutien et la coopération plutôt que sur le contrôle. Par conséquent, le suivi a lieu davantage au niveau des *Länder* que de l'État fédéral, et chaque *Land* peut disposer de son propre cadre de suivi. La plupart des grandes organisations d'aide à l'enfance ont mis en place leurs propres systèmes d'évaluation de la qualité. Les bureaux locaux pour la jeunesse contrôlent les établissements par le biais de conseillers spécialisés (*Fachberater*) et de l'inspection des foyers (*Heimaufsicht*), mais seulement lorsque des plaintes ont été enregistrées. Toute initiative visant à mettre en place un système de suivi unique cohérent et valable pour l'ensemble du pays doit trouver un équilibre entre l'imposition de normes uniformes et

le respect des divers profils et stratégies des établissements d'EAJE. Par exemple, lorsque le nouveau système de suivi de Berlin a été mis en œuvre, les systèmes d'évaluation de la qualité utilisés par les structures d'accueil n'ont pas été simplement remplacés, mais alignés sur les exigences du programme éducatif berlinois (*Berliner Bildungsprogramm*) et validés. Toutefois, ce nouveau système laisse toujours aux différents établissements une marge de manœuvre suffisante pour avoir leurs propres priorités et spécificités. Ils sont tenus d'instaurer un système de développement de qualité, mais peuvent choisir librement les outils et processus pour y parvenir.

- Avant 2013, la **Communauté flamande de Belgique** ne possédait pas de méthode de suivi uniforme pour le secteur des services à l'enfance. Cette lacune ayant été reconnue, elle a lancé en novembre 2013 le projet de mesure et de suivi de la qualité (*Measuring and Monitoring Quality*, MeMoQ), pour une durée prévue de trois ans. Ce projet vise notamment à formuler un cadre pédagogique pour tenir compte des objectifs économiques, pédagogiques et sociaux des services à l'enfance. Le but n'est pas d'élaborer un manuel, mais plutôt un document expliquant ce que l'on entend par « qualité pédagogique », et proposant quelques principes pédagogiques ainsi qu'une description de ce que l'on peut faire pour fournir des opportunités de développement intégré à chaque enfant. Un « instrument scientifique » sera également mis au point afin de mesurer la qualité des services à l'enfance en Flandre et de renseigner sur la qualité nationale globale. Ces mesures aideront à concevoir un instrument de suivi qui sera utilisé par l'Inspection des soins dans tous les établissements. Le suivi sera rendu plus cohérent, tant pour les structures publiques que privées, et un outil d'auto-évaluation sera élaboré pour aider les établissements d'EAJE à identifier eux-mêmes leurs forces et leurs faiblesses.
- La **Finlande** ne contrôle pas les performances des écoles, et les inspections dans les écoles ont été abolies en 1991. Elle accorde néanmoins beaucoup d'importance au suivi des résultats de l'apprentissage des enfants tout au long de leur éducation, y compris dans le cadre de l'EAJE. Avant 2014, les évaluations de l'éducation étaient réalisées par trois organismes : le Conseil national pour l'évaluation de l'éducation, le Conseil d'évaluation de l'enseignement supérieur et le Conseil national de l'éducation. Afin de consolider et de centraliser le processus d'évaluation, le ministère de l'Éducation et de la Culture a lancé un *programme d'évaluation de l'éducation* qui a abouti en 2014 à la création d'un Centre d'évaluation de l'éducation. La centralisation du processus d'évaluation vise à accroître la clarté et l'impact des évaluations puisque celles-ci sont désormais menées par un seul organisme. Cela devrait également améliorer la cohérence des évaluations nationales, aidant ainsi le gouvernement finlandais à établir des comparaisons internationales.
- Après avoir reconnu qu'elle n'avait pas de système de suivi national couvrant ses différentes structures d'EAJE, l'**Italie** s'attache maintenant à mettre sur pied un système intégré d'EAJE pour les 0-6 ans et, en son sein, un mécanisme spécifique de suivi et d'évaluation de la qualité. Son objectif est de rendre son système local et fragmenté plus méthodique et cohérent au niveau national : en développant le suivi des aspects qualitatifs, y compris des compétences non cognitives des enfants, telles que le bien-être et les approches d'apprentissage ; en élaborant un système capable de transmettre des informations pertinentes aux organes décisionnels en matière de mise à disposition des services d'EAJE ; et en planifiant un système de suivi qui promouvra l'amélioration permanente des services d'EAJE sans interférer avec leur mise à disposition.

- La **Norvège** a elle aussi pris conscience qu'en l'absence d'un système de suivi global, elle ne pouvait pas posséder d'informations adéquates sur la qualité de ses jardins d'enfants. La Direction norvégienne de l'éducation et de la formation a par conséquent été chargée en 2013 de mettre au point un système national d'évaluation de la qualité des jardins d'enfants, notamment dans le but d'accroître l'accessibilité à des informations fiables sur le sujet afin d'éclairer les discussions à tous les niveaux. Ce système doit également permettre de développer une publication en ligne d'indicateurs statistiques pour les jardins d'enfants.
- La **République tchèque** travaille actuellement à la mise en place d'un système national de suivi de la qualité des services d'EAJE pour les enfants de 0 à 3 ans. Il impliquera l'élaboration d'un cadre national pour la profession d'enseignant, qui définira les caractéristiques d'un bon enseignant. Les professeurs feront l'objet d'une évaluation continue afin d'améliorer leur enseignement. L'Inspection scolaire tchèque a également modifié le format de son rapport d'inspection : celui-ci identifie dorénavant avec davantage d'efficacité les aspects positifs et négatifs des structures d'EAJE, et il comporte des recommandations sur la manière d'améliorer la qualité de l'enseignement. En outre, le ministère de l'Éducation encourage les établissements à employer des instruments conçus par le projet du Fonds social européen « *Path to Quality* » afin de faciliter et de standardiser leurs auto-évaluations.

Standardiser les outils de suivi

- En **Allemagne**, les structures peuvent choisir elles-mêmes leurs outils ou systèmes d'évaluation de la qualité. Leur système de suivi de la qualité repose cependant souvent sur des outils de suivi standardisés compatibles avec leurs propres priorités et profils de valeurs. L'un de ces outils est la norme DIN ISO 9000, telle qu'elle est formulée par l'Organisation internationale de normalisation (ISO), une organisation non gouvernementale indépendante et premier producteur de normes internationales d'application volontaire dans le monde. Portant sur divers aspects de la gestion de la qualité, la famille de normes ISO 9000 fournit des lignes directrices et des outils aux organisations qui veulent s'assurer que leurs produits et services répondent toujours aux exigences des clients et que la qualité est constamment améliorée. Le *Deutsche Institut für Normierung* (DIN) est l'organisme allemand responsable des normes ISO. Un autre instrument employé est l'échelle d'évaluation des jardins d'enfants (*Kindergarten-Einschätz-Skala* ou KES). Il s'agit là d'une variante allemande de l'échelle d'évaluation de l'environnement préscolaire (*Childhood Environment Rating Scale* ou ECERS), mise au point par Wolfgang Tietze, professeur allemand de pédagogie. Suite à sa révision en 2001, la KES est devenue la KES-R et fait actuellement l'objet d'une nouvelle révision. Elle comporte actuellement 43 indicateurs d'évaluation se rapportant aux domaines physique, social, émotionnel et cognitif. Elle vise à saisir tous les facteurs qui influencent directement l'expérience des enfants dans les structures d'EAJE. L'Allemagne utilise également l'échelle des crèches (*Krippen-Skala* ou KRIPS-R), qui se fonde sur l'échelle américaine d'évaluation des structures d'accueil des enfants en bas âge (*American Infant Toddler Environment Rating Scale* ou ITERS), pour promouvoir la qualité pédagogique dans les établissements d'EAJE. La KRIPS comprend 41 indicateurs procurant une vue d'ensemble complète du processus pédagogique dans les structures d'accueil de jour. De nombreux autres outils sont utilisés : on peut par exemple citer un instrument conçu pour mesurer la qualité dans le contexte de l'« approche situationnelle », très apprécié en Allemagne.

- Au sein de la **Communauté flamande de Belgique**, un outil standardisé connu sous le nom de modèle CIPO (*Context, Input, Process, Output*) est utilisé pour réaliser les inspections dans les jardins d'enfants. Il est employé depuis 1991 et a été approuvé dans le cadre de la résolution relative au Décret sur la qualité de l'éducation en 2010. Chacun des quatre éléments du modèle CIPO (à savoir le contexte, les moyens, les processus et les résultats) se divise en une série d'indicateurs reposant sur des paramètres identifiés, via la recherche ou l'expérience, comme influant sur la qualité de l'éducation. Le modèle permet aux inspecteurs de se concentrer sur les résultats fournis par les indicateurs sans avoir à effectuer une évaluation des processus. Il est ainsi possible de respecter l'autonomie des établissements scolaires ainsi que leur projet et leurs activités pédagogiques, tout en jugeant leurs résultats d'une manière standardisée, mais tenant compte de la spécificité de chaque structure.
- Au **Chili**, le suivi de la qualité des services était effectué jusqu'en 2013 sur la base des Normes indicatives de performance (*Estandares Indicativos de Desempeño*). Cet ensemble de références constitue un cadre directif pour l'évaluation des performances par l'Agence de qualité (*Agencia de Calidad*) et donne aux établissements éducatifs et à leurs parties prenantes des lignes directrices pour améliorer les processus de gestion institutionnelle. Ces normes couvrent 4 dimensions de la gestion scolaire, à savoir la direction, la gestion éducative, la formation et la gestion des ressources, et elles comportent 12 indicateurs standardisés en vue du suivi. Elles remplissent en outre les exigences du Système national d'assurance qualité de l'éducation.
- En **Irlande**, le Cadre national pour la qualité de l'éducation des jeunes enfants (*Síolta*) a été élaboré pour définir, évaluer et soutenir l'amélioration de la qualité à travers tous les aspects des pratiques des établissements d'EAJE. Il a été publié en 2006 au terme d'un processus de développement de trois ans impliquant la consultation de plus de 50 organismes représentant les auxiliaires de la petite enfance, les enseignants, les parents, les décideurs, les chercheurs et d'autres parties concernées. *Síolta* se compose de trois éléments distincts mais liés entre eux : des principes, des normes et des composantes de la qualité. Les 12 principes fournissent une vision globale du cadre, tandis que les 16 normes et les 75 composantes permettent d'appliquer concrètement cette vision dans tous les aspects des pratiques d'EAJE.
- En **Angleterre (Royaume-Uni)**, les inspecteurs de l'Ofsted respectent une procédure d'inspection standardisée définie dans un document publié par l'Ofsted qui expose en détail la manière dont doit se passer le processus d'inspection. Les inspecteurs disposent d'un ensemble standardisé d'indicateurs pour évaluer les structures et leur performance.

Défi général n° 3 : dresser un tableau complet de la qualité

Parallèlement aux évaluateurs spécifiquement formés, d'autres parties prenantes peuvent apporter des informations essentielles sur la qualité de l'EAJE : c'est notamment le cas des parents et des enfants puisqu'ils sont les bénéficiaires des services d'EAJE. La coordination des interactions entre les enseignants, les parents et les enfants est centrale pour mieux comprendre le développement des enfants. Ces derniers sont à même de fournir un rapport de première main sur leurs attitudes envers l'apprentissage, sur leur plaisir à fréquenter les structures d'EAJE et leur personnel, ainsi que sur leur bien-être général. De telles informations sont cruciales pour aider le personnel et les gestionnaires des établissements d'EAJE à améliorer leurs pratiques. Les parents peuvent eux aussi livrer d'importantes informations sur l'expérience de leurs propres enfants et indiquer dans

quelle mesure les structures d'EAJE les aident à favoriser l'apprentissage de leurs enfants, par exemple. Encore une fois, partager de telles informations est utile pour identifier les pratiques qui peuvent être améliorées pour stimuler le développement des enfants.

Tous les pays ne recherchent pas à obtenir les points de vue des parents ou à connaître les opinions des enfants. De plus, peu de territoires possèdent des réglementations imposant de recueillir l'avis des parties prenantes : la plupart du temps, c'est aux structures d'EAJE de chercher de façon autonome ces informations, si tant est qu'elles le fassent. Si certains établissements adoptent une approche consultative ou participative, cette pratique est loin d'être généralisée.

Rassembler des informations auprès des parents

- En **Allemagne**, le processus d'expansion des services d'EAJE pour les enfants de 0 à 2 ans a fait l'objet d'un suivi rapproché. De 2009 à 2013, le ministère fédéral de la Famille, des Personnes âgées, des Femmes et de la Jeunesse a été prié de présenter chaque année au Parlement un rapport relatif aux progrès réalisés. Ces rapports, appelés « *KiföG-Reports* », reposent sur des informations émanant d'enquêtes représentatives menées auprès des parents, ainsi que sur les données collectées chaque année dans les statistiques de l'aide à l'enfance et à la jeunesse (*Kinder- und Jugendhilfestatistik*). Dans le cadre des enquêtes, les parents sont interrogés sur leurs besoins et leurs préférences concernant la garde de leurs enfants, sur l'accès à l'EAJE, et sur leur satisfaction quant aux services utilisés. D'autres enquêtes portent sur les assistantes maternelles et sur les bureaux locaux d'aide à la jeunesse afin d'obtenir une représentation plus complète des défis, des stratégies et de la qualité de l'expansion de l'EAJE.
- En **Bavière (Allemagne)**, la réglementation régionale en matière de services d'EAJE demande explicitement aux structures d'EAJE de procéder chaque année à une enquête sur la satisfaction des parents. Cette enquête est toutefois produite indépendamment par les structures qui décident librement de ce qu'elles souhaitent évaluer.
- Au **Chili**, le Conseil national des jardins d'enfants (*Junta Nacional de Jardines Infantiles* ou JUNJI) mène une enquête pour connaître l'opinion des parents sur la qualité des structures d'EAJE qu'il met à disposition, ainsi que sur la qualité des jardins d'enfants privés qu'il soutient financièrement.
- La **Finlande** a réalisé au cours des dernières années deux enquêtes nationales auprès des parents afin de recueillir leur opinion quant à des sujets tels que la qualité globale des services, la qualité des structures d'EAJE et la qualité de l'enseignement. Les municipalités se sont également livrées à de nombreuses enquêtes indépendantes auprès des parents sur des sujets similaires. Ces études ne sont toutefois pas imposées par le gouvernement et sont menées de façon autonome par les municipalités. Pour la première fois, le gouvernement a récemment impliqué les parents dans le processus de formulation d'une nouvelle législation en matière d'EAJE : au moyen d'une étude en ligne, il a questionné 11 266 parents sur des thèmes tels que l'importance de l'EAJE, les activités d'EAJE, l'environnement d'EAJE, ainsi que la participation des parents, leur coopération et leur partenariat éducatif avec le personnel. Il a par ailleurs été explicitement demandé aux parents de dire s'ils étaient ou non satisfaits de la structure d'EAJE fréquentée par leur enfant.
- En **France**, depuis 2010, la Caisse nationale des Allocations familiales (CNAF) réalise régulièrement un baromètre de la petite enfance à partir d'enquêtes de satisfaction menées auprès des parents au sujet des crèches et des assistantes maternelles. Des

représentants des parents sont en outre membres des Commissions départementales de l'accueil des jeunes enfants, où ils peuvent se faire entendre. Les écoles maternelles n'ont pas de questionnaire systématique à l'intention des parents, mais ceux-ci peuvent élire des représentants qui feront part de leur avis sur la qualité des services à l'occasion du conseil d'école réuni trois fois par an. En cas d'insatisfaction, ils peuvent également demander à ce que l'école soit inspectée. Les représentants des parents sont par ailleurs régulièrement reçus par les autorités locales et ils sont interrogés lors des inspections effectuées par l'Inspection générale de l'éducation nationale.

- La **Norvège** n'interroge pas systématiquement les parents au niveau national, bien qu'il soit prévu d'instaurer en 2016 une enquête de satisfaction nationale auprès de ces derniers. De plus, de nombreuses municipalités et jardins d'enfants réalisent leurs propres études, qui portent généralement sur les points suivants : satisfaction globale quant à la qualité des services, qualité des espaces intérieur et extérieur, qualité de l'environnement physique, qualité de l'instruction/de l'enseignement/de la prise en charge par le personnel, contact/partage des informations avec les parents de la part du personnel ou de la direction, possibilité d'implication des parents, heures d'ouverture et expériences ou résultats des enfants.
- En **Suède**, l'Agence nationale pour l'éducation mène des enquêtes nationales (la dernière remonte à 2013) afin de connaître la satisfaction des parents concernant les établissements préscolaires sur des sujets tels que la satisfaction globale quant à la qualité des services, la qualité de l'instruction/de l'enseignement/de la prise en charge par le personnel, le contact/partage des informations avec les parents de la part du personnel ou de la direction, la possibilité pour les parents de s'impliquer, les heures d'ouverture et les expériences ou résultats des enfants.

Prendre en compte l'avis des enfants

- En **Communauté flamande de Belgique**, le point de vue des enfants est pris en compte dans les structures d'accueil familial de jour comme dans des garderies. Des outils facultatifs ont été élaborés afin de permettre à ces structures d'évaluer comment les enfants vivent leur expérience. L'instrument d'auto-évaluation pour les garderies (*Self-Assessment Instrument for Care Settings* ou SiCs) commence par examiner le bien-être et l'implication des enfants, puis aide à identifier les facteurs de leur environnement qui les affectent. L'outil *MyProfile*, initialement appelé *ZiKo-Vo*, pour « structures d'accueil familial de jour », épaule les professionnels des différents types de structures d'EAJE pour le suivi du développement des enfants. Ces deux outils aident les établissements à suivre chaque enfant et à adapter leur approche aux besoins individuels des enfants. Un système de suivi plus complet est également disponible pour les enfants d'âge préscolaire (3 à 5 ans) : il s'agit du système de suivi orienté processus (*Process-Oriented Monitoring System* ou POMS).
- La **Finlande** cherche à impliquer davantage les enfants dans le suivi de la qualité. Lors du processus d'élaboration d'un projet de nouvelle législation en matière d'EAJE et de suivi de la qualité, le gouvernement a recueilli des informations auprès des enfants : dans ce cadre, 48 enfants ont été interrogés. Ces derniers ont pris des photographies et réalisé des dessins ; ils ont aussi discuté avec le personnel des éléments qui leur plaisaient dans l'EAJE, ainsi que des éléments qu'ils n'aimaient pas et qu'ils souhaitaient changer.
- Au **Luxembourg**, les programmes d'éducation des jeunes enfants et d'éducation préscolaire obligatoire comportent des rapports d'évaluation sur le développement et le processus d'apprentissage de chaque enfant. L'implication des enfants dans leur propre apprentissage

est considérée comme faisant partie intégrante du processus. En conséquence, de nombreux enseignants complètent le rapport officiel par un dossier composé d'un journal écrit relatant toutes les choses accomplies par les enfants. Ces derniers ont de nombreuses occasions de présenter et de commenter leur dossier.

- En **République tchèque**, l'évaluation externe des établissements publics, dans une partie consacrée au bien-être des enfants, prend en considération les avis des enfants qui fréquentent ces structures. Ces rapports permettent d'inclure systématiquement un commentaire sur l'atmosphère de l'école dans le rapport d'inspection des écoles publiques. En interne, les établissements peuvent également évaluer le bien-être et le bonheur des enfants à travers une auto-évaluation.

Défi général n° 4 : faire en sorte que le suivi contribue aux réformes

Le défi est double : il s'agit d'une part de mettre au point un système de suivi équilibré et cohérent, et d'autre part de veiller à ce que les résultats du suivi améliorent de façon tangible la qualité des services et la performance globale du système. Si tous les pays se livrent à une forme de suivi, il est rare que celui-ci entraîne une baisse ou une augmentation du financement pour les structures d'EAJE, ou des modifications salariales pour le personnel. De nombreux pays affirment néanmoins que les résultats du suivi influent sur les politiques et améliorent la qualité de l'EAJE.

Il est difficile de mettre en œuvre des récompenses ou des sanctions, notamment en raison du cadre légal. En Irlande par exemple, avant 2013, les inspecteurs devaient avoir recours aux tribunaux s'ils voulaient fermer un établissement. Cela risquait de réduire les places d'EAJE et d'empêcher de travailler les parents qui n'étaient pas en mesure de trouver une autre structure d'accueil. De plus, les sanctions financières peuvent encore dégrader la qualité des services fournis.

Recueillir des données pouvant étayer l'action publique et les stratégies

- En **Allemagne**, les données sur l'EAJE sont rassemblées chaque année dans les Statistiques de l'aide à l'enfance et à la jeunesse (*Kinder- und Jugendhilfestatistik*). Ces statistiques comportent des informations sur certains aspects de la qualité structurelle tels que les qualifications du personnel, le taux d'encadrement ou la taille des groupes, tout en renseignant sur d'autres éléments quantitatifs dans le secteur de l'EAJE, notamment sur la capacité. Le suivi du secteur de l'EAJE à travers les Statistiques de l'aide à l'enfance et à la jeunesse a fait prendre conscience des différences considérables quant à la qualité (par exemple, concernant le taux d'encadrement) existant entre les anciennes Allemagne de l'Est et de l'Ouest, entre les *Länder* et au sein des régions. Il s'en est suivi un débat sur la nécessité d'instaurer des réglementations nationales en matière de qualité, et éventuellement un cadre national de qualité. Un tel cadre permettrait l'application de paramètres centraux de qualité (par exemple, le taux d'encadrement), mais aussi la collecte systématique de données relatives à la qualité des services d'EAJE. Parallèlement, l'intérêt accru pour la qualité dans l'EAJE a conduit à une différenciation et à un affinage en continu des indicateurs statistiques. Plus récemment, l'attention s'est portée sur la gestion de l'EAJE dans ce contexte.
- En **Australie**, il est établi que l'élaboration des politiques publiques doit s'appuyer sur des données solides afin que les investissements publics en matière d'EAJE portent bien sur les domaines qui en ont besoin. Ces données sont en partie procurées par le recensement australien du développement des jeunes enfants (*Australian Early Development*

Census ou AEDC). L'AEDC permet de suivre l'évolution des jeunes enfants, d'éclairer les choix en matière de politiques et de programmes afin d'améliorer le développement des jeunes enfants et d'aider à évaluer les stratégies de long terme. Ayant pris conscience que les collectivités avaient besoin d'informations relatives au développement des jeunes enfants, les gouvernements australien, des États et des territoires ont adopté l'AEDC en tant que mesure nationale progressiste. L'indice australien de développement des jeunes enfants (*Australian Early Development Index*, AEDI), utilisé, comme son nom l'indique, pour évaluer le développement des jeunes enfants, est une mesure démographique du développement des enfants au moment où ils entrent à l'école. Il mesure cinq aspects du développement des jeunes enfants enregistrés au moyen de listes de vérification remplies par les enseignants sur la base de leur savoir et de l'observation des enfants en classe, et avec des renseignements démographiques. Ces cinq aspects sont : *i)* la santé et le bien-être ; *ii)* la sociabilité ; *iii)* la maturité affective ; *iv)* le langage et les capacités cognitives (services scolaires) ; et *v)* les capacités de communication et les connaissances générales. Les gouvernements de tous les niveaux et les organisations locales utilisent ces données comme source d'informations pour leurs politiques et pratiques en matière de développement des jeunes enfants depuis la première collecte de données nationale en 2009.

- En **France**, le ministère des Affaires sociales, de la Santé et des Droits des femmes mène régulièrement dans le secteur de la petite enfance des enquêtes sur le personnel des crèches et les assistantes maternelles (accueil familial de jour), ainsi que sur les espaces disponibles et occupés au sein de ces structures. Des enquêtes sont également réalisées périodiquement auprès des parents (les dernières remontent à 2002, 2007 et 2014). Toutes ces enquêtes permettent d'effectuer des études approfondies. Le ministère de l'Éducation publie régulièrement des données relatives à l'EAJE et émet des notes d'information détaillées, par exemple sur les taux d'inscription des enfants de moins de 3 ans dans les structures d'EAJE et sur le développement des enfants au terme de l'enseignement préscolaire/en maternelle. Ces informations et données renseignent les parents, les parties prenantes de l'EAJE et les décideurs sur les toutes dernières évolutions en matière d'EAJE.
- La **Norvège** utilise des données de suivi nationales et locales sur le personnel de l'EAJE et sur l'offre de main-d'œuvre pour éclairer ses choix lors de l'élaboration de ses politiques et pour répondre aux problèmes soulevés, par exemple, par la mise au point d'une stratégie visant à accroître les qualifications et les niveaux de recrutement du personnel de l'EAJE.
- En **République tchèque**, les données sur la qualité recueillies lors des inspections des écoles maternelles sont rassemblées dans un rapport national exploité par les décideurs comme source d'informations pour l'élaboration de la stratégie nationale en matière d'éducation.
- En **Suède**, l'Agence nationale pour l'éducation est chargée d'émettre des statistiques sur le système préscolaire. Elle recueille chaque année des informations sur les enfants, le personnel et les coûts afin de fournir une vue globale des services d'EAJE et de mettre en place des plans d'action nationaux et locaux lorsque cela s'avère nécessaire. Par exemple, les données recueillies à l'échelle nationale et municipale sur le personnel de l'EAJE et l'offre de main-d'œuvre ont été utilisées pour faire face aux problèmes dans ce secteur, tels que le manque d'enseignants préscolaires. Depuis, le nombre de places de formation pour ces enseignants a été accru au sein des universités. Une évaluation nationale des établissements préscolaires suédois réalisée par l'Agence nationale pour l'éducation en

2008 a entraîné une révision des programmes en 2010, avec l'introduction de nouveaux objectifs plus clairs pour le développement des enfants dans les domaines du langage et des mathématiques, mais aussi des sciences naturelles et de la technologie. De plus, un audit de qualité effectué par l'inspection scolaire en 2012 a révélé la nécessité d'intensifier la formation continue afin d'augmenter les connaissances du personnel. Dans le cadre du projet *Doper l'éducation préscolaire 2012-2014*, le personnel a bénéficié d'un perfectionnement professionnel continu sur les sujets dont le programme a été clarifié et renforcé, à savoir en particulier le développement des enfants dans les domaines du langage, des mathématiques, des sciences naturelles et de la technologie, le soutien pour les langues maternelles et la politique interculturelle, ainsi que le suivi et l'évaluation.

Former les structures et les personnels dont les performances sont insuffisantes

- En **Allemagne**, lorsqu'une structure fait l'objet d'un suivi, les résultats de ce suivi sont souvent utilisés par les prestataires et par le personnel de l'EAJE pour identifier des domaines à améliorer, mais aussi pour s'accorder sur des stratégies, objectifs et exigences de formation adéquats.
- Au **Chili**, le personnel est évalué au moyen de plusieurs outils de suivi compilés pour donner une note globale à chaque éducateur. Sur la base de cette note, l'éducateur peut, dans les cas extrêmes, être licencié, être exhorté à suivre une formation complémentaire ou se voir proposer de passer un test qui, s'il est réussi, se traduira par une augmentation de salaire.
- En **Corée**, les enseignants identifiés comme excellents par l'*Évaluation du développement professionnel des enseignants des jardins d'enfants* reçoivent, en vue de leur développement personnel, des fonds supplémentaires qu'ils peuvent utiliser pour prendre un congé sabbatique ou financer d'autres formations.
- En **France**, les inspections dans les écoles maternelles ont pour objectif de contrôler les performances individuelles des enseignants. Après une observation dans la classe de deux heures environ, l'inspecteur interroge le professeur afin d'analyser les pratiques observées. Il évalue également la qualité professionnelle de l'enseignant et discute avec lui des manières d'améliorer son enseignement ainsi que d'autres pratiques pédagogiques possibles. Il peut également recommander une formation complémentaire ou un perfectionnement professionnel. Sur la base de cette procédure, l'inspecteur rédige un rapport à l'intention de l'autorité académique locale (employeur), qui attribue ensuite une note de mérite et formule des suggestions sur une formation complémentaire ainsi que des conseils pour l'enseignant.
- En **Irlande**, dans les structures où le programme d'assurance qualité *Síolta* a été mis en œuvre, le personnel commence par une évaluation de base de la qualité de ses pratiques, puis il élabore un programme d'amélioration. Dans le cadre du suivi, il doit montrer, à travers un dossier regroupant des données tangibles, dans quelle mesure il a amélioré la qualité de ses pratiques.
- En **République tchèque**, concernant l'évaluation interne, c'est le directeur de l'établissement préscolaire qui est responsable de la qualité de l'éducation en vertu de la Loi sur l'éducation. Les directeurs, sur la base d'auto-évaluations, adoptent des mesures pour améliorer la qualité et discutent des stratégies possibles avec l'ensemble des enseignants de la structure. En matière d'évaluation externe, l'Inspection scolaire tchèque produit un rapport d'inspection. Si ce rapport identifie des déficiences en termes de qualité, l'établissement concerné doit prendre des mesures pour les corriger

dans un délai fixé par l'Inspection scolaire, par exemple en complétant la formation des éducateurs. Les inspecteurs accordent une attention particulière aux écoles dans lesquelles des problèmes ont été repérés, et ils y effectuent des inspections de suivi : si aucune mesure n'a été entreprise, les directeurs de ces structures peuvent être pénalisés, voire démis de leurs fonctions.

Les défis du suivi de la qualité des services

Les pays et territoires se trouvent face à plusieurs défis lorsqu'il s'agit de contrôler la qualité des services. Tout d'abord, il n'est pas simple de définir quels aspects devraient être contrôlés dans ce cadre. Ensuite, la mise en œuvre cohérente des procédures et pratiques de suivi n'est pas chose facile. Enfin, des efforts doivent être fournis pour s'assurer que le personnel connaît parfaitement les normes de qualité.

Défi n° 1 du suivi de la qualité des services : définir les aspects devant faire l'objet d'un suivi

Le suivi de la qualité des services repose sur de nombreux indicateurs interdépendants, qui peuvent généralement être considérés comme relevant de la qualité des processus ou de la qualité structurelle. La qualité structurelle fait référence aux structures globales requises pour garantir la qualité des programmes relatifs à la petite enfance, par exemple en termes de direction, de gestion, ou encore d'environnement physique. La qualité des processus concerne quant à elle des éléments qui affectent la nature des structures d'EAJE et influent directement sur la qualité de l'expérience sociale et de développement quotidienne de l'enfant. Ces éléments incluent la nature des interactions entre les adultes et les enfants, ainsi que le soutien éducatif et les résultats d'apprentissage obtenus dans le cadre de l'EAJE.

La plupart des données recueillies sur la qualité de l'EAJE se rapportent à la qualité structurelle car ses éléments sont souvent considérés comme des indicateurs des moyens mis en œuvre et sont donc plus facilement quantifiables. Les éléments de la qualité des processus, en revanche, nécessitent habituellement une évaluation qualitative impliquant des évaluateurs externes ou une auto-évaluation systématique. Par conséquent, le suivi de la qualité des processus demande généralement davantage de temps et de travail.

Compléter le suivi des aspects structurels par un suivi de la qualité des processus

- En **Allemagne**, de nombreuses normes de qualité sont utilisées pour contrôler la qualité de l'EAJE. La KES-R en est un exemple. Elle couvre sept domaines comportant aussi bien des aspects liés à la qualité des processus qu'à la qualité structurelle. Les aspects relatifs à la qualité des processus sont : l'espace disponible et le matériel ; les pratiques d'accueil du personnel, la stimulation des capacités cognitives et du langage ; les activités ; les interactions entre les enfants et entre les enfants et le personnel ; la planification et l'organisation des pratiques pédagogiques ; la coopération entre le prestataire d'EAJE et les parents.
- En **Nouvelle-Zélande**, le cadre et les indicateurs de contrôle de la Direction de l'évaluation de l'éducation (*Education Review Office*, ERO) dressent un tableau général de la qualité, notamment au regard de la gouvernance et de la gestion, de la direction, de l'élaboration des programmes, de leur mise en œuvre et des processus d'enseignement. La principale question à laquelle doivent répondre les évaluations est la suivante : « Dans quelle mesure ce service est-il apte à promouvoir des résultats d'apprentissage positifs pour

tous les enfants ? » Une vaste sélection d'indicateurs d'évaluation est fournie au niveau national afin de refléter la recherche, la théorie et les pratiques actuelles. Ces indicateurs englobent des aspects relatifs à la qualité des processus tant pour les évaluations externes qu'internes, et ils sont accompagnés de recommandations détaillées sur la manière de les utiliser. Les inspections de la Direction de l'évaluation de l'éducation portent en outre sur des aspects liés au respect de la réglementation.

- Aux **Pays-Bas**, le Service municipal de santé (*Gemeentelijke Gezondheidsdienst*, GGD) inspecte chaque année les prestataires d'EAJE. Ces inspections incluent notamment le suivi des éléments relatifs à la qualité des processus, tels que les pratiques pédagogiques. Au terme de l'inspection, un rapport où figurent des évaluations des aspects liés à la qualité des processus ayant été contrôlés est publié.
- En **République slovaque**, les inspections couvrent aussi bien les éléments structurels que les processus : par exemple les conditions spatiales, matérielles et techniques réunies pour les activités éducatives, tout comme le professionnalisme de l'enseignement. De plus, les processus d'évaluation comportent des visites dans les classes, des enquêtes et des entretiens, ainsi que la participation à des réunions de l'équipe de direction, ce qui fournit de nombreuses opportunités de contrôler les processus et d'établir des rapports à ce sujet.
- En **Slovénie**, le manuel sur la qualité dans les jardins d'enfants procure, pour l'évaluation de la qualité de ces structures, un éventail de questionnaires et d'échelles de notation couvrant des domaines relatifs à la qualité des processus et à la qualité structurelle. Par exemple, les questionnaires destinés aux parents portent sur une série d'aspects qualitatifs, tels que la satisfaction des parents sur les efforts de communication du prestataire d'EAJE.

Consulter les parties prenantes

- En **Australie**, un Groupe national de référence pour les parties prenantes a été créé pour servir de forum de consultation pendant la transition et la mise en œuvre du Programme national de qualité (*National Quality Agenda*). Les membres de ce groupe représentent les services d'EAJE et d'accueil des enfants d'âge scolaire : ils sont issus d'organismes de tutelle, de syndicats, d'universités, d'organismes de formation et de groupes d'intérêts particuliers. Le Conseil des gouvernements australiens a cherché à connaître l'opinion du public sur une série d'actions visant à améliorer la qualité de l'EAJE. Le grand public a été invité à se prononcer sur plusieurs mesures d'amélioration de la qualité, notamment sur des changements des normes réglementaires.

Défi n° 2 du suivi de la qualité des services : assurer la mise en œuvre cohérente des procédures et pratiques de suivi

La qualité des services est souvent contrôlée au moyen d'évaluations externes telles que les inspections ou les enquêtes réalisées auprès des parents. Dans la mesure où les inspections sont par nature subjectives, il est important que les inspecteurs aient une vision cohérente de ce qu'est la qualité de service. Cependant, certains pays ne disposent toujours pas d'un cadre de qualité standardisé pouvant servir de référence aux inspecteurs qui contrôlent les prestataires d'EAJE. Par ailleurs, il n'existe pas toujours de procédures standardisées ni d'instruments de suivi, si bien que les jugements émis par les inspecteurs sur les structures d'EAJE manquent de cohérence. D'autre part, les auto-évaluations réalisées par le personnel peuvent être mises en œuvre de manières très différentes, aboutissant ainsi à des procédures d'évaluation interne hétérogènes.

Faire suivre aux évaluateurs externes une formation initiale

- En **Australie**, un programme de formation officiel a été mis au point afin d'assurer la cohérence de l'évaluation entre les différents territoires. Pour devenir des évaluateurs, les candidats doivent réussir un test spécifique avec un haut degré de précision.
- Au **Chili**, des évaluateurs externes notent les structures d'EAJE en fonction de l'institution d'EAJE à laquelle ils appartiennent (par exemple, Conseil national des jardins d'enfants ou JUNJI, *Superintendencia, Agencia de la Calidad*). Ainsi, les évaluateurs du JUNJI évaluent les structures qui dépendent de cette institution. Tous les évaluateurs des différentes institutions reçoivent une formation initiale.
- En **Norvège**, les enseignants des jardins d'enfants sont responsables de l'évaluation interne et ils y sont préparés dans le cadre d'une formation initiale.
- En **République tchèque**, en vertu de la Loi sur l'éducation, tout candidat titulaire d'une formation supérieure et attestant d'au moins cinq années d'expérience pédagogique ou psychopédagogique peut devenir inspecteur. Une fois entrés en fonction, les inspecteurs bénéficient d'une formation initiale : ils y apprennent à gérer les plaintes et les suggestions, sont informés des enquêtes internationales et des données clés de la République tchèque en matière d'éducation, et se familiarisent avec le complexe système de collecte de données de l'Inspection scolaire tchèque.
- En **Angleterre (Royaume-Uni)**, les inspecteurs de l'Ofsted sont tenus de maîtriser parfaitement tous les aspects du cadre de référence intitulé « *Statutory Framework for the Early Years Foundation Stage* ». Ils doivent ainsi notamment connaître la façon dont les jeunes enfants apprennent et se développent, mais aussi être conscients du rôle que jouent des attaches affectives solides pour le bien-être des enfants. Tous les inspecteurs suivent une formation approfondie concernant l'inspection de la qualité des services mis à disposition. Les modules de la formation sont assurés par des inspecteurs chevronnés et de hauts responsables de l'élaboration des politiques.
- En **Écosse (Royaume-Uni)**, les inspecteurs du secteur de l'éducation suivent une formation approfondie de neuf mois avant d'être chargés d'effectuer une inspection. L'Inspection compétente pour l'accueil des jeunes enfants dispose elle aussi d'un programme de formation initiale garantissant un niveau de formation uniforme pour tous les évaluateurs/inspecteurs.

Proposer une formation sur poste

- Au **Luxembourg**, tous les éducateurs reçoivent une formation sur poste visant à leur apprendre à élaborer des plans de développement scolaire et à contrôler régulièrement si les objectifs fixés ont été atteints.
- Le **Mexique** possède plusieurs organes compétents en matière d'EAJE, mais tous procurent une forme de formation sur poste pour les évaluateurs, particulièrement dans les structures de l'IMSS, où les évaluateurs internes sont appelés « coordinateurs de zones ». Ils bénéficient d'une formation permanente par le biais de cours réguliers, d'un événement national organisé une fois par an et de conférences vidéo, ainsi qu'auprès des centres de formation de l'IMSS.
- En **Nouvelle-Zélande**, la Direction de l'évaluation de l'éducation (*Education Review Office*, ERO) emploie des examinateurs (évaluateurs) largement issus du secteur éducatif. Ces derniers ont donc souvent une expérience de gestion/direction et/ou d'enseignement au sein d'établissements scolaires ou de structures d'accueil de jeunes enfants. Les évaluateurs reçoivent ensuite une formation sur poste.

- En **Suède**, les évaluateurs externes proviennent de milieux divers : certains possèdent des qualifications d'éducateur préscolaire, d'autres ont une expérience de gestion d'un établissement préscolaire et d'autres encore sont titulaires d'un diplôme universitaire. Ils reçoivent une formation interne dispensée par des collègues plus expérimentés et sont préparés à leur tâche grâce à des séminaires internes et des lignes directrices.

Apporter une formation spécifique sur la mise en œuvre

- Au sein de la **Communauté flamande de Belgique**, les contrôleurs de l'Inspection des soins suivent une formation solide dans de nombreux domaines, dont le suivi. Ils sont ainsi formés sur le contenu des réglementations et sur la manière de vérifier que les structures les respectent. Les méthodes d'inspection, les techniques d'observation et les techniques de communication font partie des thèmes abordés lors de la formation.
- Les organes d'EAJE du **Chili** apprennent quant à eux à leurs inspecteurs à appliquer correctement les outils de suivi lorsqu'ils évaluent les services d'EAJE. De plus, l'Agence de la qualité (*Agencia de la Calidad*) forme également ses évaluateurs sur les connaissances théoriques et techniques en matière de suivi de la qualité, sur les compétences de mise en œuvre et sur l'interprétation des résultats du suivi.

Mettre en relation les évaluations externes et internes

- La **Nouvelle-Zélande** attache beaucoup d'importance à la mise en relation des procédures externes et internes d'évaluation de la qualité des services, car elle considère que celles-ci sont étroitement liées et complémentaires. Le processus d'évaluation externe de l'ERO est à la fois proportionnel et réactif aux auto-évaluations des différents services. Cette approche se fonde sur des faits montrant que l'évaluation externe peut stimuler, développer et valider les résultats de l'évaluation interne, tandis que cette dernière peut approfondir la portée de l'évaluation externe et procurer des informations importantes. L'ERO se sert de son processus d'évaluation externe pour accroître la capacité des services d'EAJE à faire de l'évaluation interne (auto-évaluation) une activité de routine tant à des fins de responsabilisation que d'amélioration. L'objectif étant que l'évaluation fasse peu à peu partie intégrante de la pratique quotidienne des gestionnaires et des éducateurs.

Défi n° 3 du suivi de la qualité des services : veiller à ce que le personnel connaisse les normes de qualité

De nombreux pays et territoires font observer que le personnel de l'EAJE est souvent mal informé des modifications des réglementations ou des normes de qualité. Afin qu'il soit tenu au courant des nouvelles normes de qualité en vigueur pour la structure dans laquelle il travaille, les pays s'efforcent de diffuser les informations correspondantes.

Diffuser largement les normes de qualité à respecter

- En **Australie**, tous les documents essentiels, y compris les documents d'évaluation et de notation, ainsi que les réglementations, sont diffusés sur le site web de l'Australian Children's Education and Care Quality Authority (*www.acecqa.gov.au*). En outre, plusieurs autres initiatives ont été utilisées pour faire participer et informer le secteur à propos des nouvelles normes : organisation de conférences publiques, création de forums de consultation, mise à disposition de supports de communication ciblés, etc.
- La **Communauté flamande de Belgique** a conçu un manuel d'assurance qualité qui définit des normes minimales. Cet ouvrage présente des informations sur : *i)* la politique d'assurance qualité, notamment la mission, la vision, les objectifs et les valeurs de la

structure d'accueil ; *ii)* les éléments du système qualité que la structure d'accueil doit développer, appliquer et maintenir ; *iii)* l'organisation de la planification de la qualité ; *iv)* les responsables de la politique d'assurance qualité ; et *v)* les dispositions prises pour permettre aux autorités de visiter la structure afin de vérifier et évaluer le respect de la réglementation. Le gouvernement flamand a imposé la présence d'un manuel d'assurance qualité dans tous les centres d'EAJE comportant au moins 19 places d'accueil.

- La **Corée** publie chaque année un *Manuel de la garde d'enfants*, distribué à l'ensemble des crèches et des nourrices pour les informer des éventuels changements de la réglementation. Par ailleurs, des informations sur les nouvelles réglementations et politiques en matière de garde d'enfants sont diffusées sur les sites web des 70 Centres d'information sur la garde d'enfants. S'agissant des jardins d'enfants, les Conseils de l'éducation des 17 provinces et villes métropolitaines et les 177 Conseils de l'éducation de district publient des informations sur les changements de la réglementation et des lignes directrices dans un document écrit ainsi que sur leur site Web.

Les défis du suivi de la qualité du personnel

Dans le cadre du suivi de la qualité du personnel, les pays sont généralement confrontés à deux défis principaux : veiller à ce que le suivi de la qualité du personnel entraîne des améliorations de la qualité de l'EAJE, et vérifier que les programmes sont bien respectés lors des évaluations du personnel.

Défi n° 1 du suivi de la qualité du personnel : veiller à ce que le suivi de la qualité du personnel entraîne des améliorations

Les études publiées laissent penser qu'un suivi efficace du personnel est essentiel pour l'amélioration continue des services d'EAJE. Il est toutefois difficile de mesurer les répercussions spécifiques du suivi de la qualité du personnel sur l'amélioration des autres domaines tels que la qualité des services, puisque ces aspects sont intimement liés et que plusieurs facteurs interviennent. La qualité du personnel, et par conséquent le contrôle de cette qualité, n'en sont pas moins importants. Bien que la plupart des territoires se livrent à un suivi dans ce domaine, ils ne déclarent pas tous que celui-ci vise à améliorer le niveau de qualité de l'EAJE. Le défi consiste donc à transformer les résultats du suivi de la qualité du personnel en des améliorations de la qualité.

Mettre en place des mesures pour faire face aux lacunes constatées

- En **Communauté française de Belgique**, l'Office de la Naissance et de l'Enfance a créé la fonction de « conseiller pédagogique ». Celui-ci est chargé de superviser les enseignants et de les aider à réfléchir à leurs pratiques sur la base des résultats de l'inspection réalisée dans les écoles maternelles. L'objectif est d'aider le personnel à améliorer ses pratiques et, partant, d'accroître le niveau de qualité des services d'accueil, en apportant au personnel des informations et des réponses à ses questions de manière régulière.
- Au **Chili**, les enseignants sont évalués tous les quatre ans dans le cadre d'un système d'évaluation appelé *Evaluación Docente*. Ceux qui obtiennent la mention « passable » sont ensuite évalués tous les deux ans, et ceux dont les prestations ont été jugées « insatisfaisantes » font l'objet d'une nouvelle évaluation l'année suivante. En 2011, si un enseignant recevait deux fois d'affilée la mention « insatisfaisant », il était démis de ses fonctions. De même, en vertu de la loi de 2011 sur la qualité et l'égalité dans l'enseignement, les directeurs d'établissement sont autorisés à licencier chaque année jusqu'à 5 % du personnel enseignant parmi les professeurs dont les performances ont

été jugées « insatisfaisantes » lors de leur dernière évaluation. Les évaluations peuvent donc contribuer à une amélioration de la qualité et des performances du personnel.

- En **Corée**, les structures d'accueil de jeunes enfants qui respectent tous les critères de qualité spécifiés reçoivent une plaque d'agrément. En revanche, si, par exemple, la qualité du personnel d'un établissement est considérée comme inadaptée, l'établissement en question risque de perdre son agrément : cette mesure vise à garantir le maintien des standards de qualité.
- Dans les **pays nordiques**, des conseillers pédagogiques au niveau local mènent une action de fond pour améliorer la qualité de tous les services en fournissant des informations récentes sur les nouvelles méthodes pédagogiques et en accompagnant la mise en place de procédures internes d'amélioration de la qualité comme la documentation et l'évaluation par équipe.
- En **République slovaque**, si des inspecteurs identifient des problèmes en termes de qualité du personnel, ils peuvent imposer une réduction des financements aux prestataires de services privés. Toutefois, si la qualité du personnel est vraiment préoccupante, il peut arriver que la licence d'un prestataire ne soit pas renouvelée, voire que l'établissement soit fermé. Cela permet de garantir le maintien des établissements bien gérés et de récompenser les structures qui veillent à la qualité de leur personnel. Le gouvernement espère qu'à terme, cela contribuera à améliorer la qualité de l'EAJE.

Identifier les besoins du personnel en matière d'approfondissement de l'apprentissage ou de la formation

- En **Allemagne**, les établissements d'EAJE se fondent sur les résultats du contrôle pour savoir dans quels domaines le personnel doit s'améliorer, puis ils conviennent avec lui de stratégies, d'objectifs et d'exigences de formation à respecter.
- Au **Chili**, le ministère de l'Éducation demande aux directeurs des établissements d'évaluer les performances professionnelles des éducateurs et de lui transmettre les rapports correspondants. Il impose également une évaluation par les pairs. Ainsi, l'évaluateur procédant à l'inspection est un enseignant chargé de classe travaillant dans le même niveau éducatif et dans le même domaine pédagogique que la personne examinée, formé et agréé par le ministère de l'Éducation. L'évaluation se présente sous forme d'un questionnaire structuré couvrant un ensemble de domaines liés à l'activité professionnelle de l'enseignant (et à son orientation pédagogique). Pour chaque question, les performances de l'enseignant sont évaluées, sur la base de quatre niveaux de performance, à la fois par le directeur de l'établissement et par l'évaluateur provenant d'une autre structure. Le rapport comporte cinq parties : *i)* informations de base sur l'enseignant et les évaluateurs ; *ii)* notes octroyées par les évaluateurs pour les différents domaines et critères (13 questions) ; *iii)* informations relatives aux performances passées de l'enseignant (existence ou non d'une évaluation antérieure de l'enseignant ; actions entreprises par l'évaluateur suite à la précédente évaluation ; comparaison des performances actuelles avec celles précédemment évaluées) ; *iv)* informations contextuelles ; et *v)* évaluation qualitative des forces et des faiblesses de l'enseignant. Les informations recueillies dans le rapport de référence sont aussi utilisées pour fournir un retour d'information écrit aux enseignants à la fin du processus d'évaluation.
- En **France**, les inspecteurs endossent le rôle de conseiller en éducation et en formation. L'une de leurs principales tâches dans le cadre de leurs inspections effectuées dans les écoles maternelles consiste à évaluer les performances individuelles des enseignants. Après une observation directe d'environ deux heures au sein de la classe, l'inspecteur

s'entretient avec l'enseignant afin d'analyser les pratiques observées. Sur la base de ses observations et de cet entretien, il indique ensuite à l'enseignant dans quels domaines une formation plus approfondie est requise ou pour lesquels il serait utile d'observer les pratiques pédagogiques d'un autre enseignant.

Défi n° 2 du suivi de la qualité du personnel : contrôler l'application du programme d'enseignement

Le suivi de la mise en œuvre du programme comporte de nombreux défis. Tout d'abord, il est difficile de procéder à un suivi dans certains territoires car le programme n'y est pas obligatoire ou parce qu'il n'y existe pas de cadre systématique. En Allemagne, par exemple, les programmes sont considérés dans la plupart des *Länder* comme de simples lignes directrices : seuls la Bavière, Berlin, la Saxe et la Thuringe imposent aux établissements d'EAJE d'inclure les principaux objectifs, principes et domaines d'apprentissage dans leurs propres programmes éducatifs.

De plus, si les territoires adoptent un éventail d'outils de suivi pour mesurer la qualité dans les structures d'EAJE, peu sont conçus pour le suivi de la mise en œuvre du programme ou se concentrent spécifiquement sur cet aspect. En outre, le suivi est parfois considéré comme une action passive puisque ses résultats ne se traduisent pas toujours par des améliorations. D'autres mesures, telles que le soutien apporté au personnel pour la mise en œuvre du programme, sont perçues comme étant plus dynamiques car elles aboutissent à une amélioration sensible de la qualité de l'EAJE. Néanmoins, cela soulève un autre défi : faire coïncider les performances du personnel avec le programme de façon à l'appliquer efficacement.

Aider le personnel à appliquer le programme d'enseignement

- En **Allemagne**, les *Länder* ont recours à toute une palette de stratégies pour aider le personnel à suivre le programme. Parmi ces stratégies figurent une formation obligatoire du personnel, une formation professionnelle supplémentaire dans les domaines couverts par le programme, la distribution aux établissements d'EAJE de manuels, guides et supports en ligne gratuits, et le soutien par des conseillers professionnels spécialisés (*Fachberater*). Une autre stratégie qui s'est révélée efficace consiste à demander au personnel professionnel d'EAJE de participer à l'élaboration du programme à travers des groupes de travail et des mécanismes de rétroaction. Les structures d'EAJE sont aussi parfois encouragées à s'apporter mutuellement soutien et conseil professionnel. Celles qui exercent le rôle de conseillers auprès des autres crèches sont appelées « crèches de référence » (*Konsultationskitas*). Elles servent d'exemple de bonnes pratiques pour certains aspects du programme.
- En **Communauté flamande de Belgique**, les enseignants des écoles préprimaires bénéficient du soutien du Service de conseil pédagogique (*Pedagogisch Begeleidingsdienst*) pour mettre en œuvre le programme.
- En **Communauté française de Belgique**, les crèches et les structures d'accueil comptent des conseillers pédagogiques et des coordinateurs de l'accueil des jeunes enfants qui travaillent main dans la main avec les responsables des différents services et leurs effectifs pour améliorer la mise en œuvre du programme. Les conseillers pédagogiques procèdent de la même façon dans les écoles maternelles.
- En **Irlande**, le Conseil national pour les programmes pédagogiques et l'évaluation (*National Council for Curriculum and Assessment*) a élaboré, conjointement avec quelques établissements d'EAJE, une boîte à outils dénommée *Aistear in Action* pour faciliter la mise en œuvre du programme dans les structures d'EAJE.

- Au **Portugal**, le ministère de l'Éducation et des Sciences prépare des guides à l'intention des enseignants des établissements préscolaires pour la mise en œuvre du programme. Le personnel des structures d'EAJE peut également bénéficier d'une formation professionnelle plus approfondie.
- En **Slovénie**, les enseignants en milieu préscolaire se voient proposer de nombreuses possibilités de formation continue sur l'application du programme. Il s'agit notamment de séminaires, qui sont des sessions de formation plus ou moins longues visant à acquérir de nouvelles compétences et à mettre à jour les connaissances ; de conférences thématiques se concentrant sur les besoins explicites du prestataire de services et sur les expériences pratiques ; et de groupes d'étude, qui sont des formes plus courtes de formation continue destinées aux professionnels recherchant à échanger leurs expériences et à s'informer des tout derniers changements et innovations apportés au programme.
- En **Suède**, l'initiative de formation continue intitulée *Doper l'éducation préscolaire* (2009-2011 et 2012-2014) visait à améliorer les compétences d'enseignement du personnel en milieu préscolaire. Le programme ayant été modifié et doté d'objectifs et lignes directrices plus clairs, il était nécessaire de former les éducateurs afin d'adapter leurs compétences et leurs connaissances au nouveau programme. L'initiative proposait aux directeurs, enseignants et autres professionnels des établissements préscolaires de se perfectionner dans les domaines couverts par le programme, notamment dans le développement des enfants concernant le langage, les mathématiques, les sciences naturelles et la technologie, mais aussi dans le suivi et l'évaluation.

Développer un outil de suivi explicitement lié au programme

- En **Irlande**, le programme d'assurance qualité *Síolta* procure aux centres d'EAJE une procédure standardisée pour réaliser des auto-évaluations. Un coordinateur *Síolta* aide les centres à évoluer à travers les étapes du programme. La procédure commence par une évaluation de base : il s'agit d'un outil d'auto-évaluation spécialement conçu qui demande au personnel employé dans les structures d'accueil des jeunes enfants de réfléchir en toute objectivité à ses pratiques afin de déterminer s'il respecte bien les 75 éléments de qualité stipulés par le cadre *Síolta*. En fonction du résultat de son auto-évaluation, il élabore ensuite un programme concret pour améliorer la qualité et il travaille sur chaque élément et sur chaque norme du programme d'enseignement. Au terme de ce processus, le personnel constitue un dossier de données afin de documenter la qualité de la pratique au sein de sa structure d'EAJE, dossier qu'il remet par la suite à un évaluateur expert. Ce dernier évalue alors le dossier et prend en compte sa qualité pour attribuer la note globale que la structure obtiendra sur son certificat de validation.
- La **Nouvelle-Zélande** a établi le cadre *Kei Tua o te Pae* (Évaluation pour l'apprentissage) dans lequel on attend des enseignants qu'ils adoptent de bonnes pratiques d'évaluation répondant aux aspirations du programme d'EAJE *Te Whāriki*. Le gouvernement national propose au personnel de l'EAJE des formations sur cet outil d'évaluation. Le programme pédagogique fait lui-même l'objet d'évaluations, qui visent à déterminer s'il favorise la conduite d'activités et l'établissement de relations qui stimulent le développement des jeunes enfants. Les enfants et les parents peuvent participer aux décisions concernant les éléments à inclure dans le processus d'évaluation du programme.

Les défis liés au suivi des résultats des enfants

Le suivi des résultats et du développement des jeunes enfants soulève deux défis majeurs : *i)* dresser un tableau précis et complet du développement d'un enfant ; et *ii)* admettre des processus de développement individualisés chez les enfants. Les paragraphes ci-dessous fournissent de nombreux exemples de la façon dont ces défis ont été relevés.

Défi n° 1 du suivi des résultats chez les enfants : dresser un tableau précis et complet du développement des enfants

Bien que les structures d'EAJE jouent un rôle important pour les résultats et le développement des enfants, il ne faut pas oublier que d'autres facteurs contextuels interviennent également. Il n'en reste pas moins crucial, tant pour le personnel que pour les parents, de suivre le développement et les résultats des enfants au sein des établissements d'EAJE afin de rassembler des informations et des connaissances sur les compétences et le développement des enfants. Un autre défi du suivi du développement chez les enfants est notamment la difficulté à saisir toute la mesure des compétences et aptitudes des enfants en une seule fois : une seule évaluation réalisée à un instant T ne peut pas indiquer de manière fiable tous les besoins actuels d'un enfant en matière d'apprentissage. Par conséquent, il est recommandé que le personnel de l'EAJE contrôle en permanence le développement et l'apprentissage des enfants, en se servant d'un ensemble d'outils et de sources d'informations. Suivre le développement des enfants est une tâche chronophage et complexe qui peut en outre s'avérer stressante pour les enfants.

Utiliser divers instruments

- En **Allemagne**, en termes de résultats chez les enfants, une importance toute particulière est accordée au développement du langage, car la maîtrise de la langue allemande est considérée comme une condition préalable à un bon départ à l'école. Le nombre croissant d'enfants issus de familles immigrées devant apprendre l'allemand en seconde langue a entraîné l'instauration de tests de langage dans la plupart des 16 *Länder*. Ces tests utilisent pas moins de 17 outils, standardisés ou non (instruments d'observation, contrôles, tests), pour cibler divers aspects du langage. Parallèlement, un suivi continu est réalisé dans les établissements d'EAJE concernant de nombreux aspects du développement, notamment le développement social, émotionnel, cognitif et moteur. Les programmes d'EAJE des 16 *Länder* mettent l'accent sur l'observation et la documentation des résultats et du développement chez les enfants. Divers instruments sont employés au niveau des établissements, la méthode du récit de l'apprentissage étant une approche très répandue. Celle-ci décrit les dispositions à l'apprentissage sous la forme d'un récit, tout en y intégrant une analyse de l'apprentissage.
- Au **Mexique**, les résultats et le développement des enfants sont suivis au moyen de nombreux instruments. Le Questionnaire sur les étapes du développement, utilisé par le Centre de recherche et d'enseignement économiques, évalue cinq domaines de développement : la communication, la motricité globale, la motricité fine, la capacité à résoudre des problèmes ainsi que le développement social et individuel. Le Mexique emploie en outre une variante mexicaine de l'Indice de développement des jeunes enfants (EDI) appelée Test d'analyse du développement des enfants. Il s'agit d'un outil d'analyse conçu et validé au Mexique pour dépister de façon précoce des troubles du neuro-développement chez les enfants de moins de cinq ans. Géré par le ministère de la Santé et réservé aux enfants qui suivent l'enseignement préscolaire obligatoire (3 à 5 ans),

il se compose de trois diagnostics (contrôles) par an. Dans les Centres de développement infantile (CENDI), qui accueillent les enfants de 0 à 3 ans, les éducateurs et les assistants éducatifs se fondent sur leurs observations pour évaluer le développement des compétences des enfants. Ils ont en outre élaboré des listes de vérification permettant d'analyser les performances d'apprentissage des enfants.

Évaluation continue du développement des enfants

- En **Australie**, les structures d'EAJE sont tenues de documenter régulièrement les résultats de développement de chaque enfant. Cette documentation est ensuite contrôlée à travers le processus d'évaluation et de notation.
- En **Communauté française de Belgique**, le développement des enfants fait l'objet d'une évaluation continue. À la fin de l'école maternelle, les enseignants évaluent, au moyen de divers outils, l'aptitude des enfants à entrer à l'école primaire. Ces outils ne sont toutefois pas standardisés.
- Au **Mexique**, les règlements émis par le Conseil national pour la promotion de l'éducation (CONAFE) stipulent qu'une supervision doit être réalisée plus d'une fois par an pendant les périodes spécifiées selon le fonctionnement de l'établissement. Dans les structures de l'IMSS, les évaluations ont lieu lors de l'entrée des enfants dans la structure d'accueil de jour, au milieu de leur séjour dans cette dernière, et juste avant qu'ils ne passent au niveau supérieur.
- En **Norvège**, le programme insiste sur le fait que l'interaction quotidienne dans les jardins d'enfants est un facteur essentiel pour favoriser le développement et l'apprentissage des enfants. Par conséquent, leur bien-être et leur développement donnent lieu à une observation et à une évaluation continue. Une enquête nationale indique que 95 % des jardins d'enfants ont pour ce faire recours à l'observation. Parmi les autres méthodes utilisées figurent les « récits de pratique » et la documentation pédagogique. Les entretiens avec les enfants est une méthode de plus en plus utilisée, puisque 37 % des structures s'en servent dans une plus ou moins large mesure.
- En **République tchèque**, les enseignants suivent et évaluent en permanence le développement et les progrès éducatifs de chaque enfant, car un suivi et une évaluation systématiques sur le long terme les aident à guider les enfants en fonction de leur développement naturel. L'évaluation continue aide à identifier les problèmes et points faibles potentiels des enfants : si cela s'avère nécessaire, des experts peuvent ensuite être consultés au sujet du développement des enfants en difficulté.
- En **Angleterre (Royaume-Uni)**, les professionnels de la petite enfance doivent suivre de près les progrès des enfants âgés de 2 à 3 ans et fournir aux parents et/ou aux éducateurs un résumé écrit sur le développement de leur enfant dans les principaux domaines. Ce suivi doit identifier les points forts de l'enfant ainsi que tous les domaines où ses progrès ne répondent pas aux attentes. En cas de points particulièrement préoccupants, ou si un handicap ou un besoin d'éducation spéciale est identifié, les professionnels élaborent un programme ciblé pour favoriser l'apprentissage et le développement futurs de l'enfant, en faisant participer de manière appropriée les parents et/ou les éducateurs et autres professionnels – par exemple, le coordinateur des besoins éducatifs spéciaux (*Special Educational Needs Co-ordinator*) ou des professionnels de santé. Au dernier trimestre de l'année des 5 ans de l'enfant, et au plus tard le 30 juin, le profil *Early Years Foundation Stage* (EYFS) doit être terminé pour chaque enfant. Ce profil destiné aux parents, éducateurs, professionnels de la petite enfance et enseignants dresse un tableau complet des

connaissances, des aptitudes et de la capacité de compréhension d'un enfant, de ses progrès par rapport aux niveaux attendus, et de son degré de maturité pour entrer en première année. Il doit tenir compte de l'observation continue, de toutes les archives pertinentes détenues par l'établissement et des discussions avec les parents, les éducateurs et tout autre adulte que les enseignants, les parents ou les éducateurs considèrent comme capable de fournir des informations utiles.

- En **Suède**, les enseignants au niveau préscolaire sont responsables de l'apprentissage et du développement de chaque enfant. Cela fait l'objet d'une documentation et d'une analyse régulières et systématiques afin d'évaluer comment l'établissement préscolaire donne aux enfants des occasions de se développer en conformité avec les objectifs et les intentions du programme. Les établissements préscolaires sont tenus de documenter, de suivre et d'analyser les aspects suivants : la communication et l'interaction avec et entre les enfants, leur participation et leur influence, si les enfants trouvent leur expérience au sein de l'établissement intéressante, sensée et amusante ; comment les compétences et les connaissances des enfants évoluent au fil du temps ; la participation et l'influence des enfants dans la documentation et les évaluations ; sur quels points et comment les enfants peuvent exercer leur influence, et comment leur point de vue, leurs découvertes, leurs questions et leurs idées sont utilisées ; l'influence des parents sur les évaluations, sur quels points et comment ils peuvent avoir une influence, et comment utiliser leur avis.

Défi n° 2 du suivi des résultats chez les enfants : admettre des processus de développement individualisés chez les enfants

Face à l'accroissement des dépenses publiques consacrées à l'EAJE, il devient de plus en plus nécessaire de donner des preuves de l'efficacité des politiques, c'est-à-dire des preuves des résultats et du développement des enfants. Ainsi, certains pays intensifient leur collecte de données sur les résultats des enfants afin de faire évoluer les politiques, tandis que d'autres les recueillent afin d'améliorer le développement et l'apprentissage des enfants. Ces données peuvent être utilisées par les chercheurs pour analyser l'efficacité des politiques, contribuant ainsi à enrichir les connaissances disponibles.

Adapter le suivi au développement individuel de chaque enfant

- Le développement des enfants est suivi à tous les âges dans les services d'EAJE de **Finlande**. Les domaines de développement contrôlés sont notamment le langage ainsi que les compétences sociales, émotionnelles, cognitives, physiques et psychologiques de l'enfant. Les observations sont un élément central du programme actuel pour les services d'EAJE et l'enseignement préprimaire, et elles sont généralement documentées dans le programme d'EAJE individuel de chaque enfant. À leur entrée dans un établissement d'EAJE, tous les enfants se voient en effet attribuer un programme individuel discuté et défini conjointement par le personnel et leurs parents : ce programme tient compte de la personnalité de l'enfant et du point de vue de ses parents en matière d'éducation et d'accueil. Il permet au personnel d'agir sciemment et d'être conscient des besoins individuels de l'enfant. Le personnel doit observer systématiquement le développement de l'enfant et prendre en compte ces observations pour la planification des activités ainsi que dans le programme individuel de l'enfant. La mise en œuvre du programme est suivie et évaluée régulièrement par le personnel, en concertation avec les parents.
- En **République tchèque**, l'évaluation des résultats éducatifs et des performances des enfants n'est pas réalisée par rapport à une norme donnée ou par rapport aux autres enfants. Au contraire, en raison de l'individualisation de l'éducation, les enseignants

des établissements préscolaires doivent surveiller le développement et les progrès éducatifs de chaque enfant et fournir des informations importantes sur chacun d'eux. L'objectif est d'apprendre des choses sur l'enfant et de le comprendre, en tenant compte de ses limites et besoins individuels. Ce type de suivi et d'évaluation doit être effectué d'une manière pertinente et réfléchie pour chaque cas. Idéalement, l'enseignant choisit différents modes de suivi et d'évaluation en fonction des enfants afin de répondre à leurs besoins éducatifs respectifs.

Employer des outils propices au développement

- Dans les établissements préscolaires du **Kazakhstan**, le développement et les performances des enfants sont suivis en fonction des compétences de développement qui évoluent avec l'âge des enfants. Par exemple, les capacités cognitives des enfants de 1 à 2 ans sont notamment de savoir distinguer les couleurs primaires, ainsi que les différentes formes, tailles et textures des objets, tandis que les enfants de 3 à 5 ans doivent pouvoir décrire les caractéristiques et les différences des objets sur la base de perceptions tactiles, auditives et olfactives. Les compétences sociales, créatives et linguistiques font aussi l'objet d'un suivi.
- Au **Mexique**, le CONAFE a créé un outil de contrôle des compétences afin de reconnaître et de comprendre les caractéristiques du développement des enfants pour chaque tranche d'âge entre la naissance et le quatrième anniversaire. Cet outil est conçu pour être utilisé dans de nombreux domaines du développement, tels que le développement physique, cognitif et socio-émotionnel.

Enseignements tirés en matière de suivi de la qualité

Les pays et territoires demandent souvent s'ils peuvent apprendre de l'expérience des autres. Dans le cadre de son enquête sur le suivi de la qualité, l'OCDE a prié les pays interrogés de relater ce qu'ils avaient appris. Parmi les nombreux enseignements tirés, neuf ont été cités à plusieurs reprises :

1. *Établir un équilibre entre les divers objectifs du suivi*
2. *Mettre en lumière les bonnes pratiques pour mieux appréhender la qualité*
3. *Définir un cadre de suivi cohérent pour les différents types de structures*
4. *Être conscient des avantages et des inconvénients potentiels qu'il y a à confier la responsabilité du suivi de la qualité aux autorités locales*
5. *Concevoir un système de suivi qui puisse éclairer les choix des responsables publics comme du grand public*
6. *Associer le suivi de la qualité du personnel et le développement professionnel*
7. *Ne pas sous-estimer les contraintes que le suivi fait peser sur le personnel*
8. *Être attentif au point de vue des personnels, des parents et des enfants*
9. *Assurer en permanence un suivi des stratégies d'enseignement et d'apprentissage appliquées pour accompagner le développement des enfants.*

Leçon 1 : établir un équilibre entre les différents objectifs du suivi

Plusieurs pays ont constaté que des tensions pouvaient naître entre le suivi effectué à des fins de responsabilisation financière et celui effectué en vue d'améliorer le développement. C'est particulièrement le cas lorsque les résultats du suivi ou de l'évaluation ont des répercussions, soit pour le prestataire d'EAJE, soit pour son personnel. Les pays

ont par ailleurs remarqué qu'une amélioration était plus probable lorsque le personnel de la structure participe et contribue à l'évaluation, ce qui peut en outre remédier à la résistance rencontrée lorsque le suivi est effectué par des évaluateurs externes. Toutefois, lorsque la responsabilisation financière est en jeu, on est confronté à un conflit d'intérêts si l'évaluation est menée principalement par la structure d'EAJE elle-même. Il faut donc établir un équilibre entre les différents objectifs du suivi, lesquels doivent être précisés et clairement énoncés à toutes les parties concernées par le processus de suivi.

Leçon 2 : mettre en lumière les bonnes pratiques afin de sensibiliser à la qualité et de mieux l'appréhender

La Finlande, l'Irlande et la Nouvelle-Zélande ont rapporté que les perceptions de la qualité variaient d'une structure d'EAJE à l'autre. Selon la Finlande, il était en conséquence difficile de procéder à un suivi cohérent et de perfectionner le personnel de manière appropriée. L'Irlande a quant à elle observé que, pour assurer la cohérence des points de vue en matière de qualité, il faut mettre plus efficacement en lumière les bonnes pratiques. Les inspecteurs et les structures doivent être bien informés de ce qu'est la qualité et contrôler le respect des critères de qualité. L'Australie a elle aussi cité cet aspect comme l'un des principaux enseignements tirés.

Leçon 3 : définir un cadre de suivi cohérent pour les différents types de structures

L'Allemagne, en tant qu'État fédéral, manque d'un système national global et pâtit en conséquence de la présence de différentes réglementations en matière de qualité dans les *Länder*. Les disparités régionales en termes de qualité de l'EAJE étant une préoccupation majeure, un dialogue a été ouvert entre les parties prenantes des niveaux fédéral, local et des *Länder* afin d'œuvrer à des normes de qualité communes.

La Communauté flamande de Belgique ne possédait pas de méthode de suivi uniforme pour le secteur de l'accueil des jeunes enfants. Cette lacune ayant été reconnue, le projet de mesure et de suivi de la qualité (*Measuring and Monitoring Quality*, MeMoQ) a été lancé en novembre 2013, pour une durée prévue de trois ans. Un cadre pédagogique est développé à cette occasion afin de tenir compte des objectifs économiques, pédagogiques et sociaux des services de l'enfance. Le but n'est pas d'élaborer un manuel mais plutôt un document expliquant ce que l'on entend par « qualité pédagogique », et qui propose quelques principes pédagogiques ainsi qu'une description de ce que l'on peut faire pour fournir des opportunités de développement intégré à chaque enfant. Un « instrument scientifique » sera également mis au point afin de mesurer la qualité des services à l'enfance en Flandre et de renseigner sur la qualité nationale globale. Tout cela aboutira à la conception d'un instrument de suivi qui sera utilisé par l'Inspection des soins dans tous les établissements. La différenciation qui existait jusqu'à présent, par exemple, entre les structures publiques et privées au sujet du suivi disparaîtra. De plus, un outil d'auto-évaluation sera élaboré pour aider les établissements d'EAJE à identifier eux-mêmes leurs points faibles et leurs points forts.

Au Kazakhstan, le suivi de la qualité des services a amélioré la qualité au sein des établissements publics en garantissant le respect de normes minimales et un personnel mieux formé. Cela s'explique en partie par la mise en œuvre d'un cadre national standardisé pour la qualité des services éducatifs, et par un système de retour d'information efficace entre les organes centraux chargés de l'éducation et de la qualité d'une part et les prestataires locaux d'autre part. Ces mesures ont permis d'identifier les faiblesses et d'y

remédier rapidement. Néanmoins, des problèmes subsistent au niveau des structures privées, qui ne respectent pas aussi rigoureusement les normes de qualité nationales. Le Kazakhstan tente de surmonter ce problème en apprenant aux gestionnaires et au personnel des structures privées d'EAJE à contrôler le respect des normes.

Leçon 4 : bien peser le pour et le contre avant de donner aux autorités locales la responsabilité du suivi de la qualité

Une plus grande autonomie peut être conférée aux autorités locales pour contrôler la qualité des services d'EAJE. Le Japon, le Mexique et le Portugal sont d'avis que cela peut s'avérer utile pour promouvoir les initiatives locales. En effet, les autorités locales comprennent souvent mieux les besoins éducatifs de la population, ce qui peut se traduire par un suivi et une évaluation plus rigoureux. Cependant, ces pays sont conscients du fait que des autorités différentes risquent d'instaurer des critères de suivi différents. Un autre défi est la rationalisation de la collecte et du traitement des données : il peut être difficile de consolider les données au niveau national et de maintenir des normes nationales. Par ailleurs, le Mexique estime que les autorités locales ne disposent pas toujours des ressources humaines et financières pour réaliser le suivi.

Leçon 5 : concevoir un système de suivi qui puisse éclairer les choix des responsables publics comme du grand public

Le suivi de la qualité des services peut non seulement améliorer le niveau de qualité, mais aussi être une source d'informations pour l'élaboration des pratiques et des politiques ainsi que pour les parties prenantes (par exemple, les parents). La Norvège déclare que, bien qu'elle ne manque pas de données sur la qualité dans les services d'EAJE, son système de suivi est fragmenté, ce qui rend difficile toute élaboration de politiques efficaces aux niveaux national et local. Cela peut aussi signifier que l'information n'est pas utilisée dans les structures nationales et locales aussi efficacement qu'elle devrait l'être. Dans l'idéal, un système de suivi devrait être développé pour recueillir des informations et des données susceptibles de contribuer à l'élaboration des politiques et d'apporter des réponses aux questions pertinentes dans ce domaine.

En Nouvelle-Zélande, le suivi de la qualité des services est utilisé pour informer les parents et éclairer les choix concernant les pratiques. Les rapports de suivi pour les services individuels à la petite enfance sont publiés en ligne : ils donnent aux parents des détails sur la qualité des prestataires d'EAJE, et ils accroissent la transparence et la responsabilisation financière des services d'EAJE. Au niveau du système, l'ERO émet des rapports sur les principaux thèmes d'actualité en matière d'éducation à travers des évaluations nationales des performances du secteur de l'éducation, ainsi que sur les bonnes pratiques dans les services d'EAJE. Certains rapports nationaux se concentrent exclusivement sur les bonnes pratiques, tandis que d'autres citent parallèlement aux bonnes pratiques des exemples de mauvaises pratiques identifiées parmi les données recueillies. Un exemple de rapport récent sur les bonnes pratiques est le document *Priorities for Children's Learning in Early Childhood Services: Good Practice* publié par l'ERO en 2013. Les services peuvent avoir recours aux rapports nationaux de l'ERO pour réfléchir à leurs pratiques, pour les évaluer et pour les améliorer.

La République slovaque a elle aussi constaté que le suivi de la qualité des services avait un impact sur les politiques. Le suivi a montré l'importance de l'éducation préscolaire et a contribué à maintenir des normes structurelles de grande qualité malgré les coûts élevés

qui en résultent. Il a fourni aux décideurs des informations sur les aspects qui nécessitaient et méritaient une amélioration ou un financement supplémentaire. En République tchèque, les informations et les données recueillies durant les inspections sont compilées dans un rapport national global dont les décideurs tchèques se servent pour ébaucher la stratégie nationale en matière d'éducation.

Leçon 6 : associer le suivi de la qualité du personnel et le développement professionnel

Auparavant, la République tchèque manquait de critères pour évaluer les enseignants, y compris dans l'EAJE. Le ministère de l'Éducation a par conséquent revu le système d'avancement professionnel des enseignants. Il comporte désormais un cadre définissant les principales caractéristiques d'un enseignement de qualité. Ce système favorise également l'évaluation continue de la formation des enseignants afin de les aider à améliorer leur enseignement. L'Inspection scolaire tchèque a modifié la structure du rapport d'inspection : celui-ci identifie désormais clairement les aspects positifs et négatifs du travail d'un établissement et donne des recommandations pour améliorer la qualité de l'éducation.

Avec son *Évaluation du développement professionnel des enseignants des jardins d'enfants*, la Corée cherche à développer le professionnalisme. Cette évaluation comporte une auto-évaluation, une évaluation par les pairs et une enquête de satisfaction réalisée auprès des parents. L'auto-évaluation vise davantage à pousser les enseignants à réfléchir à leur pratique qu'à contribuer à leur note d'évaluation. Les résultats sont ensuite utilisés pour déterminer si les enseignants doivent suivre une nouvelle formation, pour renforcer leur développement professionnel ou pour sélectionner des enseignants devant prendre une année sabbatique à des fins d'apprentissage.

Leçon 7 : ne pas sous-estimer les contraintes que le suivi fait peser sur le personnel

Certains pays, dont la Corée et l'Allemagne, ont constaté que les processus de suivi, en particulier le suivi du développement individuel de chaque enfant ainsi que l'implication des parents dans le processus de suivi, nécessitaient du temps supplémentaire et accroissaient le stress et la charge de travail des membres du personnel.

La Norvège a elle aussi reconnu que son nouveau système national d'évaluation de la qualité des jardins d'enfants était très contraignant pour le personnel, tant en termes de charge de travail que de compétences. Les directeurs des jardins d'enfants sont responsables de la mise en œuvre et de la gestion du travail de planification, de documentation et d'évaluation de leur établissement. Les directeurs pédagogiques sont chargés de la planification, de la documentation et de l'évaluation du travail effectué avec les enfants dont ils ont la charge. Les directeurs des jardins d'enfants comme les directeurs pédagogiques doivent s'assurer que les objectifs et le cadre de l'établissement sont clairs pour le personnel, que le personnel comprenne bien les objectifs de la même manière et que les parents reçoivent des informations fiables et appropriées sur les activités du jardin d'enfants.

Une étude à paraître de Barnett et al. fait remarquer que lors du choix et de l'élaboration des instruments destinés à évaluer les résultats et le développement des enfants, les décideurs doivent tenir compte des contraintes qui en découlent pour le personnel. Les enseignants participant à l'évaluation doivent dégager du temps supplémentaire pour la collecte et l'analyse des données d'évaluation, parfois aux dépens du temps dont ils disposent pour interagir avec les enfants. Ces contraintes varient en fonction des outils

d'évaluation utilisés. Par ailleurs, il peut être nécessaire de former le personnel à la réalisation des tests, mais aussi de consacrer du temps à la mise en œuvre, par exemple sous la forme de périodes prolongées d'observation ou d'évaluation descriptive. Au final, cela peut avoir des répercussions négatives sur l'expérience des enfants au sein de l'établissement d'EAJE.

Leçon 8 : être attentif au point de vue des personnels, des parents et des enfants

En Corée, parallèlement à trois principaux systèmes de suivi (Agrément des centres d'accueil, Évaluation des jardins d'enfants et Évaluation du développement professionnel des enseignants des jardins d'enfants), un service de conseil assuré par des professionnels de l'EAJE est utilisé pour améliorer la qualité des services. Globalement, 90 % des enseignants des structures d'EAJE sont satisfaits de ce service, et 87.5 % ont reconnu qu'il avait fourni des conseils utiles. Cela montre qu'un système de suivi de la qualité peut contribuer à renforcer les services et à favoriser le développement professionnel général des enseignants.

En République tchèque, l'avis des parents peut être connu au moyen d'auto-évaluations réalisées par les prestataires d'EAJE. Selon le Cadre du programme éducatif pour l'enseignement préscolaire (FEP PE), la participation des parents à l'enseignement préscolaire est pleinement satisfaisante lorsque les relations entre les enseignants et les parents reposent sur la confiance mutuelle, la compréhension, le respect et la volonté de coopérer. Il est donc jugé important d'établir une telle relation, et les opinions des parents sont appréciées car elles peuvent aider les structures d'EAJE à identifier leurs forces et leurs faiblesses de façon à améliorer leur qualité. En France, les représentants des parents d'élèves des écoles maternelles et des structures d'accueil font partie des organes de décision locaux afin de veiller à ce que l'avis des parents soit pris en compte lors de l'élaboration des politiques.

La Finlande a souligné qu'il était important de sonder les parents lors du suivi de la qualité. Début 2014, durant le processus d'élaboration d'une nouvelle législation en matière d'EAJE, la Finlande a mené avec succès une enquête en ligne pour recueillir l'avis de 11 266 parents. Cette étude a permis de faire la lumière sur les opinions des parents concernant l'importance des services d'EAJE, les activités qui y ont cours, l'implication des parents ainsi que leur coopération et leur partenariat éducatif avec le personnel. Les parents ont également été interrogés sur leur satisfaction quant aux services d'EAJE proposés à leurs enfants. Cette enquête constitue le premier exemple d'implication des parents dans le processus de nouvelle législation et représente le plus vaste effort de recueil d'informations jamais fourni par la Finlande. Elle a permis une analyse solide au niveau national et a donné lieu à la publication de rapports par le gouvernement. À cette occasion, la Finlande a aussi tenté d'inclure les points de vue des enfants en réalisant des entretiens avec 48 d'entre eux : ils ont indiqué au personnel ce qu'ils aimaient dans l'EAJE, et ce qu'ils aimeraient y changer.

L'approche luxembourgeoise considère que l'implication des enfants fait partie intégrante de leur apprentissage. Ainsi, lors de l'enseignement préscolaire, les enfants indiquent régulièrement dans un dossier ce qu'ils sont parvenus à faire. Ils ont ensuite de nombreuses occasions de présenter et de commenter leur dossier et d'exprimer leur point de vue. Dans la Communauté flamande de Belgique, les structures d'accueil familial de jour et les garderies peuvent connaître l'avis des enfants à l'aide de deux outils – SICS pour les garderies et MyProfile (initialement ZiKo-Vo) pour les structures d'accueil

familial de jour – qui les aident à savoir comment les enfants vivent leur séjour dans la structure et comment les pratiques pourraient être modifiées afin d'améliorer la qualité des services d'EAJE et les pratiques du personnel. Toutefois, leur utilisation n'est pas obligatoire.

Leçon 9 : un suivi permanent du développement des enfants peut améliorer la qualité de l'enseignement, de l'accueil et de la parentalité

En Angleterre, le *Statutory Framework for the Early Years Foundation Stage* (EYFS) définit les niveaux de développement attendus chez les jeunes enfants. Une évaluation continue permet de suivre les progrès des enfants par rapport à l'EYFS. Des professionnels de la petite enfance doivent évaluer les progrès de tous les enfants de 2 à 3 ans et transmettre aux parents et/ou aux éducateurs un résumé écrit sur le développement de leur enfant dans les principaux domaines que sont la communication et le langage, le développement physique et le développement personnel, social et émotionnel. Ce suivi doit identifier les points forts de l'enfant ainsi que tous les domaines où ses progrès ne répondent pas aux attentes. En cas de points particulièrement préoccupants, ou si un handicap ou un besoin éducatif spécial est identifié, les professionnels élaborent un programme ciblé pour favoriser l'apprentissage et le développement de l'enfant, en faisant participer de manière appropriée les parents et/ou les éducateurs et autres professionnels – par exemple, le coordinateur des besoins éducatifs spéciaux (*Special Educational Needs Co-ordinator*) ou des professionnels de santé. Au dernier trimestre de l'année des 5 ans de l'enfant, et au plus tard le 30 juin, le profil EYFS doit être terminé pour chaque enfant. Ce profil destiné aux parents, éducateurs, professionnels de la petite enfance et enseignants dresse un tableau complet des connaissances, des aptitudes et de la capacité de compréhension de l'enfant, de ses progrès par rapport aux niveaux attendus, et de son degré de maturité pour entrer en première année. Il doit tenir compte de l'observation continue, de toutes les archives pertinentes détenues par l'établissement et des discussions avec les parents, les éducateurs et tout autre adulte que les enseignants, les parents ou les éducateurs estiment capable d'apporter une contribution utile.

En Australie, une variante de l'Indice de développement des jeunes enfants (EDI) est employée à l'échelle nationale pour évaluer en permanence la santé et le bien-être des enfants. On évalue sur la base de cette liste de vérification la santé et le bien-être des enfants, leur sociabilité, leur maturité affective, leurs capacités cognitives, de langage et de communication, ainsi que leurs connaissances générales. Les résultats sont compilés afin d'offrir une mesure à l'échelle d'une population. Ils aident les décideurs et les professionnels de la petite enfance à déterminer combien d'enfants, au sein de la collectivité, sont identifiés comme ayant des difficultés de développement dans un ou plusieurs domaines, et ils leur permettent de comparer ce nombre par rapport à la moyenne nationale. Les professionnels de la petite enfance peuvent ensuite choisir des activités appropriées pour les domaines dans lesquels des enfants risquent de se laisser distancer.

La République tchèque reconnaît que chaque enfant a ses propres limites, besoins et parcours de développement. Les professionnels des structures d'EAJE contrôlent et évaluent en permanence le développement individuel et les progrès éducatifs de chaque enfant. Tous les établissements et éducateurs sont libres de choisir ou de créer leur propre système de suivi et d'évaluation, et d'employer les méthodes et les techniques qui leur conviennent. En l'absence d'un système commun, il peut cependant se révéler difficile de comparer leurs évaluations et de connaître le degré d'efficacité du suivi du développement des enfants.

Au Mexique, le CONAFE a adopté un outil spécifique pour évaluer les compétences. Ce Questionnaire sur les étapes du développement (*Ages and Stages Questionnaire*, ASQ) vise à identifier et à évaluer les caractéristiques du développement des enfants. Conçu pour les enfants de moins de 4 ans (c'est-à-dire pour les bénéficiaires du programme d'éducation des jeunes enfants), il mesure l'impact de l'EAJE sur le développement physique, cognitif et socio-émotionnel des enfants, en évaluant plus précisément la communication, la motricité globale, la motricité fine, la capacité à résoudre des problèmes ainsi que le développement social et individuel. Compte tenu de la croissance rapide des enfants, ce questionnaire est destiné à être utilisé régulièrement afin d'évaluer avec précision leur développement.

En Finlande, le développement des enfants est suivi en continu dans tous les établissements d'EAJE et à tous les âges. Les tests ne sont pas utilisés car il est généralement admis que les enfants développent de nouvelles compétences et acquièrent de nouvelles connaissances chaque jour. Leur développement fait l'objet d'un suivi dans de nombreux domaines : linguistique, social, émotionnel, cognitif, physique et psychologique. L'observation et la documentation sont des outils clés du suivi. Les observations sont habituellement rapportées dans le programme individuel d'EAJE de chaque enfant, élaboré conjointement par le personnel et les parents de l'enfant à son entrée dans l'établissement. Les spécificités de l'enfant, sa personnalité et l'opinion de ses parents en matière d'éducation et d'accueil y sont pris en compte. Cela aide le personnel à mieux connaître les besoins individuels des enfants pris en charge. Le personnel est tenu d'observer le développement de l'enfant de façon systématique et de tenir compte de ces observations lors de la planification des activités ainsi que dans les programmes individuels des enfants. Ces derniers sont régulièrement évalués et suivis par le personnel et les parents afin d'obtenir une représentation précise de leur développement.

Note

1. Il s'agit d'un programme d'engagement officiel dans le cadre duquel les établissements d'EAJE fournissent un ensemble de données. Celles-ci sont ensuite validées par un organisme externe afin de s'assurer que l'établissement respecte bien les normes de qualité imposées.

Références

Anders, Y. (2014), « Literature review on pedagogy in OECD countries », document de référence pour l'enquête du Royaume-Uni sur la pédagogie, OCDE.

Barnett, S., S. Ayers et J. Francis (2014), « Comprehensive measures of child outcomes in early years: Report to the OECD », rapport élaboré en vue de la 16ème réunion du Réseau de l'OCDE sur l'éducation et l'accueil des jeunes enfants, 18-19 novembre 2014, Berlin, Allemagne, OCDE.

Early Years Institute, site Internet : *www.eyi.org/*, consulté le 7 mars 2013.

Laevers, F. et al. (2005), *SICS. Well-Being and Involvement in Care. A Process-Oriented Self-Evaluation Instrument for Care Settings,* Kind en Gezin, Bruxelles.

Laevers, F. et al. (2012), *MyProfile: Sharing Observations with Parents in the Early Years,* CEGO Publishers, Louvain, Belgique.

Laevers, F., J. Moons et B. Declercq (2012), *A Process-Oriented Child Monitoring System for the Early Years [POMS],* CEGO Publishers, Louvain, Belgique.

Marjanovič Umek L., U. Fekonja, T.Kavčič et A. Poljanšek (2002), *Quality in Kindergartens*, Centre de recherche scientifique de l'Académie slovène des sciences et des arts, Ljubljana, Slovénie.

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

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

Glossaire des termes utilisés dans le rapport final sur le suivi de la qualité en matière d'éducation et d'accueil des jeunes enfants (EAJE)

Acquisition du langage et compétences de base en lecture et en écriture : capacités productives et réceptives des enfants par rapport au langage à tous les niveaux : syntaxe (capacité de former des phrases), morphologie (capacité de former des mots), sémantique (compréhension du sens des mots/phrases), phonologie (reconnaissance de la parole), pratique (comment le langage s'utilise dans différents contextes) et vocabulaire. Il s'agit aussi des compétences de base des enfants en lecture et en écriture, à savoir par exemple la capacité de reconnaître et de former des lettres et des mots, la capacité de comprendre une image, etc.

Agrément (dans les structures d'EAJE) : processus en vertu duquel les prestataires de services d'EAJE, les formateurs et 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 institution externe (par exemple, un organisme d'agrément) pour attester qu'ils satisfont à un certain nombre de règles ou de normes.

Attention : capacité de concentrer ses facultés mentales sur un objet, un sujet ou une personne ; capacité d'observation ou d'écoute attentive.

Auto-évaluation (ou auto-examen) : processus par lequel une structure d'EAJE évalue ses propres performances quant à la réalisation de certains objectifs ou normes, ou processus par lequel les personnels évaluent leurs propres compétences et capacités pour suivre les progrès, atteindre des objectifs et favoriser des améliorations.

Autonomie : capacité d'un enfant d'entreprendre des activités, des tâches, etc., sans l'aide d'autrui (maîtrise de ses aptitudes), de prendre ses propres décisions, d'exprimer ses propres opinions ou idées, de se sentir en sécurité et d'avoir confiance en ses propres possibilités.

Autres entités privées : entreprises privées et organismes à but non lucratif, tels que les organisations religieuses, les organisations caritatives et les associations professionnelles et syndicales.

Bien-être subjectif : le bien-être subjectif désigne la manière dont les enfants vivent leur propre vie, autrement dit la manière dont ils perçoivent leur environnement matériel, leurs relations sociales et leurs propres aptitudes.

Cahier de progrès (voir aussi **évaluation narrative**) : processus d'évaluation du développement de l'enfant consistant à raconter les progrès de l'enfant. Il s'agit le plus souvent d'évoquer différents exemples de travaux et de réactions qui rendent compte du développement de l'enfant sur une certaine période.

Capacités créatrices (par exemple en art, en musique, en danse, du point de vue de l'imagination) : capacités et compétences des enfants pour ce qui est de susciter des idées et des sentiments, d'utiliser leur imagination et de communiquer des pensées et des expériences sous des formes d'expression diverses, à savoir, par exemple, expression artistique (peinture, dessin, travail manuel) ou expression musicale (chant, pratique d'un instrument, mémorisation de chansons). S'inscrivent aussi dans ce registre la capacité d'observer et de réfléchir, la capacité d'explorer par soi-même, et la capacité de rechercher ses propres réponses et solutions.

Capacités motrices : aptitude à accomplir des actes complexes, mobilisant le système musculaire et nerveux, pour produire des mouvements, aptitude à coordonner les mouvements de son corps. Il s'agit à la fois de la motricité fine et de la motricité globale, et de la conscience de son propre corps. La motricité fine désigne les mouvements précis que l'enfant met en œuvre pour, par exemple, dessiner et écrire, ramper ou mettre ses chaussures. La motricité globale désigne les coordinations dynamiques générales qu'il faut mettre en œuvre pour, par exemple, marcher et taper dans un ballon, courir et pédaler.

Compétences de base en calcul : capacité de raisonner et d'appliquer des concepts numériques simples et de comprendre les chiffres. Les compétences de base en calcul consistent à savoir appréhender et reconnaître l'espace et les formes, savoir se situer et s'orienter, connaître les propriétés de base d'ensembles, les concepts de quantité, d'ordre et de nombre, appréhender les notions de temps et de changement, savoir compter et comprendre les opérations arithmétiques de base comme l'addition, la soustraction, la multiplication et la division.

Compétences pratiques : compétences qui impliquent la participation active de l'enfant et que l'enfant doit mettre en pratique quotidiennement, par exemple, lacer ses chaussures, se brosser les dents, etc.

Compétences scientifiques : l'expression vise tous les sujets scientifiques, comme la géographie et les sciences naturelles, ainsi que, par exemple, l'intérêt pour les cycles de la nature et la compréhension de ces cycles, mais aussi le développement des connaissances scientifiques, la mise en question des phénomènes scientifiques et la capacité 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 affectent notre environnement matériel, intellectuel et culturel, outre la capacité de comprendre que nous nous inscrivons tous dans des cycles naturels.

Dépistage : outil conçu pour détecter certaines difficultés ou retards dans le cours normal du développement de l'enfant. Le dépistage se fait généralement au moyen d'un test court qui permet de déterminer si l'enfant acquiert les compétences de base à l'âge où il est supposé les acquérir ou s'il y a des retards dans l'acquisition de ces compétences de base. C'est ainsi qu'un professionnel peut poser des questions à l'enfant ou aux parents (selon l'âge de l'enfant) ou s'entretenir avec l'enfant et jouer avec lui pour voir comment il joue, apprend, parle, se comporte et se déplace. Le dépistage vise souvent à repérer des retards ou des problèmes, notamment des difficultés d'apprentissage, des problèmes d'expression ou de langage, l'autisme, un déficit intellectuel, des troubles émotionnels/de comportement, des difficultés d'audition ou de vision, ou un trouble du déficit de l'attention/d'hyperactivité (TDAH).

Développement socio-affectif : développement affectif et social de l'enfant. Cela recouvre la capacité de l'enfant à exprimer et maîtriser ses émotions, les relations de l'enfant avec autrui (y compris ses pairs), la faculté de l'enfant de jouer avec d'autres (y compris ses pairs), la conscience de soi, le développement d'une identité propre, l'efficacité personnelle et la personnalité de l'enfant qui détermine ses modes de penser, ses sentiments et ses comportements. Cela vise aussi la capacité de coopérer et de résoudre ensemble des problèmes. Un enfant se développe sur le plan socio-affectif lorsqu'il est capable de nouer et d'entretenir des relations positives, de vivre, de gérer et d'exprimer ses émotions, d'explorer son environnement et de s'y investir.

Développement sur le plan de la santé : état de santé de l'enfant, uniquement sous l'angle du bien-être physique (adapté de la définition de l'OMS, 2006). Le développement mental, affectif et social ne relève pas du champ de cette définition – ce type de développement entre dans le champ des **capacités socio-affectives**.

Dotation globale : transfert de crédits d'un montant déterminé, le plus souvent de l'échelon central ou national vers les États, régions ou collectivités locales, pour les aider à engager des actions de grande ampleur en matière, par exemple, de développement local, de services sociaux, de santé publique ou d'application de la réglementation. L'autorité qui reçoit les crédits est libre de décider comment elle entend les répartir entre ses différents projets et institutions. Cela signifie que les responsables à l'échelon infranational jouissent d'une certaine latitude pour décider dans quelle mesure les dotations venant de l'échelon central ou national seront allouées au secteur de l'EAJE (repris de Dilger et Boyd, 2014).

Droit légal à l'EAJE : on distingue deux types de droit légal à l'EAJE (comme défini dans Eurydice, 2013) :

- **Droit légal universel :** obligation légale pour les prestataires d'assurer une offre de services d'EAJE (financée sur fonds publics) à tous les enfants vivant dans un certain périmètre dès lors que les parents, indépendamment de leur situation au regard de l'emploi, de leur situation socio-économique ou de leur situation familiale, sollicitent une place.
- **Droit légal ciblé :** obligation légale pour les prestataires d'assurer une offre de services d'EAJE (financée sur fonds publics) pour les enfants relevant de certaines catégories qui vivent dans un certain périmètre. Les catégories concernées peuvent être définies en fonction de divers critères, tels que la situation des parents au regard de l'emploi, leur situation socio-économique ou la situation familiale.

Échelle de notation : ensemble de catégories devant permettre de communiquer une information sur un aspect quantitatif ou qualitatif. L'échelle de notation de 1 à 10 est l'exemple classique dans lequel l'évaluateur ou l'examinateur choisit le chiffre dont il estime qu'il reflète la qualité perçue ou la performance faisant l'objet du suivi.

Empathie : aptitude à comprendre ce que l'enfant ressent et capacité du personnel de réagir aux besoins et aux émotions de l'enfant. Capacité d'une personne (en l'occurrence un membre du personnel) de réagir et d'interagir de façon appropriée en fonction de l'âge de l'enfant avec bienveillance, chaleur et attention (adapté de Macmillan, 2014).

Enregistrement des structures/services : obligation d'enregistrer l'offre de services dans un registre avant que le prestataire ne puisse engager des activités et proposer des services d'EAJE. L'enregistrement peut relever des autorités publiques ou d'un organisme professionnel.

Évaluateur : voir **examinateur**.

Évaluation narrative : description du développement de l'enfant au travers d'un récit/d'une histoire. L'évaluation narrative relève d'une approche plus inclusive de l'évaluation du développement des enfants car elle fait intervenir non seulement les professionnels, mais aussi les productions des enfants, et peut aussi solliciter la contribution des parents. L'évaluation narrative s'appuie tout à la fois sur les travaux réalisés par l'enfant et sur ses acquis, par exemple ses dessins et exercices, sur les informations fournies par le personnel, le travail de préparation ou les pratiques pédagogiques. Les portefeuilles de réalisations et cahiers de progrès, qui retracent le développement de l'enfant, sont des exemples bien connus d'outils utilisés pour l'évaluation narrative (voir également **portefeuille de réalisations** et **cahier de progrès)**.

Évaluation (*assessment*) : jugement quant aux progrès accomplis et à la réalisation des objectifs. Cela peut prendre la forme d'une évaluation en classe/en salle de jeux comme d'une évaluation externe de grande ampleur, le processus ayant pour but de repérer les connaissances, aptitudes, attitudes et convictions. L'évaluation peut être centrée sur l'apprenant et sur le personnel (adapté d'OCDE, 2013). L'évaluation peut être directe ou indirecte, et être utilisée à des fins formatives ou sommatives.

- **Évaluation directe :** évaluation consistant à repérer les résultats concrets de l'apprentissage, en l'occurrence les connaissances et aptitudes mesurables et avérées des enfants/du personnel.
- **Évaluation indirecte :** évaluation consistant à examiner des indicateurs de l'apprentissage et à recueillir des informations en sollicitant des réactions, par exemple dans le cadre d'enquêtes ou d'entretiens (adapté de Middle States Commission on Higher Education, 2007).
- **Évaluation formative :** évaluation consistant en un suivi fréquent ou continu (et non ponctuel) et interactif du développement et des progrès chez l'enfant dans le but de comprendre et d'identifier les besoins d'apprentissage, et d'adapter les méthodes d'enseignement en conséquence (adapté d'OCDE, 2005 ; Litjens, 2013).
- **Évaluation sommative :** évaluation consistant à mesurer les résultats de l'apprentissage au bout d'un certain temps pour obtenir un bilan succinct. Cela peut être un moyen de sensibiliser les agents et les structures à la nécessité d'assurer des services d'EAJE de qualité, ou une méthode permettant de repérer si les enfants sont en situation de désavantage sur le plan de l'apprentissage (adapté d'OCDE, 2005 ; Litjens, 2013).

Évaluation (*evaluation*) : jugement quant à l'efficacité des structures, systèmes, politiques et programmes en matière d'EAJE (adapté d'OCDE, 2013).

Examen entre pairs : processus d'évaluation du travail et des pratiques d'un collègue. L'examen peut être réalisé en interne (par un collègue ou un responsable au sein du même établissement) ou en externe (par un collègue ou un responsable travaillant dans une autre structure).

Examen : processus consistant à examiner, considérer et juger attentivement une situation ou un processus pour voir si, par exemple, des changements sont nécessaires, analyser les forces et les faiblesses et rechercher des améliorations.

Examinateur (ou évaluateur) : personne ou organisme qui examine ou évalue l'efficacité ou le niveau de qualité d'un intervenant ou d'une prestation, par exemple niveau de qualité du service, performance des agents, mise en œuvre efficace des programmes, développement/résultats chez l'enfant.

Financements dédiés : ressources financières publiques pouvant être utilisées uniquement aux fins spécifiées par la source du financement. Il peut s'agir, par exemple, de dotations publiques pré-affectées destinées à couvrir exclusivement les coûts opérationnels liés aux agents de l'EAJE ou à couvrir des dépenses d'investissement sur des infrastructures en matière d'EAJE (adapté d'OCDE, 2004 ; Eurydice, 2014b).

Gratuité (des services d'EAJE) : l'utilisation du service concerné en matière d'EAJE est gratuit pour le demandeur, en ce sens qu'il n'y a aucun droit à acquitter du côté des enfants et des parents. Le coût de la gratuité des services est en règle générale couvert par des subventions (publiques).

Inspection (*appraisal*) : examen du travail d'un enseignant ou d'un éducateur en milieu préscolaire par le responsable du centre, un inspecteur externe ou des collègues. Cet examen peut être conduit de diverses manières, dans une démarche relativement formelle et objective (dans le cadre d'un système formel de gestion des performances, par exemple, impliquant des procédures et des critères prédéterminés) ou dans une démarche plus informelle et subjective (à l'occasion de discussions informelles avec l'enseignant, par exemple).

Inspection (*inspection*) : processus d'évaluation (inspection, enquête) de la qualité et/ou des performances des institutions, du personnel, des services et des programmes par des intervenants (inspecteurs) qui ne font pas directement partie des structures d'EAJE faisant l'objet du suivi et qui sont généralement spécialement désignés pour exercer ces responsabilités.

Instrument (ou **outil**) **:** moyen ou matériel utilisé pour assurer un suivi. Relèvent de cette catégorie les listes de points à vérifier, les échelles de notation et les enquêtes.

Liste de vérification : liste d'éléments, d'actions ou de mesures à prendre en compte selon un ordre déterminé dans un but de vérification ou de consultation. En matière d'EAJE, la finalité peut être de mesurer ou d'évaluer le développement chez l'enfant, la performance du personnel et la qualité des services fournis en termes de respect des réglementations. Il peut aussi s'agir d'évaluer le développement ou les connaissances des enfants au travers de diverses actions, compétences et aptitudes, par exemple « l'enfant peut compter jusqu'à 5 » ou bien « l'enfant sait jouer tout seul » (OCDE, 2012).

Mise en œuvre des programmes : mise en œuvre concrète (application pratique) des programmes par les agents de l'EAJE, les responsables et les enfants. Il s'agit de déterminer de quelle façon les concepts qui structurent les programmes sont mis en application et comment ils transparaissent dans les pratiques et les activités engageant le personnel et les enfants, comment ils sont interprétés, comment ils sont utilisés pour orienter le développement et l'apprentissage, et comment ils influent sur l'enseignement, l'accueil et les interactions au sein du personnel et entre le personnel et les enfants.

Niveau local ou autorités locales : le niveau local correspond à un niveau de gouvernance décentralisé en matière d'EAJE. Dans la grande majorité des pays, ce niveau de gouvernance se situe au niveau des communes. Dans certains pays, les municipalités ont la responsabilité première en matière d'EAJE.

Niveau national/autorités nationales (ou bien encore **niveau central/autorités centrales**) : autorités responsables de l'EAJE dans un pays au plus haut niveau de gouvernance. Selon la structure de gouvernance du pays, ces autorités peuvent ou non exercer le pouvoir décisionnel suprême en matière de politique et de déploiement de l'EAJE. Dans les pays où la gouvernance en matière d'éducation relève d'une gestion fédérale, tels que la Belgique et le Royaume-Uni, les autorités régionales sont en charge de la gouvernance de l'EAJE (voir également **niveau régional/autorités régionales**).

Niveau régional/autorités régionales : niveau de gouvernance décentralisé. Il s'agit dans la grande majorité des pays d'un État fédéré ou d'une province. On parle alors, selon le cas, de communautés, de *Länder*, de cantons, d'États, etc. Dans les pays à structure fédérale, les autorités régionales ont souvent la responsabilité de l'AEJE dans la région qu'elles couvrent. Dans le présent rapport, les communautés flamande et française de Belgique, et l'Angleterre et l'Écosse (Royaume-Uni), sont des entités considérées comme relevant du niveau régional.

Normes d'apprentissage : normes relatives aux résultats ou au développement de l'enfant, définies à l'échelon national ou régional. Ces normes fixent clairement les niveaux que les enfants doivent atteindre dans différents domaines du développement, à savoir notamment le calcul, la lecture et les capacités motrices.

Normes minimales de qualité : niveau de référence minimum appliqué aux aspects structurels des structures d'EAJE afin de garantir un niveau de qualité minimum. Il s'agit souvent d'aspects qui peuvent assez aisément être soumis à une réglementation (par exemple, ratio personnel/enfants, espace, taille du groupe et qualifications du personnel).

Observation : l'observation est une méthode de recueil d'informations sur un sujet d'un point de vue extérieur. Elle peut être utilisée dans un but spécifique (inspection, examen entre pairs, par exemple) ou dans un but général (par exemple, montrer les progrès de l'enfant aux parents).

Outil : voir **instrument**.

Portefeuille de réalisations : recueil de travaux permettant de raconter l'histoire des progrès du côté de l'enfant/du personnel, ou de recenser les acquis dans certains domaines.

Pratiques de suivi : principales activités liées au suivi, telles qu'inspections ou autoévaluations. Les pratiques de suivi sont de deux types :

- **Pratiques de suivi externes :** toutes pratiques de suivi menées par des évaluateurs/examinateurs/intervenants extérieurs au service d'EAJE faisant l'objet du suivi. Il peut s'agir d'inspections ou d'enquêtes menées par des personnes ne relevant pas de la structure d'EAJE qui fait l'objet du suivi, ou d'examens entre pairs menés par des intervenants extérieurs (examen du travail d'une personne travaillant dans une structure d'EAJE par une personne qui, elle-même, ne travaille pas dans cette structure).
- **Pratiques de suivi internes :** toutes pratiques de suivi menées par des évaluateurs/examinateurs/intervenants faisant partie du service d'EAJE faisant l'objet du suivi. Cela peut consister en des auto-évaluations des agents travaillant dans les structures d'EAJE (enseignants, personnel d'encadrement, soignants, etc.) ou en des examens entre pairs menés par des collègues (employés au sein de la même structure).

Puissance publique : entièreté du pouvoir exécutif à tous les niveaux de gouvernance – échelon national, État, région et échelon local.

Qualité des processus : expérience concrète des enfants dans le cadre du programme qu'ils suivent – ce qui se produit dans le cadre de la structure, interactions entre les éducateurs et les enfants. Sont également visés les relations avec les parents, le matériel pédagogique et les compétences professionnelles du personnel.

Qualité du service : qualité au niveau de la structure/de l'offre de services. Il s'agit de la qualité de la prestation dispensée par une structure d'EAJE, étant pris en compte tous les aspects que le pays/la région/la collectivité locale jugent importants, outre le contexte et les expériences présumés bénéfiques pour le bien-être des enfants. Cela recouvre, le plus souvent, l'application d'un programme d'enseignement, les caractéristiques du personnel, les comportements et pratiques des enseignants ou des soignants, et les interactions entre le personnel et les enfants qui sont au cœur de l'expérience des enfants dans le domaine de l'EAJE. On parle, dans les études, de qualité des processus. La notion de qualité recouvre,

en outre, dans la plupart des pays, des aspects structurels tels que l'espace, la taille du groupe et d'autres normes, par exemple les normes de sécurité (NCES, 1997 ; OCDE, 2006 ; OCDE, 2012a).

Qualité structurelle : la qualité structurelle s'entend des éléments partie au processus qui créent le cadre dans lequel se déroule l'expérience des enfants. Sont visées non seulement les caractéristiques de la structure d'EAJE dans laquelle les enfants sont accueillis, mais aussi les caractéristiques de l'environnement dans lequel la structure s'inscrit, le quartier, par exemple. Il s'agit souvent d'aspects sur lesquels la réglementation peut s'exercer, encore que certaines variables ne relèvent pas du champ de la réglementation.

Réglementation/recommandations : différents types de documents officiels énonçant des lignes directrices, obligations et/ou recommandations à l'intention des prestataires d'EAJE. La **réglementation** englobe les lois, règlements et autres instructions imposées par les pouvoirs publics pour réglementer une activité. Les **recommandations** sont des documents officiels proposant le recours à des instruments, méthodes et/ou stratégies spécifiques pour l'enseignement et l'apprentissage. Leur application n'est pas obligatoire (comme défini dans Eurydice, 2013).

Responsabilité (dans les structures d'EAJE) : les prestataires de services d'EAJE et le personnel employé dans les structures doivent suivre et mesurer l'efficacité et la qualité de leurs services, de l'enseignement/l'accueil, ainsi que du processus d'apprentissage des enfants et de leur bien-être (adapté de Kilderry, 2012).

Services à domicile : services d'EAJE soumis à une réglementation publique dispensés au domicile du prestataire. La réglementation impose généralement au prestataire de satisfaire à certaines normes minimales en matière de santé, de sécurité et d'alimentation. Les services fournis par des nourrices ou des babysitters, logées ou non au domicile des parents, ne relèvent pas de cette catégorie (selon la définition d'Eurydice, 2014a).

Services en centre/établissement – structures : structures d'EAJE soumises à une réglementation publique dispensant des services en dehors du domicile. Les services peuvent être dispensés à plein temps ou à temps partiel, dans le cadre d'une garderie, d'un centre d'accueil de jour, d'une crèche ou d'un jardin d'enfants (adapté d'Eurydice, 2014a ; OCDE, 2012).

Services subventionnés : structures bénéficiant de dotations/financements de l'État ou d'autres entités publiques (autorités régionales/locales ou municipalités, par exemple) pour financer les services d'EAJE et assurer une offre de services à coût réduit, voire à titre gratuit.

Structure d'EAJE : cadre dans lequel les services d'EAJE sont dispensés. On parle aussi de centres de services d'EAJE. On peut distinguer deux types de situation en matière d'EAJE selon que les services sont dispensés en **centre/établissement** ou **à domicile** (définition d'Eurydice, 2013).

Structure privée : structure gérée/détenue, directement ou indirectement, par un organisme non gouvernemental ou une personne/organisation privée (église, syndicat, entreprise ou autre entité). Les structures privées peuvent ou non bénéficier de subventions publiques :

- **Structure privée ne bénéficiant d'aucune subvention publique :** structure privée ne bénéficiant d'aucun financement public. Une telle structure est indépendante dans son financement et sa gestion ; ne dépend d'aucune autorité, nationale ou locale, pour financer ses activités ; et est entièrement financée grâce à des sources privées – frais de scolarité/droits d'inscription, dons, mécénat, etc.

- **Structure privée bénéficiant de subventions publiques :** structure privée qui bénéficie, au moins pour une partie de son financement, de ressources publiques. La structure est entièrement privée dans son fonctionnement, mais bénéficie de financements publics.

Structure publique : structure gérée et dirigée, directement ou indirectement, par une autorité publique et financée sur fonds publics (comme défini dans Eurydice, 2013).

Suivi : processus consistant à suivre systématiquement différents aspects en matière d'EAJE concernant les services, le personnel, le développement des enfants et la mise en œuvre des programmes, à des fins de collecte de données, de responsabilisation et/ou d'amélioration de l'efficacité et/ou de la qualité.

Système décentralisé : mode d'organisation dans lequel l'autorité décisionnelle en matière d'EAJE ne relève pas d'une institution centrale. Le pouvoir décisionnel en matière d'EAJE se situe, dans une logique décentralisée, au niveau des régions, des provinces ou des municipalités. L'autorité centrale n'a guère, voire pas, d'influence sur les décisions en matière d'EAJE.

Système fragmenté : les services d'EAJE relèvent de différents ministères ou autorités au niveau national/régional. Dans de nombreux pays à système fragmenté, les politiques d'accueil et d'éducation préscolaire se sont développées séparément et relèvent d'autorités distinctes. L'accueil des jeunes enfants et l'éducation préscolaire sont des services différents qui s'adressent à des groupes d'âge différents. Par exemple, l'accueil des jeunes enfants concerne généralement les enfants de moins de 3 ans, tandis que l'éducation préscolaire concerne généralement les enfants de 3 ans ou plus.

Système intégré : la responsabilité des services d'EAJE relève d'une autorité unique (principale) (à l'échelon national et/ou régional), ministère de l'Éducation, ministère des Affaires sociales ou autre entité, par exemple.

Taux d'encadrement : nombre d'enfants dont un agent employé à plein temps a la charge. Il peut s'agir d'un nombre maximum (fixé par la réglementation) – nombre maximum d'enfants dont un agent employé à plein temps peut avoir la charge seul – ou d'un nombre moyen – nombre moyen d'enfants dont un agent employé à plein temps peut avoir la charge. Le taux d'encadrement peut prendre en compte uniquement les principaux intervenants (enseignants ou soignants, par exemple), mais aussi les personnels auxiliaires, assistants par exemple.

Technologies de l'information et de la communication (TIC) : enseignement et apprentissage des compétences technologiques et numériques. Il s'agit de créer et de développer la capacité d'utiliser un environnement numérique et technologique pour susciter le développement et la communication et créer du savoir. Par environnement numérique, on entend les ordinateurs (ordinateurs portables, tablettes, iPads, liseuses) et les jeux vidéo, Internet, la télévision, la radio, etc.

Test standardisé : test conçu de telle façon que les questions, conditions d'application, procédures de notation et interprétations sont uniformes, s'appliquant selon des modalités standardisées, prédéterminées (OCDE, 2012 ; Zucker, 2004). Le même test est appliqué de la même façon à tous les enfants qui en font l'objet. Les procédures d'évaluation standardisées s'appliquent généralement à un groupe nombreux d'enfants, principalement dans le but de mesurer les résultats scolaires et/ou de procéder à des comparaisons au sein d'une cohorte (Rosenkvist, 2010) (voir également **test**).

Test : procédure formelle d'évaluation, souvent sur papier ou par informatique, destinée à mesurer les connaissances, compétences et/ou aptitudes des enfants. Les tests peuvent ou non être standardisés (voir aussi **test standardisé**).

Références

Commission européenne/EACEA/Eurydice (2014b), *Financing Schools in Europe: Mechanisms, Methods and Criteria in Public Funding*, Eurydice Report, Office des publications de l'Unions européenne, Luxembourg.

Dilger, R.J. et E. Boyd (2014), *Block Grants: Perspectives and Controversies*, Congressional Research Service, Washington, DC.

Eurydice (2013), « Reference Document 2, Key Data ECEC 2014 – Questionnaire for Eurydice Figures », document de travail interne, Agence Exécutive Éducation, Audiovisuel et Culture, Bruxelles.

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

Kilderry, A.D. (2012), « Teacher Decision Making in Early Childhood Education », thèse de doctorat, University of Technology du Queensland, Australie.

Litjens, I. (2013), *Literature Review on Monitoring Quality in Early Childhood Education and Care (ECEC)*, OCDE, Paris.

Macmillan (2014), *Macmillan Dictionary*, Macmillan Publishers Ltd., Londres, *www.macmillandictionary.com*.

Middle States Commission on Higher Education (2007), *Student Learning Assessment: Options and Resources*, Middle States Commission on Higher Education, Philadelphie, PA.

National Center for Education Statistics (NCES) (1997), *Measuring the Quality of Program Environments in Head Start and Other Early Childhood Programs: A Review and Recommendations for Future Research*, Document de travail n° 97-36, Washington, DC.

OCDE (2013), *Synergies for Better Learning: An International Perspective on Evaluation and Assessment*, OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education, Éditions OCDE, Paris, *http://dx.doi.org/10.1787/9789264190658-en*.

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

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

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

OCDE (2004), *Guide de l'OCDE pour l'établissement de statistiques internationalement comparables dans le domaine de l'éducation : Concepts, normes, définitions et classifications*, Éditions OCDE, Paris, *http://dx.doi.org/10.1787/9789264030459-fr*.

Organisation mondiale de la santé (2006), *Constitution de l'Organisation mondiale de la santé*, OMS, Genève.

Rosenkvist, M.A. (2010), « Using Student Test Results for Accountability and Improvement: A Literature Review », *Documents de travail de l'OCDE sur l'éducation*, n° 54, Éditions OCDE, Paris, *http://dx.doi.org/10.1787/5km4htwzbv30-en*.

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

ANNEXE

Liste des pays membres du réseau

Les collaborateurs de cette publication ont fourni des données nationales, des informations sur les politiques publiques dans leurs pays, des commentaires sur les projets, etc., en qualité de membres du Réseau de l'OCDE sur l'éducation et l'accueil des jeunes enfants (liste classée par ordre alphabétique).

Pays	Nom	Organisation
Allemagne	Mme Sophie MÜLLER	Centre international pour l'éducation et l'accueil des jeunes enfants (ICEC) à l'Institut allemand de la jeunesse (DJI)
	Mme Birgit RIEDEL	Centre international pour l'éducation et l'accueil des jeunes enfants (ICEC) à l'Institut allemand de la jeunesse (DJI)
	Mme Britta SCHÄFER	Centre international pour l'éducation et l'accueil des jeunes enfants (ICEC) à l'Institut allemand de la jeunesse (DJI)
	Mme Carolyn SEYBEL	Centre international pour l'éducation et l'accueil des jeunes enfants (ICEC) à l'Institut allemand de la jeunesse (DJI)
Australie	Dr. Russell AYRES	Département des services sociaux
	M. David DE SILVA	Département des services sociaux
Belgique	Mme Anne-Marie DIEU	Directrice des recherches à l'Observatoire de l'enfance, de la jeunesse et de l'aide à la jeunesse
	Mme Christele van NIEUWENHUYZEN	Kind en Gezin (Enfance et famille)
	Mme Florence PIRARD	Chargée de cours à l'université de Liège et experte à l'Office de la naissance et de l'enfance (ONE)
Canada	M. Jim GRIEVE	Sous-ministre adjoint de la Division de l'apprentissage des jeunes enfants auprès du ministère de l'Éducation de l'Ontario
Chili	Mme Eliana CHAMIZO ÁLVAREZ	Ministère de l'Éducation
	Mme María Isabel DÍAZ	Ministère de l'Éducation
	M. Mario FLORES	Ministère de l'Éducation
	M. Fabian GREDIG	Délégation permanente du Chili auprès de l'OCDE
	Mme Carla GUAZZINI	Ministère de l'Éducation
	M. Francisco MENESES	Ministère de l'Éducation
	Mme Francisca RODRÍGUEZ	Ministère de l'Éducation
Corée	Dr. Hye-jin JANG	Associé de recherche à l'Institut coréen de l'éducation et de l'accueil des enfants
	M. Joo-yong PARK	Directeur de la Division des politiques d'éducation et d'accueil des jeunes enfants auprès du ministère de l'Éducation
	Prof. Dongju SHIN	Département de l'éducation des jeunes enfants, université de Duksung
	Mme Se-jin YANG	Directrice adjointe de la Division des politiques d'éducation et d'accueil des jeunes enfants auprès du ministère de l'Éducation
	Prof. Ji-Sook YEOM	Département de l'éducation des jeunes enfants, université de Konkuk
États-Unis	M. Steven HICKS	Ministère de l'Éducation des États-Unis
Finlande	Mme Heli NEDERSTRÖM	Ministère de l'Éducation et de la Culture, conseillère d'éducation
	Mme Tarja KAHILUOTO	Ministère de l'Éducation et de la Culture, conseillère spéciale du gouvernement

Pays	Nom	Organisation
France	Mme Annick KIEFFER	Responsable des politiques au ministère des Affaires sociales et ingénieure de recherche au Centre Maurice-Halbwachs (ENS, EHESS, CNRS)
	Mme Marie-Claire MZALI-DUPRAT	Ministère de l'Éducation nationale
	M. Gilles PETREAULT	Ministère de l'Éducation nationale
Irlande	Fonctionnaires du ministère de l'Enfance et de la Jeunesse et du ministère de l'Éducation et des Compétences	
Italie	M. Amilcare BORI	Inspecteur et conseiller, ministère de l'Éducation, Italie
	Dr. Giuseppina FECCHI	Inspectrice et conseillère, ministère de l'Éducation, Italie
	Dr. Cristina STRINGHER	Institut national italien pour l'évaluation du système éducatif (INVALSI), Frascati, Rome
Japon	Dr. Kiyomi AKITA	Université de Tokyo
	M. Kouichirou BABA	Ministère de la Santé, du Travail et du Bien-être
	M. Jugo IMAIZUMI	Délégation permanente du Japon auprès de l'OCDE
	M. Yohei ITO	Délégation permanente du Japon auprès de l'OCDE
	Dr. Riyo KADOTA - KOROGI	Université de Seinan Gakuin
	Mme Noriko KONISHI	Ministère de l'Éducation, de la Culture, des Sports, des Sciences et de la Technologie
	M. Takashi MURAO	Délégation permanente du Japon auprès de l'OCDE
	Mme Sachiko SAKAI	Ministère de l'Éducation, de la Culture, des Sports, des Sciences et de la Technologie
	Mme Chiharu SHIMATANI	Ministère de l'Éducation, de la Culture, des Sports, des Sciences et de la Technologie
	Dr. Masatoshi SUZUKI	Université de Hyogo pour la formation des enseignants
Kazakhstan	Mme Zhanyl ZHONTAYEVA	Ministère de l'Éducation et des Sciences
	M. Serik IRSALIYEV	JSC "Information Analytic Center"
	Mme Sharapat SULTANGAZIYEVA	Ministère de l'Éducation et des Sciences
	M. Yerlan SHULANOV	JSC « Information Analytic Center »
	Mme Zhazira NURMUKHAMETOVA	JSC « Information Analytic Center »
	M. Azamat YESTAYEV	JSC « Information Analytic Center »
	M. Nurzhan YESSIMZHANOV	JSC « Information Analytic Center »
	Mme Lada BARON	JSC « Information Analytic Center »
	Mme Shynar SHAYMURATOVA	JSC « Information Analytic Center »
	Mme Yelizaveta KOROTKIKH	JSC « Information Analytic Center »
	Mme Assemgul YESKENDIROVA	JSC « Information Analytic Center »
Luxembourg	M. Manuel ACHTEN	Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse
	Dr. Anne REINSTADLER	Luxembourg Institute of Socio-Economic Research (LISER)
	Mme Claude SEVENIG	Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse
Mexique	Mme Flora Martha ANGÓN PAZ	Directrice générale des politiques sociales, ministère du Développement social (SEDESOL)
	M. Hugo BALBUENA CORRO	Directeur général de l'élaboration des programmes scolaires, ministère de l'Éducation publique (SEP)
	Mme Magdalena CÁZARES VILLA	Conseil national pour le développement éducatif (CONAFE)
	Mme Norma Violeta DÁVILA SALINAS	Responsable de l'éducation des jeunes enfants, Conseil national pour le développement éducatif (CONAFE)
	M. Armando David PALACIOS HERNÁNDEZ	Responsable des avantages économiques et sociaux, Institut mexicain de la sécurité sociale (IMSS)
	M. Carlos PRADO BUITRÓN	Chef de l'Unité de soutien à la population défavorisée, Système national pour le développement intégral de la famille (SNDIF)
	Mme Guadalupe del Consuelo RAMÍREZ VIDAL	Conseil national pour le développement éducatif (CONAFE)
	Mme Rosa Imelda VELAZQUEZ LAZARIN	Conseil national pour le développement éducatif (CONAFE)
	Mme Maira Lorena ZAZUETA CORRALES	Chef des services éducatifs chargée des programmes et des structures de bien-être et de développement des jeunes enfants, Institut de sécurité sociale et de services sociaux pour les fonctionnaires (ISSSTE)
Norvège	Mme Maria BAKKE ORVIK	Conseillère principale, direction de l'Éducation et de la Formation
	M. Matias EGELAND	Conseiller, direction de l'Éducation et de la Formation
	Mme Aase GIMNES	Conseillère principale, ministère de l'Éducation et de la Recherche
	Mme Elisabeth GRØVAN RUUD	Conseillère, ministère de l'Éducation et de la Recherche
	Mme Kristina KVÅLE	Directrice de projet, direction de l'Éducation et de la Formation
	Mme Tove MOGSTAD SLINDE	Conseillère principale, ministère de l'Éducation et de la Recherche
	Mme Annette QVAM	Chef de service, direction de l'Éducation et de la Formation
	Mme Katrine STEGENBORG TEIGEN	Conseillère principale, direction de l'Éducation et de la Formation

Pays	Nom	Organisation
Nouvelle-Zélande	Mme Sandra COLLINS	Office d'inspection de l'éducation (ERO)
	M. Matthew HICKMAN	Ministère de l'Éducation
	M. Karl LE QUESNE	Ministère de l'Éducation
Pays-Bas	Mme Willeke VAN DER WERF	Ministère des Affaires sociales et de l'Emploi
	Mme Wytske BOOMSMA	Ministère de l'Éducation, de la Culture et des Sciences
Portugal	Mme Eulália ALEXANDRE	Ministère de l'Éducation et de la Science
	Mme Conceição BAPTISTA	Ministère de l'Éducation et de la Science
	M. Pedro CUNHA	Ministère de l'Éducation et de la Science
	Mme Helena GIL	Ministère de l'Éducation et de la Science
	Mme Liliana Marques	Ministère de l'Éducation et de la Science
	Mme Fátima RAMOS	Ministère de la Solidarité, de l'Emploi et de la Sécurité sociale
	Mme Alexandra SIMÕES	Ministère de la Solidarité, de l'Emploi et de la Sécurité sociale
	Mme Leonor VENÂNCIO DUARTE	Ministère de l'Éducation et de la Science
République slovaque	M. Matej Dostál	Délégation permanente de la République slovaque auprès de l'OCDE
	Mme Viera Hajdúková	Ministère de l'Éducation, de la Science, de la Recherche et du Sport de la République slovaque
République tchèque	Dr. Irena BORKOVCOVÁ	Inspection scolaire tchèque
	Mme Hana NOVOTNÁ	Inspection scolaire tchèque
	M. Aleš ŽDIMERA	Délégation permanente de la République tchèque auprès de l'OCDE
Royaume-Uni	Fonctionnaires de la Direction Enfance et Famille du Gouvernement écossais	
	Mme Annette CONNAUGHTON	Ministère de l'Éducation, Angleterre
	Mme Penny CROUZET	Ministère de la Santé, Angleterre
	M. Michael DALE	Ministère de l'Éducation, Angleterre
	M. Dan EVANS	Ministère de l'Éducation, Angleterre
	Mme Dee GASSON	Ofsted - Organisme de surveillance de la qualité de l'enseignement
	Mme Bev GRANT	Ministère de l'Éducation, Angleterre
	Mme Katie HADDOCK	Ministère de l'Éducation, Angleterre
	M. Steve HAMILTON	Ministère de l'Éducation, Angleterre
	Mme Rosalyn HARPER	Ministère de l'Éducation, Angleterre
	Mme Caroline JONES	Ministère de l'Éducation, Angleterre
	Mme Maura LANTRUA	Ministère de l'Éducation, Angleterre
	Mme Sibil LYME	Ministère de l'Éducation, Angleterre
	Mme Stephanie MARTIN	Ministère de l'Éducation, Angleterre
	Mme Deborah NICHERSON	Ministère de l'Éducation, Angleterre
	Mme Clare SANDLING	Ministère de la Santé, Angleterre
Slovénie	Dr. Andreja BARLE LAKOTA	Ministère de l'Éducation, de la Science et du Sport
	Dr. Mateja BREJC	École nationale des cadres de l'éducation
	Mme Nada POŽAR MATIJAŠIČ	Ministère de l'Éducation, de la Science et du Sport
	M. Tomaž ROZMAN	Inspection de l'éducation et du sport de la République de Slovénie
	Mme Vida STARIČ HOLOBAR	Ministère de l'Éducation, de la Science et du Sport
Suède	M. Christer TOFTÉNIUS	Conseiller principal auprès du ministère de l'Éducation et de la Recherche

ORGANISATION DE COOPÉRATION ET DE DÉVELOPPEMENT ÉCONOMIQUES

L'OCDE est un forum unique en son genre où les gouvernements œuvrent ensemble pour relever les défis économiques, sociaux et environnementaux que pose la mondialisation. L'OCDE est aussi à l'avant-garde des efforts entrepris pour comprendre les évolutions du monde actuel et les préoccupations qu'elles font naître. Elle aide les gouvernements à faire face à des situations nouvelles en examinant des thèmes tels que le gouvernement d'entreprise, l'économie de l'information et les défis posés par le vieillissement de la population. L'Organisation offre aux gouvernements un cadre leur permettant de comparer leurs expériences en matière de politiques, de chercher des réponses à des problèmes communs, d'identifier les bonnes pratiques et de travailler à la coordination des politiques nationales et internationales.

Les pays membres de l'OCDE sont : l'Allemagne, l'Australie, l'Autriche, la Belgique, le Canada, le Chili, la Corée, le Danemark, l'Espagne, l'Estonie, les États-Unis, la Finlande, la France, la Grèce, la Hongrie, l'Irlande, l'Islande, Israël, l'Italie, le Japon, le Luxembourg, le Mexique, la Norvège, la Nouvelle-Zélande, les Pays-Bas, la Pologne, le Portugal, la République slovaque, la République tchèque, le Royaume-Uni, la Slovénie, la Suède, la Suisse et la Turquie. L'Union européenne participe aux travaux de l'OCDE.

Les Éditions OCDE assurent une large diffusion aux travaux de l'Organisation. Ces derniers comprennent les résultats de l'activité de collecte de statistiques, les travaux de recherche menés sur des questions économiques, sociales et environnementales, ainsi que les conventions, les principes directeurs et les modèles développés par les pays membres.

ÉDITIONS OCDE, 2, rue André-Pascal, 75775 PARIS CEDEX 16
(91 2015 05 2P) ISBN 978-92-64-24616-4 – 2015

Petite enfance, grands défis IV

LE SUIVI DE LA QUALITÉ DANS LES SERVICES D'ÉDUCATION ET D'ACCUEIL DES JEUNES ENFANTS

Les travaux de recherche montrent qu'en matière d'éducation et d'accueil des jeunes enfants, c'est la qualité qui prime. Les pays sont de plus en plus nombreux à mettre en place des mécanismes de suivi pour veiller à la qualité et à la transparence de ces programmes. Cette nouvelle publication examine comment les pays peuvent mettre au point et exploiter de tels mécanismes pour améliorer la qualité des services et du personnel dans l'intérêt du développement de l'enfant. Elle dresse un tableau international de la situation et fournit des exemples concrets pour aider les responsables de l'élaboration des politiques, les spécialistes du suivi et les professionnels de l'éducation à définir leurs propres pratiques et stratégies de suivi.

Sommaire

Chapitre 1. Les systèmes d'éducation et d'accueil des jeunes enfants (EAJE) dans les pays et territoires participants

Chapitre 2. Les systèmes de suivi dans le secteur de l'éducation et de l'accueil des jeunes enfants (EAJE) : état des lieux et tendances

Chapitre 3. Le suivi de la qualité des services d'éducation et d'accueil des jeunes enfants (EAJE)

Chapitre 4. Le suivi de la qualité du personnel d'éducation et d'accueil des jeunes enfants (EAJE)

Chapitre 5. Le suivi du développement et des résultats des enfants dans les structures d'éducation et d'accueil des jeunes enfants (EAJE)

Chapitre 6. Améliorer les politiques et pratiques de suivi en matière d'éducation et d'accueil des jeunes enfants (EAJE)

Veuillez consulter cet ouvrage en ligne : ***http://dx.doi.org/10.1787/9789264246171-fr.***

Cet ouvrage est publié sur OECD iLibrary, la bibliothèque en ligne de l'OCDE, qui regroupe tous les livres, périodiques et bases de données statistiques de l'Organisation.
Rendez-vous sur le site ***www.oecd-ilibrary.org*** pour plus d'informations.

éditionsOCDE
www.oecd.org/editions

ISBN 978-92-64-24616-4
91 2015 05 2 P