

Proposition de principes clés pour un code de qualité de l'éducation et de l'accueil de la petite enfance

Rapport du groupe de travail sur l'éducation et l'accueil de la petite enfance sous l'égide de la Commission européenne.

Octobre 2014

Principes clés d'un code de qualité

Sommaire

Références et contexte de la politique de coopération européenne pour l'éducation et l'accueil de la petite enfance :

- Méthode de travail
- Organisation du rapport
- Mesure de la qualité des structures d'éducation et d'accueil de la petite enfance

Axes de la qualité

Développement de la qualité :

- Accessibilité
- Ressources humaines
- Programme
- Suivi et contrôle
- Gouvernance et financement

Annexe – Concepts clés

Principes clés d'un code de qualité

1. Références et contexte de cette politique

L'apprentissage et l'éducation ne commencent pas avec l'école obligatoire, mais dès la naissance. Les premières années, de la naissance jusqu'à l'âge de la scolarisation obligatoire, sont les plus formatrices de la vie d'un enfant. Elles constituent le socle de son développement et sont à la base des schémas qu'il adoptera tout au long de sa vie. Dans ce contexte, l'éducation et l'accueil de la petite enfance de haute qualité¹ sont des éléments fondamentaux de l'apprentissage continu, de l'intégration sociale, du développement personnel et, plus tard, de l'employabilité. Améliorer la qualité et l'efficacité des structures d'éducation et d'accueil dans l'ensemble de l'UE est essentiel pour une croissance économique intelligente, durable et inclusive.² Il est tout aussi important que ces structures soient de bonne qualité et largement accessibles, pour donner à chacun la chance de réussir sa vie. C'est pourquoi l'éducation et l'accueil abordables et de haute qualité des jeunes enfants restent des priorités importantes pour l'Union européenne et ses États membres.

La Commission européenne a souligné, en se fondant sur une analyse des dernières preuves transnationales et discussions avec des experts de haut niveau, que l'accès aux structures d'éducation et d'accueil inclusives, de haute qualité et disponibles universellement est dans l'intérêt de tous. Non seulement ces structures aident les enfants à libérer leur potentiel, mais elles peuvent aussi contribuer à engager les parents et d'autres membres de la famille par des mesures conjointes visant à améliorer les perspectives d'emploi, la formation professionnelle, l'éducation parentale et les activités de loisir³.

Augmenter l'accès aux structures d'éducation et d'accueil est donc une des priorités de l'Europe depuis 1992, depuis la publication des Recommandations du Conseil sur l'aide à l'enfance (92/241/CEE)⁴. Des publications ultérieures (par exemple, Conseil de l'Europe à Barcelone, 2002) ont convenu que *Les États membres devraient supprimer les facteurs décourageant le travail des femmes, en tenant compte de la demande de lieux d'aide à l'enfance et conformément aux modes d'approvisionnement nationaux, et fournir à l'horizon 2010 un mode de garde pour au moins 90 % des enfants entre l'âge de trois ans et l'âge de scolarisation obligatoire, et au moins 33 % des enfants de moins de trois ans*⁵. Augmenter l'accès à des structures d'éducation et d'accueil de haute qualité est également le point de focalisation de la référence européenne appelant à la participation d'au moins 95 % des enfants entre l'âge de

¹ Structures d'éducation et d'accueil : voir la définition en annexe, à la fin du document.

² Stratégie Europe 2020 et son suivi : http://ec.europa.eu/europe2020/index_fr.htm

³ Communication de la Commission européenne. Éducation et accueil de la petite enfance : Donner à tous nos enfants le meilleur départ pour le monde de demain, Bruxelles, 17/02/2011 COM(2011) 66, version finale ; Conclusions du Conseil sur l'éducation et l'accueil de la petite enfance : donner à tous nos enfants le meilleur départ pour le monde de demain 2011/C 175/03

⁴ En janvier 1996, le Réseau des modes de gardes d'enfants de la Commission européenne a publié des propositions pour un Plan d'action sur dix ans. Ces « 40 cibles de qualité » ont été de nouveau publiées sur <http://www.childcarecanada.org/publications/other-publications/04/10/quality-early-learning-and-child-care-services-papers-european>

⁵ http://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms_data/docs/pressdata/en/ec/71025.pdf Il convient de noter que la cible de Barcelone ne fait aucune mention de la qualité.

Principes clés d'un code de qualité

4 ans et l'âge de scolarisation obligatoire à l'horizon 2020⁶, *traitant le problème de la pauvreté infantile et prévenant une déscolarisation précoce, deux des cibles principales de la Stratégie 2020*⁷.

Cette référence européenne, qui s'inscrit dans le Cadre stratégique – Éducation et formation 2020⁸ appelle à une participation plus importante des enfants de milieux défavorisés. Elle appelle également au renforcement de la qualité du recrutement et de l'assistance aux enseignants des structures d'éducation et d'accueil. En Europe, les États membres ont développé des politiques qui augmentent la disponibilité et améliorent la qualité des structures. En 2011, en réponse aux demandes d'États membres, la Commission européenne a lancé un processus de coopération pour faire face à un double défi : donner à tous l'accès aux structures d'éducation et d'accueil, et augmenter la qualité de ces structures.⁹ Ce processus a inclus la mise en place en 2012 d'un groupe de travail thématique sur l'éducation et l'accueil de la petite enfance dans le Cadre stratégique - Éducation et formation 2020¹⁰.

2. Méthode de travail

Dans le cadre de la méthode de coordination ouverte, le Groupe de travail thématique a eu recours à la méthodologie d'apprentissage par les pairs¹¹ pour développer des propositions

⁶ Eurostat a rapporté (en juin 2013) que 93,2 % des enfants âgés de quatre ans étaient à l'école primaire ou maternelle dans l'ensemble de l'UE des 27 en 2010. Les taux de participation des enfants âgés de quatre ans à l'éducation primaire ou maternelle étaient généralement élevés. Les moyennes nationales sont au-dessus de 95 % en Belgique, au Danemark, en Allemagne, en Irlande, en Espagne, en France, en Italie, au Luxembourg, aux Pays-Bas et au Royaume-Uni, ainsi qu'en Islande et en Norvège. Par contraste, trois pays ont signalé que moins de 70 % des enfants âgés de quatre ans étaient scolarisés. (http://epp.eurostat.ec.europa.eu/statistics_explained/index.php/Education_statistics_at_regional_level)

⁷ Communication de la Commission au Parlement européen, au Conseil, au Comité économique et social européen et au Comité des régions, Semestre européen 2013: Recommandations par pays. Sortir l'Europe de la crise, Bruxelles, 29/05/2013 COM(2013) 350 version finale

⁸ Le 12 mai 2009, les conclusions du Conseil sur un cadre stratégique de coopération européenne pour l'éducation et la formation (EF 2020), OJ C 119 28/05/2009 ; « D'ici 2020, au moins 95 % des enfants ayant entre quatre ans et l'âge de la scolarité obligatoire devraient participer à l'enseignement préscolaire. » Voir http://ec.europa.eu/education/policy/strategic-framework/index_fr.htm

⁹ Communication de la Commission européenne. Éducation et accueil de la petite enfance : Donner à tous nos enfants le meilleur départ pour le monde de demain, Bruxelles, 17/02/2011 COM(2011) 66 version finale ; Conclusions du Conseil sur l'éducation et l'accueil de la petite enfance : donner à tous nos enfants le meilleur départ pour le monde de demain 2011/C 175/03

¹⁰ Pour de plus amples informations sur les structures d'éducation et d'accueil du Cadre stratégique - Éducation et formation 2020, voir : http://ec.europa.eu/education/policy/school/early-childhood_fr.htm

¹¹ La méthode de coordination ouverte fournit un cadre de coopération entre les États membres. Elle est utilisée dans les domaines relevant de la compétence de ces derniers. La méthodologie d'apprentissage par les pairs fournit un cadre utile de coopération. Elle est organisée par des Groupes de travail thématiques d'experts nommés par des États membres et des organisations parties prenantes. Ils échangent et synthétisent leurs expériences de politiques, analysent et comparent les options politiques, s'inspirent des recherches sur les politiques réussies et émettent des recommandations de bonnes pratiques en matière de politiques. Ces dernières sont proposées pour guider les responsables politiques et les praticiens nationaux. http://ec.europa.eu/education/policy/index_fr.htm

Principes clés d'un code de qualité

visant à améliorer la qualité des structures d'éducation et d'accueil de la petite enfance dans un contexte européen. Son objectif principal a été d'identifier et d'étudier les actions politiques clés qui ont mené à des améliorations de la qualité et de l'accès à ces structures. Le Groupe qui se composait d'experts de l'éducation et de l'accueil des jeunes enfants et de responsables politiques de toute l'Europe a étudié les preuves existantes concernant les politiques et les pratiques des États membres, ainsi que les découvertes des recherches transnationales. En mettant l'enfant au cœur de sa réflexion, le Groupe a mis en lumière cinq domaines dans lesquels l'action a débouché sur de nettes améliorations de la qualité des prestations : accès, personnel, programme, suivi et contrôle, et gouvernance et financement. Au sein de ces cinq domaines, dix actions de grande ampleur peuvent être déployées par les États membres pour améliorer la qualité des structures d'éducation et d'accueil de la petite enfance et pour soutenir tous les enfants, leurs familles et la communauté.

La somme de ces actions constitue la présente proposition pour des principes clés d'un code de qualité. Il convient de les considérer comme une première étape pratique du soutien aux responsables politiques et de l'encouragement à tous les États membres à aller plus loin dans leur développement de l'excellence à tous les niveaux des structures d'éducation et d'accueil de la petite enfance, dans l'intérêt de l'enfant comme de la société. Notre proposition peut également inciter à l'autoréflexion au niveau du système. Adaptées au contexte local et prises dans leur ensemble, ces actions peuvent donner un nouvel élan pour garantir la disponibilité universelle de structures d'éducation et d'accueil de haute qualité, de la naissance au début de la scolarisation obligatoire.

Le Groupe a été confronté au défi d'identifier les mesures et les actions particulières qui ont mené à des améliorations significatives de la qualité des structures d'éducation et d'accueil et donc à de meilleurs aboutissements au niveau du système et dans le cadre des paramètres individuels de ces structures. Ce défi se reflète dans les études de l'OCDE sur le contrôle de la qualité des structures d'éducation et d'accueil de la petite enfance.¹² Ces études se sont penchées sur les liens entre les processus de contrôle et la qualité, et ont conclu que peu de choses permettaient d'identifier les mesures spécifiques ayant eu le plus fort impact sur la qualité et ayant provoqué à leur tour de meilleurs résultats. Cependant, les recherches montrent qu'il existe un lien significatif entre une structure d'éducation et d'accueil de haute qualité (y compris les manières de la mesurer) et les résultats pour les enfants.¹³ Dans ce contexte, le Groupe s'est attaché à déterminer les mesures (par ex. l'introduction de normes de qualité, de points de référence, d'objectifs, etc.) qui ont aidé les États membres à envisager et promouvoir des améliorations mesurables pour les enfants, les familles, les communautés locales et la société.

¹² Les études sur le contrôle des structures d'éducation et d'accueil de la petite enfance (OCDE, ECEC Network, 2013) ont principalement tenu compte des publications en langue anglaise.

¹³ Pour cette analyse, le Groupe entend par « résultats à court terme » ce que l'on peut attendre des enfants à la fin de leur séjour dans la structure d'éducation et d'accueil. Par définition, les résultats étaient à court terme, et certains pouvaient être mesurés après le départ des enfants. Ils se distinguent des « résultats à long terme » qui sont les avantages à plus long terme pour la société, les familles et les individus découlant de leur expérience des structures d'éducation et d'accueil de la petite enfance.

Principes clés d'un code de qualité

3. Proposition de principes clés pour un code de qualité

La présente proposition de principes clés pour un code de qualité établit le contexte de la politique européenne ainsi que la méthode de travail du Groupe. Ensuite, nous abordons l'interprétation de la qualité par le Groupe dans le contexte de l'éducation et de l'accueil des jeunes enfants. La deuxième section contient une description des principaux axes du code, puis un résumé des recherches, des principaux résultats des discussions du Groupe de travail (dans les encadrés en rouge) ainsi qu'un certain nombre d'études de cas (encadrés en bleu) mettant en évidence les données qui sous-tendent les axes. La troisième section du document clarifie les définitions des concepts clés utilisés dans le code. À l'automne 2014, nous élaborerons une quatrième section qui constituera une analyse des avancements dans le contexte du code¹⁴ au sein des structures d'éducation et d'accueil des jeunes enfants représentées par les membres du Groupe de travail.

3.1. Mesurer la qualité des structures d'éducation et d'accueil de la petite enfance

La qualité d'une structure d'éducation et d'accueil de la petite enfance est un concept complexe : les mesures visant à atteindre, améliorer et développer la qualité sont interdépendantes et ne devraient pas être prises isolément. Bien qu'il n'existe aucun concept de qualité faisant l'objet d'un accord international pour les structures d'éducation et d'accueil, des mesures ont été identifiées, qui permettent d'obtenir et d'assurer une haute qualité. Parmi ces mesures, certaines affectent la structure même de l'éducation et de l'accueil, la qualité des processus métier et les résultats du travail de ces structures. Chaque structure peut être prise individuellement, ou dans le cadre d'une approche équilibrée de l'amélioration de la qualité de la prestation, en se basant sur les aspects suivants :

- ✓ Qualité structurelle¹⁵ qui étudie la conception et l'organisation de la structure d'éducation et d'accueil. Elle inclut souvent des règles associées à l'accréditation et à l'agrément de chaque lieu d'éducation et d'accueil ; des exigences sur le nombre de membres du personnel ayant reçu une formation professionnelle ; la conception du programme ; les règlements associés au financement de la prestation ; le rapport personnel/enfants dans toute la structure ; les arrangements visant à s'assurer que tous les enfants sont traités équitablement et conformément à leurs besoins individuels, et les exigences matérielles de santé et de sécurité pour la prestation.
- ✓ Qualité du processus, qui étudie la pratique au sein de la structure d'éducation et d'accueil¹⁶. Elle inclut souvent le rôle du jeu dans le programme ; les relations entre

¹⁴ Nous utilisons également les dernières conclusions du rapport Eurydice et Eurostat, *Chiffres clés de l'éducation et de l'accueil des jeunes enfants*, Édition 2014

¹⁵ La qualité structurelle est constituée par les « éléments caractéristiques qui forment l'ensemble des processus dont les enfants font l'expérience. » Ces éléments caractéristiques ne font pas seulement partie de la structure d'éducation et d'accueil, mais aussi de l'environnement, par ex. la communauté. Souvent, il s'agit d'aspects pouvant être réglementés, bien que, parfois, certaines de leurs variables ne puissent pas être réglementées (Litjens et Taguma, 2010). Cité dans *Quality Matters in Early Childhood Education and Care: Norway 2013*, OECD

¹⁶ La qualité du processus désigne ce que les enfants vivent dans leurs programmes, c'est-à-dire ce qui se passe sur place, au sein de la structure d'éducation et d'accueil. Ces expériences vécues sont

Principes clés d'un code de qualité

les prestataires et les familles des enfants ; les relations et les interactions entre le personnel et les enfants, et entre les enfants eux-mêmes ; la vision intégrée de l'accueil et de l'éducation ; l'implication des parents dans le travail de la structure et la pratique pédagogique quotidienne du staff.

- ✓ Qualité du résultat, qui étudie les avantages pour les enfants, les familles, les communautés et la société. Quand les bénéfices se rapportent aux résultats à long terme pour les enfants, ils incluent souvent des mesures de leur développement émotionnel, moral, mental et physique ; leurs compétences sociales et leur préparation à l'apprentissage ultérieur et à la vie adulte ; la santé des enfants et leur aptitude à commencer leur scolarisation.

L'analyse du Groupe a déterminé que la qualité était fondée sur une représentation de chaque enfant : une opinion de ce que les enfants devraient apprendre, et comment ils devaient grandir en société. Il y a eu un consensus large sur l'importance d'une représentation commune d'un enfant et de l'enfance, car ces dernières influencent la conception et la prestation des structures d'éducation et d'accueil de la petite enfance et aident les États membres à juger de la qualité de cette prestation. Nous avons convenu que les enfants sont des apprenants doués, aventureux et actifs, qui bénéficient d'une combinaison d'apprentissage, d'accueil et de jeu. Les enfants sont perçus comme des participants actifs de leur propre apprentissage, au cœur du processus d'éducation et d'accueil. Les enfants n'ont pas seulement un rôle de réception passive d'éducation, ils participent activement au cadre de leur propre apprentissage. Cette représentation témoigne d'un accord manifeste selon lequel chaque enfant est unique et présente des besoins différents en termes émotionnels, physiques, sociaux et cognitifs qui doivent être reconnus.

Les préoccupations transversales qui suivent sont fondamentales pour le développement et le maintien d'une éducation et d'un accueil de haute qualité dans tous les États membres. Elles sous-tendent chacune des déclarations, ou axes, de notre proposition :

- Il faut valoriser la clarté de vision et d'expression de l'enfant et de l'enfance
Chaque enfant est unique et a des compétences, et en tant qu'acteur de son propre apprentissage, son potentiel doit être encouragé et soutenu. Chaque enfant est une personne curieuse, douée et intelligente. L'enfant est cocréateur de savoir, et désire et requiert l'interaction avec d'autres enfants et avec les adultes. Les enfants sont des citoyens de l'Europe. À ce titre, ils ont leurs propres droits qui incluent un accueil et une éducation préscolaires¹⁷. *L'enfance est un temps pour exister, pour rechercher et*

considérées comme ayant une influence sur le bien-être et le développement de l'enfant (Lijtens et Taguma, 2010). Cité dans *Quality Matters in Early Childhood Education and Care: Norway 2013*, OECD¹⁷ Une politique proposée par Enfants d'Europe (2008). Vers une approche européenne de l'accueil de la petite enfance (p. 5-6). <http://www.grandirabruelles.be/Publications/Europe/policydocFR.pdf>.

Kickbusch, I. (2012), *Learning for Well-Being: A Policy Priority for Children and Youth in Europe*. A process for change, with the collaboration of Jean Gordon & Linda O'Toole, drafted on behalf of the Learning for Well-being Consortium of Foundations in Europe, (Universal Education Foundation) : p. 37 et suivantes.

Principes clés d'un code de qualité

*comprendre le sens du monde qui nous entoure. Les années de la petite enfance préparent non seulement à l'avenir, mais aussi au présent.*¹⁸ Les structures d'éducation et d'accueil doivent être axées sur l'enfant ; elles doivent tenir compte de son point de vue et l'impliquer activement dans leurs décisions quotidiennes. Ces structures devraient offrir un environnement chaleureux et stimulant, et fournir un espace physique, social et culturel aux multiples possibilités, pour que les enfants développent potentiel actuel et futur. Elles sont conçues pour offrir une approche globale qui repose sur un principe fondamental : éducation et accueil sont inséparables.

- Les parents sont des partenaires de la plus haute importance, et leur participation est essentielle

La famille est la première sphère, et la sphère majeure, dans laquelle les enfants grandissent et se développent, et les parents (et tuteurs) sont responsables du bien-être, de la santé et du développement de chaque enfant. Les familles se caractérisent par une grande diversité sociale, socio-économique, culturelle et religieuse. Cette diversité devrait être respectée en tant qu'élément fondamental des sociétés européennes¹⁹. La famille devrait s'impliquer pleinement dans tous les aspects d'éducation et d'accueil de leur enfant dans le cadre des réglementations nationales, régionales ou locales. Pour faire de cette implication une réalité, les services d'éducation et d'accueil devraient être conçus en partenariat avec les familles et fondés sur une confiance et un respect réciproques. De tels partenariats peuvent soutenir les familles en développant des structures qui répondent aux besoins des parents et permettent un équilibre entre travail et vie familiale. Les structures d'éducation et d'accueil peuvent compléter la famille et offrir soutien et opportunités supplémentaires aux parents comme aux enfants.

- Une vision commune de la qualité

Des recherches ont montré que des services d'éducation et d'accueil de haute qualité sont essentiels pour stimuler le développement et l'apprentissage des enfants, et augmenter leurs chances éducatives à long terme.²⁰ Notre proposition de code de qualité partage les déclarations élaborées par le Réseau des modes de garde d'enfants de la Commission européenne. En 1996, le Réseau a mis en place 40 objectifs jugés applicables par tous les États membres au bout d'une période de 10 ans. La Commission européenne n'a pas adopté ces objectifs. Le Réseau a également souligné que « *les objectifs ne clôturaient pas le discours sur la qualité, à propos de laquelle "il ne peut y avoir de vision définitive et statique"* » et que la qualité était un concept relatif reposant sur les valeurs et les croyances. Il convient de trouver un équilibre entre la définition de

<http://www.eiesp.org/hosting/a/admin/files/L4WB%20A%20Policy%20Priority%20for%20Children%20%26%20Youth%20in%20Europe.pdf> J. Qvortrup/ Barty, M. Sgritta, G.B.H. Wintersberger (Hrsg.). Childhood Matters. Social Theory, Practice and Politics. Aldershot : Avebury, Ashgate.

¹⁸ Ministère australien de l'Éducation, de l'emploi et des lieux de travail (2009). *Belonging, Being and Becoming. The Early Years Learning Framework in Australia*, p. 7

¹⁹ Vers une approche européenne de l'accueil de la petite enfance : une politique proposée par Enfants d'Europe. (2008), p.6.

²⁰ Ibid : p.5.

Principes clés d'un code de qualité

certaines objectifs communs, leur application à tous les services, et le soutien de la diversité parmi les structures.²¹

²¹ EC Network on Childcare and Other Measures to Reconcile the Employment and Family Responsibility of Men and Women (1996). Quality Targets in Services for Young Children. Proposals for a Ten Year Action Programme, p.11

Principes clés d'un code de qualité

3. 2. Axes de la qualité

Notre proposition de principes clés pour un code de qualité s'articule autour de questions transversales et contient dix grands axes, chacun invitant les États membres à consolider la qualité des structures d'éducation et d'accueil de la petite enfance. Une éducation et un accueil de haute qualité reposent sur des attentes élevées, et nécessitent ce qui suit :

Des structures d'éducation et d'accueil de la petite enfance

1. Disponibles et financièrement accessibles à toutes les familles et leurs enfants

Les avantages potentiels d'un accueil et d'une éducation universels et de haute qualité revêtent une importance particulière pour les enfants issus de groupes défavorisés et/ou marginalisés. Les structures d'éducation et d'accueil devraient être disponibles dès la naissance, jusqu'à l'âge de scolarisation obligatoire. Afin d'être adaptées à la situation des parents et d'encourager toutes les familles à y avoir recours, ces structures doivent avoir des horaires et des contenus flexibles.

2. Qui encouragent la participation, renforcent l'inclusion sociale et favorisent la diversité

Une inclusion réussie dans une structure d'éducation et d'accueil repose sur ce qui suit : une approche collaborative de la promotion des avantages de l'accueil et de l'éducation, qui implique les organisations locales et les groupes communautaires ; des approches qui respectent et valorisent les croyances, les besoins et la culture des parents ; l'assurance que tous les enfants et toutes les familles bénéficient d'un bon accueil ; une approche proactive encourageant tous les parents à inscrire leur enfant dans une structure d'éducation et d'accueil ; reconnaître la nécessité de la formation du personnel pour inciter les parents et les familles à apprécier les structures d'éducation et d'accueil à leur juste valeur, et les rassurer quant au respect de leur culture et de leurs croyances – une telle formation peut être appuyée par des programmes de parentalité promouvant les structures d'éducation et d'accueil ; une coopération étroite entre le personnel des structures d'accueil et d'éducation, les services sociaux et de santé, les autorités locales et le secteur scolaire.

Personnel des structures d'éducation et d'accueil

3. Un personnel qualifié dont la formation initiale et continue lui permet de s'acquitter de ses fonctions

Il est essentiel de reconnaître la valeur professionnelle du personnel des structures d'éducation et d'accueil de la petite enfance. Le développement professionnel exerce une grande influence sur la qualité de la pédagogie du personnel et sur les résultats à long terme pour les enfants. L'élaboration de programmes communs d'éducation et de formation pour tout le personnel des structures d'éducation et d'accueil de la petite enfance (par ex. le staff en école maternelle, les assistants, les éducateurs, les puériculteurs, etc.) aide à créer des objectifs communs et une même vision de la qualité.

Principes clés d'un code de qualité

4. Des conditions de travail encourageantes, incluant une direction professionnelle qui crée des opportunités d'observation, de réflexion, de planification, de travail en équipe et de coopération avec les parents.

De bonnes conditions de travail sont bénéfiques pour le personnel et contribuent à sa rétention. Les mesures politiques affectent la qualité des structures d'éducation et d'accueil, y compris des décisions locales sur la taille d'un groupe ; le ratio enfants/adultes ; les heures travaillées, et les niveaux de salaire qui rendent attractif l'emploi dans une telle structure. De bonnes conditions de travail peuvent également réduire les départs incessants du personnel qui nuisent à la qualité.

Programme

5. Un programme reposant sur des objectifs, des valeurs et des approches pédagogiques permettant aux enfants de réaliser leur potentiel dans le cadre d'une approche globale.

L'éducation et l'accueil des enfants sont importants, tout comme leur développement cognitif, social, émotionnel, physique et linguistique. Le programme devrait inclure des valeurs, des approches et des objectifs communs, qui reflètent les attentes de la société concernant le rôle et les responsabilités des structures d'éducation et d'accueil, dans le but d'inciter les enfants à développer pleinement leur potentiel. Tous les enfants sont des apprenants actifs et doués, et le programme tient compte de leurs compétences variées. En même temps, l'application du programme doit être planifiée dans un contexte d'ouverture, qui tient compte des intérêts et besoins des enfants dans le cadre d'une approche globale. Un mélange bien équilibré d'éducation et d'accueil peut favoriser le bien-être des enfants, leur image de soi positive, leur développement physique et leurs développements social et cognitif. Les expériences des enfants et leur participation active sont valorisées, et l'importance de l'apprentissage par le jeu est comprise et encouragée.

6. Un programme qui requiert la collaboration des membres du personnel avec les enfants, les collègues et les parents, et une réflexion sur l'exercice de leur métier.

Le programme est un outil important pour stimuler la compréhension et la confiance mutuelle entre enfants, mais aussi entre les enfants, les parents et le personnel, afin d'encourager le développement et l'apprentissage des enfants. Un programme déployé au niveau de toutes les structures ou au niveau national peut orienter le travail de toutes les structures d'éducation et d'accueil de la petite enfance, quel que soit le contexte. Au niveau local ou au niveau de la structure, il peut décrire les pratiques et les priorités. Chaque membre du personnel doit être capable d'analyser ses propres pratiques, d'identifier les points efficaces et, en partenariat avec les collègues, déterminer de nouvelles approches basées sur les faits. Ce processus est un facteur essentiel pour le développement d'une approche collaborative du programme. L'éducation et l'accueil sont de meilleure qualité lorsque le personnel discute de la mise en place du programme au sein de la structure et tient compte des besoins des enfants, de leurs parents et de l'équipe. Le programme peut améliorer cette approche en promouvant l'apprentissage des enfants grâce à l'expérimentation et l'innovation, et en incitant à la coopération avec les parents pour que les structures d'éducation et d'accueil participent au développement et à l'apprentissage des enfants.

Principes clés d'un code de qualité

Suivi et contrôle

7. Le suivi et le contrôle permettent de générer des informations aux niveaux local, régional et/ou national, pour l'amélioration continue de la qualité des politiques et des pratiques.

Un contrôle systématique de l'éducation et de l'accueil de la petite enfance permet d'obtenir des informations et des retours appropriés au niveau pertinent : local, régional ou national. De telles informations devraient soutenir l'échange ouvert, la planification cohérente, l'examen, l'évaluation et le développement de l'éducation et de l'accueil de la petite enfance, dans une optique de haute qualité à tous les niveaux. Le suivi et le contrôle sont plus efficaces lorsque les informations collectées au niveau des prestataires correspondent aux informations recueillies au niveau municipal, régional, et dans l'ensemble des structures.

8. Suivi et contrôle dans le meilleur intérêt de l'enfant

Les processus de suivi et de contrôle sont menés en soutien aux enfants, aux familles et aux communautés. Toutes les parties prenantes, y compris le staff de la structure d'éducation et d'accueil, devraient être impliquées et encouragées à s'exprimer pendant la mise en place du processus de suivi et contrôle. Le contrôle peut porter sur la qualité des structures, des processus ou des résultats à long terme. L'importance de l'étude de la qualité des processus employés dans les structures d'éducation et d'accueil est renforcée si l'accent est mis sur l'intérêt de l'enfant et l'implication du personnel.

Il est plus facile de concrétiser ces axes si les arrangements de gouvernance suivants sont mis en place :

1. Les parties prenantes des structures d'éducation et d'accueil de la petite enfance ont une vision claire et commune de leur rôle et de leurs responsabilités. Elles savent qu'elles sont censées collaborer avec les organisations partenaires.

Étant donné la nature pluridisciplinaire de l'éducation et de l'accueil de la petite enfance, le gouvernement, les parties prenantes et les partenaires sociaux doivent travailler ensemble à leur succès. La législation, les réglementations et les directives peuvent contribuer à créer des attentes claires sur l'importance d'un travail collaboratif, visant à des résultats de haute qualité pour les enfants, les familles et les communautés locales.

2. La législation, la réglementation et/ou le financement soutiennent le progrès vers un droit légal universel à une éducation et un accueil de la petite enfance recevant des subventions ou des fonds publics. Les progressions sont régulièrement signalées à toutes les parties prenantes.²²

²² Les représentants des Pays-Bas auprès du Groupe soulignent l'importance de l'accessibilité et de la liberté de choix des parents concernant les structures d'éducation et d'accueil. Ils ne soutiennent ni le droit universel à l'accès ni les avancées à cette fin, car ces derniers ne correspondent pas aux structures d'éducation et d'accueil des Pays-Bas. Aux Pays-Bas, l'éducation et l'accueil de la petite enfance allient une structure menée par la demande pour les enfants âgés de 0 à 4 ans à des arrangements du côté de l'offre pour tous les enfants à partir de quatre ans, et pour les enfants entre 2 ans et demi et 4 ans issus

Principes clés d'un code de qualité

Les arrangements structurels ou législatifs soutiennent l'accès à l'éducation et l'accueil de la petite enfance en donnant aux familles l'accès à des structures abordables. Les approches visant à un accès universel à l'éducation et à l'accueil de la petite enfance reconnaissent que l'apport de fonds supplémentaires pour faciliter l'accès des groupes défavorisés peut être une stratégie efficace, particulièrement pour les enfants issus de familles migrantes, défavorisées ou à faibles revenus. Le contrôle de l'adoption de l'éducation et de l'accueil des jeunes enfants garantit une utilisation efficace des fonds. Des mesures visant à renforcer le caractère attrayant et la valeur des structures d'éducation et d'accueil de la petite enfance doivent être appliquées afin de progresser vers le droit d'accès universel.

Un critère de référence européen

Le Groupe propose la mise en place d'un critère de référence européen sur la qualité des structures d'éducation et d'accueil au niveau européen. Ce critère de référence qualitatif irait de pair avec le critère de référence de l'éducation et de la formation sur la quantité des structures d'éducation et d'accueil à l'horizon 2020.²³

Ce nouveau critère de référence qualitatif serait qu'« à l'horizon 2020, au moins 90 % de l'éducation et de l'accueil des jeunes enfants soient de bonne qualité ou meilleure, d'après les critères nationaux ou régionaux ». Ces critères sont établis sur la base des principaux axes de cette proposition.

En outre, le critère de référence pourrait être complété par des indicateurs soutenant chaque axe. Une liste de 3-4 indicateurs pourrait être établie pour chaque axe, et les pays pourraient choisir 1 ou 2 de ces indicateurs et/ou les adapter à leur propre contexte national.

Ces axes proposés tiennent compte de l'ensemble de la fourchette d'âge allant de la naissance à l'âge de scolarisation obligatoire. En conséquence, à long terme, le critère de référence de la qualité devra être révisé : actuellement, il ne tient compte que de la participation du groupe d'âge entre quatre ans et l'âge de scolarisation obligatoire.

de milieux défavorisés. Ce système combiné a mené à un taux de participation de 90 % pour les enfants âgés de 3 ans.

²³Le critère de référence quantitatif existant indique qu'« à l'horizon 2020, au moins 95 % des enfants entre l'âge de quatre ans et l'âge de scolarisation obligatoire devraient participer à une éducation de la petite enfance ». Voir http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/framework_en.htm

4. Développement de la qualité

Malgré les difficultés d'obtenir des estimations précises de l'impact à long terme des politiques régissant l'éducation et l'accueil de la petite enfance, le corpus de recherches s'étoffe dans ce domaine. En particulier, des études récentes provenant des États membres de l'UE ont tenté d'illustrer l'effet à long terme des politiques d'éducation et d'accueil de la petite enfance dans le contexte d'une prestation à grande échelle ou universelle, subventionnée par les fonds publics. Par exemple, on a trouvé dans plusieurs pays de l'UE, tels que le Danemark²⁴, **la France²⁵, la Norvège²⁶ et l'Allemagne²⁷, des preuves des effets positifs des réformes d'expansion de l'éducation et de l'accueil de la petite enfance, qui ont augmenté l'accessibilité aux structures. Dans ces études, les avantages de la fréquentation d'une structure d'éducation et d'accueil de la petite enfance sont principalement liés aux réussites éducatives des enfants. Les données soulignent l'importance accrue de ces avantages pour les enfants issus de milieux défavorisés.**

Des études portant sur les effets à long terme de l'éducation et de l'accueil de la petite enfance sur le développement cognitif et non cognitif des enfants ont été réalisées dans un certain nombre de pays de l'UE, dont le Royaume-Uni, la France, l'Allemagne, la Suède, la Norvège, les Pays-Bas et l'Italie. La plupart des études longitudinales montrent que les programmes d'éducation et d'accueil de haute qualité ont des effets durables sur le développement cognitif et la réussite scolaire des enfants²⁸. En promouvant le développement global des enfants,

²⁴ Bingley, P. et Westergaard-Nielsen, N. (2012) Intergenerational transmission and day care in Denmark, in J. Ermisch, M. Jantti and T. Smeeding (eds.), *Inequality from Childhood to Adulthood: A Cross-National Perspective on the Transmission of Advantage*. New York : Russell Sage Foundation.

²⁵ Dumas, C. et Lefranc, A. (2012) Early schooling and later outcomes: Evidence from pre-school extension in France, in J. Ermisch, M. Jantti and T. Smeeding (eds), *Inequality from Childhood to Adulthood: A Cross-National Perspective on the Transmission of Advantage*. New York : Russell Sage Foundation.

²⁶ Havnes, T. et Mogstad, M. (2011) No Child Left Behind: Subsidized Child Care and Children's Long-Run Outcomes. *American Economic Journal: Economic Policy*, 3(2) : 97–129.

²⁷ Felfe, C. et Lalive, R. (2011) *How Does Early Childcare Affect Child Development? Learning from the Children of German Unification*. CESifo Area Conference on Economics of Education: Center for Economics Studies.

²⁸ Andersson, B. E. (1992) Effects of day care on cognitive and socio-emotional competence in thirteen-year-old Swedish school children. *Child Development*, 63, 20–36.

Broberg, A. G., Wessels, H., Lamb, M. E. et Hwang, C.P. (1997) Effects of day care on the development of cognitive abilities in eight-year-olds: a longitudinal study. *Developmental Psychology*, 33, 62-69.

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

Melhuish, E., Quinn, L., Hanna, K., Sylva, K., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I. et Taggart, B. (2006) *The Effective Pre-School Provision in Northern Ireland (EPPNI) Project. Summary report*. Belfast : Department of Education, Department of Health, Social Services and Public Safety, and Social Steering Group.

Sammons, P., Sylva, K., Melhuish, E., Siraj-Blatchford, I., Taggart, B., Barreau, S. et Grabbe, Y. (2007) *The Effective Pre-School and Primary Education 3-11 Project (EPPE 3-11). Influences on Children's*

Principes clés d'un code de qualité

l'éducation et l'accueil améliorent les capacités cognitives fondamentales des enfants (compétences verbales et raisonnement logique), ce qui facilite l'acquisition de compétences spécifiques liées au langage et aux mathématiques. Si certaines conditions sont présentes (telles qu'un début précoce, des prestations de haute qualité et une éducation efficace à l'école primaire) les retombées positives de l'éducation et de l'accueil des jeunes enfants peuvent potentiellement persister jusqu'à l'adolescence.

En outre, la plupart des études longitudinales montrent que les programmes d'éducation et d'accueil des jeunes enfants ont des effets durables sur le développement non cognitif des enfants²⁹. Ces résultats confirment que des expériences précoces de socialisation avec leurs pairs, dans un cadre établi et organisé, encouragent la sociabilité, l'autorégulation et l'autonomie. Si la socialisation précoce se déroule dans une structure fournissant un accueil et une éducation de haute qualité, les effets bénéfiques sur le développement social et émotionnel des enfants peuvent persister jusqu'à leur adolescence, bien que d'autres facteurs, tels que la qualité de l'environnement d'apprentissage à la maison et le vécu ultérieur à l'école, jouent un rôle important.

De plus, les études tenant compte des enfants en situation de vulnérabilité indiquent que l'éducation et l'accueil de haute qualité bénéficient particulièrement aux enfants les plus défavorisés, dont les gains cognitifs et socioémotionnels sont plus élevés que ceux des enfants

Development and Progress in Key Stage 2: Social/ behavioural outcomes in Year 5. London : DfES / Institute of Education, University of London.

Brilli, Y., Del Boca, D., Pronzato, C. (2011) *Exploring the Impacts of Public Childcare on Mothers and Children in Italy: Does Rationing Play a Role?* Bonn : IZA (Institut zur Zukunft der Arbeit - Institut de recherche sur l'avenir du travail).

Spiess, C.K., Büchel, F. and Wagner, G.G. (2003) Children's school placement in Germany: Does kindergarten attendance matter? *Early Childhood Research Quarterly*, 18, 255-270.

²⁹ Andersson, B. E. (1992) Effects of day care on cognitive and socio-emotional competence in thirteen-year-old Swedish school children. *Child Development*, 63, 20–36.

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

Melhuish, E., Quinn, L., Hanna, K., Sylva, K., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I. et Taggart, B. (2006) *The Effective Pre-School Provision in Northern Ireland (EPPNI) Project. Summary report.* Belfast : Department of Education, Department of Health, Social Services and Public Safety, and Social Steering Group.

Sammons, P., Sylva, K., Melhuish, E., Siraj-Blatchford, I., Taggart, B., Barreau, S. et Grabbe, Y. (2007) *The Effective Pre-School and Primary Education 3-11 Project (EPPE 3-11). Influences on Children's Development and Progress in Key Stage 2: Social/ behavioural outcomes in Year 5.* London : DfES / Institute of Education, University of London.

Del Boca, D. et Pasqua, S. 2010. *Esiti scolastici e comportamentali, famiglia e servizi per l'infanzia.* [Résultats cognitifs et non cognitifs, famille et structures d'aide à l'enfance]. Torino : Fondazione Giovanni Agnelli.

Felfe, C. et Lalive, R. (2011) *How Does Early Childcare Affect Child Development? Learning from the Children of German Unification.* CESifo Area Conference on Economics of Education: Center for Economics Studies.

Principes clés d'un code de qualité

« moyens »³⁰. Il semble que les enfants en situation de vulnérabilité profitent au mieux d'une éducation et d'un accueil dans des structures où les classes sociales sont mélangées³¹. La plupart des études sur les effets des programmes axés sur les enfants défavorisés montrent que l'éducation et l'accueil des jeunes enfants n'ont pas la forte influence attendue sur leurs acquisitions cognitives³². Cependant, certaines recherches récentes indiquent que, dans certaines circonstances, une aide ciblée peut avoir de petits effets positifs, voire moyens, dans des domaines tels que le langage et la capacité de concentration.³³

Cela peut indiquer que la qualité dans le contexte de l'Europe ne résulte pas tant de programmes spécifiques tournés vers le développement cognitif, mais plutôt de services d'éducation et d'accueil plus génériques. Les données suggèrent largement qu'une structure institutionnelle, dans laquelle une éducation et un accueil abordables et de haute qualité seraient proposés, est indispensable pour atteindre les effets bénéfiques associés aux structures d'éducation et d'accueil.

³⁰ Brilli, Y., Del Boca, D., Pronzato, C. (2011) *Exploring the Impacts of Public Childcare on Mothers and Children in Italy: Does Rationing Play a Role?* Bonn : IZA (Institut zur Zukunft der Arbeit - Institut de recherche sur l'avenir du travail).

Felfe, C. et Lalive, R. (2011) *How Does Early Childcare Affect Child Development? Learning from the Children of German Unification*. CESifo Area Conference on Economics of Education: Center for Economics Studies.

³¹ Sylva, K., Melhuish, E. C., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I. et Taggart, B. (2004) *The Effective Provision of Pre-School Education (EPPE) Project. Effective Pre-School Education*. London: DfES / Institute of Education : University of London.

van Tuijl, C., & Leseman, P. P. M. (2007) Increases in the verbal and fluid cognitive abilities of disadvantaged children attending preschool in the Netherlands. *Early Childhood Research Quarterly*, 22 (2), 188–203.

de Haan, A., Elbers, E., Hoofs, H. et Leseman P. (2013) Targeted versus mixed preschools and kindergartens: effects of class composition and teacher-managed activities on disadvantaged children's emergent academic skills. *School Effectiveness and School Improvement: An International Journal of Research, Policy and Practice*, 24:2, 177-194.

³² Veen, A., Roeleveld, J. en Leseman, P. (2000). *Evaluatie van Kaleidoscoop en Piramide. Eindrapportage*. Amsterdam: SCOKohnstamm Instituut.

Goede, D. de & Reezigt, G.J. (2001). *Implementatie en effecten van de Voorschool in Amsterdam*. Groningen: GION.

Veen, A., Derriks, M. & Roeleveld, J. (2002) *Een jaar later. Vervolgonderzoek evaluatie van Kaleidoscoop en Piramide*. Amsterdam : SCOKohnstamm Instituut.

³³ Slot, P.L., Mulder, H., Verhagen, J., Boom, J., & Leseman, P.P.M. (en cours d'étude). Quality and curriculum of early childhood education and care predict growth of two-year-olds' vocabulary and attention skills over one year. *Developmental Psychology*.

Principes clés d'un code de qualité

Les résultats des recherches analysées dans le cadre d'études internationales³⁴ convergent pour affirmer qu'une éducation et un accueil de haute qualité constituent des fondations solides pour la réussite scolaire future des enfants et leur développement social. Cependant, les processus impliqués dans la définition de ce qui constitue la qualité peuvent varier au gré des contextes socioculturels et politiques plus larges dans lesquels s'inscrivent les structures d'éducation et d'accueil de la petite enfance. Il convient de noter que les raisonnements sous-jacents des réformes politiques en matière d'éducation et d'accueil de la petite enfance varient grandement d'un pays à l'autre³⁵.

Les membres du Groupe de travail ont étudié les méthodes d'évaluation de la qualité des structures d'éducation et d'accueil de la petite enfance et pris en compte le travail d'organisations telles qu'Eurydice, l'OCDE et le Réseau des modes de gardes d'enfants, entre autres. Les données des recherches et des développements politiques récents montrent l'importance de se concentrer sur un petit nombre de sujets où des avancées peuvent avoir un fort impact sur la qualité de la prestation. Les domaines politiques dont le changement pourrait entraîner une meilleure qualité sont les suivants : accès, personnel, programme, suivi et contrôle, et gouvernance et financement³⁶. Une éducation et un accueil de haute qualité peuvent être assurés lorsque différents aspects sont alignés, à savoir conditions structurelles, processus d'apprentissage et d'accueil, et résultats. Chaque aspect de la qualité entraîne des attentes élevées pour l'éducation et l'accueil de la petite enfance, et chacun de ces facteurs de qualité peut être porteur d'améliorations, mais ces dernières sont plus susceptibles de se produire lorsque tous les facteurs sont alignés sur les besoins des enfants. Dans ce contexte, notre proposition de principes clés pour un code de qualité reconnaît l'importance de répondre à ce que veut la société pour ses jeunes enfants, et la nécessité de s'assurer que l'accueil, le développement et l'apprentissage soient pleinement intégrés dans une éducation et un accueil de haute qualité³⁷.

4.1 Caractéristiques associées à la qualité des structures d'éducation et d'accueil de la petite enfance : résumé des données

³⁴ Burger, K. (2010). How does early childhood care and education affect cognitive development? An international review of the effects of early interventions for children from different social backgrounds. *Early childhood research quarterly*, 25(2), 140-165.

Lazzari A. et Vandenbroeck M. 2012. Literature Review of the Participation of Disadvantaged Children and Families in ECEC Services in Europe. In Bennett, J., Gordon, J. & Edelmann J. (2012) *ECEC in promoting educational attainment including social development of children from disadvantaged backgrounds and in fostering social inclusion*. Commission européenne : DG EAC.

³⁵ NESSE. 2009. *Early childhood education and care. Key lessons from research for policymakers*. Voir : http://ec.europa.eu/education/news/news1697_en.htm

³⁶ Rapport de la 2^{ème} réunion du Groupe de travail, 4-5 juin 2012.

³⁷ Basé sur le Rapport de la 2^{ème} réunion, 4-5 juin 2012, et sur le rapport « Analysis of the Homework on the Image of the Child ».

Principes clés d'un code de qualité

Comme l'ont indiqué les conclusions du colloque « Early Matter » du NESSE, la qualité est essentielle³⁸ : les données montrent que les structures d'éducation et d'accueil des jeunes enfants peuvent améliorer la performance scolaire subséquente de l'enfant si elles sont de haute qualité et, au contraire, lui nuire si elles sont médiocres. Une éducation et un accueil de mauvaise qualité peuvent faire plus de mal que de bien et accroître les inégalités. Des structures d'éducation et d'accueil d'une qualité insuffisante peuvent n'offrir que de maigres avantages aux enfants, aux familles et à la société, et des structures médiocres peuvent avoir des retombées négatives. C'est pourquoi il est indispensable de mieux comprendre les caractéristiques associées à la qualité des structures d'éducation et d'accueil de la petite enfance, surtout si l'on pense que de tels aspects revêtent une importance particulière pour les enfants issus de classes socioéconomiques défavorisées³⁹.

Plusieurs rapports internationaux s'accordent sur le fait que différents critères de qualité structurelle doivent être satisfaits pour permettre une prestation de qualité⁴⁰. Parmi ces critères :

- Un droit à l'accès aux structures d'éducation et d'accueil de la petite enfance qui devrait être universel plutôt que ciblé ;
- Un personnel qualifié (au moins la moitié du personnel devrait être titulaire d'une licence) et des conditions de travail garantissant une forte rétention (idéalement, un statut et un salaire identiques à ceux des enseignants) ;
- Des ratios adultes-enfants et des groupes de tailles adaptés à l'âge et à la composition du groupe d'enfants ;
- Des lignes directrices de programme associant un cadre national plus large à une série d'arrangements locaux ;
- Des systèmes de contrôle de la qualité mis en place au niveau local/régional/national (et

³⁸ Early Matters: Symposium Conclusions, 2009.

http://www.nesse.fr/nesse/activities/symposia/symposia10-08/ecec_symposium_conclusions.pdf/view

³⁹ Voir, par exemple, Lazzari, A. et Vandembroeck, M. (2013). The impact of Early Childhood Education and Care on cognitive development. A review of European studies. In : *Transatlantic Forum on Inclusive Early Years. Investigating the development of young children from migrant and low-income families*, 1-12.
Lesemann, P. (2009). The impact of high quality Education and Care on the development of young children. Review of literature. In : Eurydice (Ed.). *Early Childhood Education and Care in Europe: Tackling Social and Cultural Inequalities*, Brussels, 17-49.
Sylva, K.; Melhuish, E.; Sammons, P.; Siraj-Blatchford, I.; Taggart, B. (2011). Pre-school quality and educational outcomes at age 11: Low quality has little benefit. *Journal of Early Childhood Research*, 9 (2), 109-124.

⁴⁰ European Commission Network on Childcare and Other Measures to Reconcile the Employment and Family Responsibilities of Men and Women, *Proposals for a Ten Year Action Programme, January 1996*.

Voir : www.childcarecanada.org/sites/default/files/Qualitypaperthree.pdf

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

Bennett, J. (2008) *Early childhood services in the OECD countries: Review of the literature and current policy in the early childhood field*. Florence : UNICEF Innocenti Research Centre. Voir : www.unicef-irc.org/publications/502

Children in Europe (2008) *Young children and their services: developing a European approach - A Children in Europe Policy paper*. Voir : www.childrenineurope.org/docs/eng_discpaper.pdf

www.grandirabruelles.be/Publications/Europe/policydocFR.pdf

UNICEF (2013) *A Framework and Tool Box for Monitoring and Improving Quality* (ébauche de rapport non publié)

Principes clés d'un code de qualité

utilisant des outils appropriés) ;

- Des mécanismes de gouvernance inscrits dans un système cohérent de politiques publiques intégrées et qui garantissent que les structures d'éducation et d'accueil de la petite enfance bénéficient de financements adéquats, surtout dans les régions défavorisées.

Une analyse bibliographique récente des études sur les bonnes pratiques dans les États membres de l'UE⁴¹ a identifié plusieurs facteurs associés à la qualité des processus d'éducation et d'accueil de la petite enfance. Ces facteurs contribuent aux effets positifs à long terme sur le développement cognitif et non cognitif des enfants. La synthèse des recherches met en évidence les éléments suivants :

- Une approche pédagogique globale qui allie l'éducation à l'accueil pour alimenter pleinement le développement du potentiel de l'enfant ;
- Un personnel dont les possibilités de développement professionnel initial et continu soutiennent la réflexion et les pratiques innovantes et qui partage l'éthique de la structure d'éducation et d'accueil sous la houlette d'une direction forte ;
- La façon dont les adultes réagissent face aux besoins des jeunes enfants, stimulent leur bien-être émotionnel et les encouragent à s'engager activement dans leur apprentissage ;
- Des pratiques éducatives et des stratégies d'apprentissage qui répondent aux besoins des jeunes enfants et entretiennent leur curiosité plutôt que de se concentrer sur un apprentissage formalisé qui ne corresponde pas au potentiel d'un enfant ;
- Un programme qui allie des activités à l'initiative du personnel et à l'initiative des enfants, afin de maintenir l'implication active des enfants dans le processus d'apprentissage. Cela inclut l'encouragement des enfants à prendre leurs propres décisions quant à leur apprentissage, l'organisation d'interactions de groupe, l'apport de ressources variées et intéressantes pour les enfants et la valorisation du jeu en tant que manière de comprendre le monde et de développer ses connaissances, avec le soutien des adultes ;
- Un programme conçu par les enfants, les parents, les professionnels et les communautés locales, qui valorise l'avis de tous, pour encourager la diversité et consolider les valeurs démocratiques ;
- Des politiques au sein des structures, qui s'engagent à atteindre et inclure des enfants de milieux sociaux, culturels et ethniques différents ;
- Un engagement fort à travailler de concert avec les parents, y compris en les impliquant dans la prise de décisions sur l'éducation et l'accueil de leurs enfants. Cela peut inciter les parents à s'impliquer davantage dans l'éducation de leurs enfants à la maison. En présence de diversité culturelle, il convient d'être particulièrement attentif au développement de partenariats avec les parents pour encourager la participation des enfants à leur éducation et à leur accueil ;

⁴¹ Lazzari A. et Vandenbroeck M. (2012). Literature Review of the Participation of Disadvantaged Children and Families in ECEC Services in Europe. In Bennett, J., Gordon, J. & Edelmann J. (2012) *ECEC in promoting educational attainment including social development of children from disadvantaged backgrounds and in fostering social inclusion*. Commission européenne : DG EAC.

Principes clés d'un code de qualité

- Des partenariats avec les parents et les parties prenantes qui incluent l'utilisation d'une documentation claire et précise des activités des enfants, de leur apprentissage et de leur socialisation ;
- Des politiques publiques conçues en consultation avec les parties prenantes, visant à la reconnaissance de l'éducation et de l'accueil en tant que droit pour tous les enfants.

Il est important de reconnaître que les parties prenantes ont des points de vue différents sur l'obtention d'une haute qualité. Ces points de vue incluent ceux des chercheurs et des professionnels, des parents, des enfants et du personnel.⁴² Les analyses et les réflexions du Groupe de travail se sont concentrées sur les enseignements tirés des données et des recherches. Cependant, cette perspective a été complétée par les opinions des parents, du personnel et des enfants.

4.2. Accès aux services – résumé des données

Il est reconnu qu'un accès généralisé et équitable à l'éducation et l'accueil de la petite enfance est une caractéristique essentielle d'une prestation de bonne qualité, qui contribue à réduire les écarts entre les degrés de réussite⁴³. Des recherches montrent que les effets positifs de l'éducation et de l'accueil de la petite enfance sont plus prononcés pour les enfants en situation de pauvreté et issus de groupes ethniques minoritaires dans un contexte d'accès universel⁴⁴. Malgré le consensus entre chercheurs et décideurs politiques au niveau international⁴⁵, il est bien établi que les enfants issus de groupes ethniques minoritaires et de familles à faibles revenus sont moins susceptibles de recevoir une éducation et un accueil préscolaires. Une enquête récente d'Eurofound⁴⁶ a montré que les principaux obstacles à la participation à l'éducation et l'accueil de la petite enfance sont le coût (59 % des personnes interrogées) et la disponibilité de l'offre (58 %), suivis par les caractéristiques de l'organisation tels que la distance et les heures d'ouverture (41 %). Ces schémas sont confirmés par les résultats des recherches effectuées dans les États membres de l'UE, qui indiquent que les obstacles principaux à la participation à l'éducation et à l'accueil de la petite enfance sont les suivants :

⁴² Ceglowski, D., & Bacigalupa, C. (2002). Four perspectives on child care quality. *Early Childhood Education Journal*, 30(2), 87-92.

⁴³ Havnes, T. et Mogstad, M. (2011) No Child Left Behind: Subsidized Child Care and Children's Long-Run Outcomes. *American Economic Journal: Economic Policy*, 3(2) : 97–129.

Felfe, C. et Lalive, R. (2011) *How Does Early Childcare Affect Child Development? Learning from the Children of German Unification*. CESifo Area Conference on Economics of Education: Center for Economics Studies.

Del Boca, D. (2010) *Child poverty and child well-being in the European Union: policy overview and policy impact analysis. A case study: Italy*. Budapest et Bruxelles : TARKI-Applica.

⁴⁴ Rapport Eurydice (Édition 2009) *L'éducation et l'accueil des jeunes enfants en Europe : réduire les inégalités sociales et culturelles*. Bruxelles : EACEA.

⁴⁵ Commission européenne (2011) *Early Childhood Education and Care: Providing all our children with the best start for the world of tomorrow*. Voir :

http://ec.europa.eu/education/schooleducation/doc/childhoodcom_en.pdf

⁴⁶ Eurofound (2012) *Third European Quality of Life Survey - Quality of life in Europe: Impacts of the crisis*. Luxembourg : Bureau des publications de l'Union européenne.

Principes clés d'un code de qualité

- Le coût est une barrière dans la plupart des pays, particulièrement dans ceux où l'éducation et l'accueil de la petite enfance sont largement privatisés, comme l'Irlande et le Royaume-Uni⁴⁷. Le coût de l'éducation et de l'accueil de la petite enfance est plus important dans les foyers à faibles revenus. En France, par exemple, 64 % des foyers du quintile de revenus les plus élevés ont recours à des services de garde, contre 15 % des foyers du quintile de revenus les moins élevés. Une telle situation se retrouve dans d'autres pays ayant fortement recours aux services de garde d'enfants comme la Belgique, la Finlande et l'Irlande, mais aussi dans des pays où le taux est plus faible. À l'inverse, le taux de recours à des services de garde au Danemark est très élevé parmi les foyers du quintile de revenus les plus faibles⁴⁸.
- La disponibilité de l'éducation et de l'accueil des jeunes enfants a tendance à être inégalement répartie dans les zones rurales et urbaines, dans les quartiers aisés et défavorisés, et entre différentes régions. Cette situation semble particulièrement exacerbée pour les enfants jusqu'à l'âge de 3 ans dans le contexte de systèmes divisés⁴⁹.
- Le manque de souplesse des horaires d'ouverture⁵⁰ et des procédures d'inscription des structures d'éducation et d'accueil (par ex. les listes d'attentes, les brochures monolingues et les formulaires à remplir, etc.) est un facteur de dissuasion majeur, surtout pour les familles de minorités ethniques ou de groupes marginalisés⁵¹.
- Les critères de limitation d'accès qui, dans des situations de pénurie d'offre, pourraient donner priorité aux enfants dont les parents travaillent ou à ceux qui se sont inscrits à l'avance sur des listes d'attente⁵².

Les résultats des recherches montrent également qu'en plus de telles conditions structurelles, des obstacles moins visibles pourraient dissuader d'inscrire un jeune enfant dans une structure

⁴⁷ Noailly, J., Visser, S., & Grout, P. (2007). *The impact of market forces on the provision of childcare: Insights from the 2005 Childcare Act in the Netherlands*. CPB Netherlands Bureau for Economic Policy Analysis.

⁴⁸ EU-SILC, 2010.

⁴⁹ Bennett, J. et Moss P. 2011. *Working for inclusion: how early childhood education and care and its workforce can help Europe's youngest citizens*. Voir : <http://www.childreninscotland.org.uk/wfi/>

⁵⁰ Wall, K. et Josè S. J. (2004) Managing work and care: a difficult challenge for immigrant families. *Social*

Policy and Administration, 38(6), 591-62.

⁵¹ OSCE (2010) *Mapping of participation of Roma and Sinti children in early education processes within the OSCE region*. Voir : www.osce.org/odihr/73874

⁵² Vandembreck, M., De Visscher S., van Nuffel, K. et Ferla J. (2008) Mothers' search for infant child care: the dynamic relationship between availability and desirability in a continental European welfare state.

Early Childhood Research Quarterly, 23(2), 245-258.

Principes clés d'un code de qualité

d'éducation et l'accueil, surtout dans le cas des familles défavorisées. Ces obstacles sont les suivants :

- Les avantages imprévus engendrés par les mécanismes de redistribution sociale des politiques familiales (y compris les critères de distribution des subventions publiques aux prestataires d'éducation et d'accueil de la petite enfance, pour l'établissement de frais d'inscription liés aux revenus et de déductions fiscales) en particulier dans les États-providence libéraux et résiduels : ces avantages favorisent les familles les plus aisées aux dépens des familles à faibles revenus⁵³.
- Le manque de confiance dans l'éducation et l'accueil professionnels de la petite enfance dû au fait que les structures ne correspondent pas aux attentes et aux valeurs des familles concernant, par exemple, les pratiques éducatives et le développement bilingue⁵⁴.

Les résultats des recherches menées dans les États membres de l'UE ont des implications importantes pour le développement des critères d'accessibilité dans notre proposition de principes clés pour un code de qualité. De tels principes doivent supprimer les obstacles qui empêchent familles et enfants de prendre part à l'éducation et l'accueil de la petite enfance tant au niveau des conditions structurelles (disponibilité, accessibilité et prestation) que des aspects socioculturels directement liés aux approches pédagogiques et aux pratiques éducatives.

De nombreux États membres reconnaissent les difficultés auxquelles ils sont confrontés pour garantir l'accès à tous les enfants, particulièrement ceux qui sont âgés de moins de trois ans. Dans de nombreuses situations, le premier défi est de proposer suffisamment de places conformément aux règles, aux réglementations ou à la législation. Le deuxième défi porte sur la garantie d'un accès égal et équitable. Ces deux défis prennent des proportions plus grandes dans l'environnement financier et économique actuel, et dans un contexte d'augmentation de la demande parentale d'éducation et d'accueil de la petite enfance. À l'exception des systèmes qui offrent un accès universel à l'éducation et l'accueil des jeunes enfants, les données ne sont pas claires sur la meilleure manière de relever ces défis, à savoir comment augmenter la capacité d'accueil pour tous les enfants, tout en prévoyant des places pour les enfants issus de familles défavorisées. Dans les situations où des réponses politiques ont été mises en place pour améliorer l'accès, il est difficile de contrôler et de mesurer leur efficacité et leur impact.

⁵³ Ghysels, J. et Van Lanker, W. (2011) The unequal benefits of activation: an analysis of the social distribution of family policies among families with young children. *Journal of European Social Policies*, 21,

472-85.

Hynes, B. O. D. et Hayes, N. (2011) Who benefits from early childcare subsidy design in Ireland? *Journal of Poverty and Social Justice*, 19(3): 277-288. 2011.

⁵⁴ Leseman, P. 2002. Early childhood education and care for children from low income and minority backgrounds. Rapport présenté à l'OCDE, Oslo, juin 2002. Voir : www.oecd.org/dataoecd/48/15/1960663.pdf

Principes clés d'un code de qualité

Ces dernières années, l'accès et la qualité se sont améliorés du fait de la participation des structures et des changements de processus. Cependant, la portée de ces améliorations est rarement mesurée, car il existe peu d'objectifs ou de points de référence quantifiables à l'aide d'instruments fiables, valables et précis.⁵⁵

Axes et données

Axe n°1 : un apport disponible et à la portée des finances de toutes les familles et leurs enfants.

L'analyse bibliographique de 2012 sur la participation des enfants et des familles défavorisés aux structures d'éducation et d'accueil de la petite enfance en Europe⁵⁶ a exploré le rôle de l'éducation et de l'accueil de la petite enfance pour encourager l'inclusion sociale, particulièrement pour les enfants issus de groupes défavorisés. Cette analyse bibliographique incluait une présentation des études existantes réalisées par les États membres, et une enquête sur les obstacles et les bonnes pratiques du travail avec les communautés défavorisées et/ou les enfants issus de groupes marginalisés. L'analyse déclare que malgré les obstacles récurrents cités plus haut, bon nombre de pratiques en Europe ont commencé à surmonter ces difficultés. Elle notait des avancées significatives dans l'inscription des enfants issus de familles pauvres et de minorités ethniques⁵⁷. D'après cette affirmation, l'analyse bibliographique a identifié cinq critères essentiels pour augmenter la participation des enfants et des familles issus de groupes défavorisés à l'éducation et l'accueil de la petite enfance.

Disponibilité : comme les familles vivant dans la pauvreté sont souvent moins mobiles que des familles plus aisées, il est essentiel que des services de haute qualité puissent se trouver dans les quartiers où habitent les familles pauvres et de minorités ethniques⁵⁸. Cela ne signifie pas que l'éducation et l'accueil de la petite enfance doivent cibler les familles « à risque ». Au contraire, des recherches ont montré que des politiques fondées sur la perspective des droits (de l'enfant) tendent à être plus efficaces que les politiques reposant sur un cadre de besoins (ou de risques)⁵⁹. Cependant, en cas de pénurie, les décideurs politiques peuvent choisir de donner la priorité aux investissements dans les zones les plus pauvres, comme dans le cas des « Integrated Children's Centres » (Centres intégrés pour l'enfance) au Royaume-Uni.

⁵⁵ Extrait de « Analysis on Access and Quality to support the Peer Learning Activity in Romania », 18-20 mars 2013

⁵⁶ Lazzari A. et Vandenbroeck M. (2012). Literature Review of the Participation of Disadvantaged Children and Families in ECEC Services in Europe. In Bennett, J., Gordon, J. & Edelmann J. (2012) *ECEC in promoting educational attainment including social development of children from disadvantaged backgrounds and in fostering social inclusion*. Commission européenne : DG EAC.

⁵⁷ Pour en savoir plus sur les réseaux travaillant à ces questions liées aux pratiques dans toute l'Europe, voir par exemple www.decet.org et www.issa.org, et les rapports de la Roma Education Initiative, qui peuvent être consultés ici : www.osi.hu/esp/reil/.

⁵⁸ Biedinger, N., Becker, B., et Rohling, I. (2008) Early ethnic educational inequality: the influence of duration of preschool attendance and social composition. *European Sociological Review*, 24 (2), 243–256.

⁵⁹ Bennett, J. et Moss P. 2011. *Working for inclusion: how early childhood education and care and its workforce can help Europe's youngest citizens*. Voir : <http://www.childreninscotland.org.uk/wfi/>

Principes clés d'un code de qualité

Caractère abordable : dans les situations où le financement public est disponible, la prestation est habituellement gratuite, ou les frais payés par les parents sont fixés d'après leurs revenus, de sorte que l'éducation et l'accueil de la petite enfance sont plus abordables, particulièrement pour les familles à faibles revenus. Dans les systèmes où le droit des enfants à une place d'éducation et d'accueil n'est pas garanti, l'accès publiquement subventionné peut être restreint, et les familles peuvent subir des « coûts » supplémentaires, tels que l'envahissement de leur vie privée ou les conséquences psychologiques et sociales négatives d'une intervention, comme l'étiquetage, par exemple, de « famille dans le besoin ». ⁶⁰ C'est pourquoi une offre structurelle destinée à l'ensemble de la population (gratuitement ou proportionnellement aux revenus) tend à offrir un plus grand potentiel d'égalisation qu'un arrangement dans lequel le droit à l'accès cible les familles pauvres.

Accessibilité : les barrières linguistiques, la connaissance des procédures administratives, les listes d'attentes ou les priorités fixées par la direction peuvent exclure implicitement les enfants issus de familles pauvres ou migrantes. Il convient donc de planifier soigneusement les politiques d'accès à l'éducation et l'accueil de la petite enfance, surtout au niveau local. Cette planification commence par l'analyse des obstacles qui empêchent les enfants et les familles issus de milieux défavorisés d'accéder à l'éducation et à l'accueil de la petite enfance. Elle pourra également nécessiter un effort particulier pour toucher les familles dont la présence semble moins visible dans la communauté locale, afin de renforcer la confiance entre les groupes marginalisés et les centres d'éducation et d'accueil de la petite enfance ⁶¹.

Utilité : puisque les inégalités d'inscription sont le résultat de relations réciproques entre les politiques, les caractéristiques des familles et les services, l'éducation et l'accueil de la petite enfance doivent être perçus comme utiles par leurs utilisateurs potentiels. En effet, les familles doivent pouvoir constater que les structures d'éducation et d'accueil de la petite enfance les soutiennent et répondent à leurs exigences. Parmi celles-ci, les heures d'ouverture adaptées aux horaires de travail souvent irréguliers des familles migrantes dont les emplois sont souvent peu qualifiés et peu payés. Ensuite, la gestion des structures d'éducation et d'accueil de la petite enfance : les processus doivent être faciles à comprendre pour les différents parents et les différentes communautés locales. C'est pourquoi la gestion devrait inclure la prise de décisions démocratique qui permet aux familles d'exprimer leurs différents besoins et tient systématiquement compte de ces besoins et des exigences des communautés locales dans

l'élaboration de la prestation.- Les structures d'éducation et d'accueil qui développent, à partir de

ces bases, une capacité de décision politique et qui participent activement aux processus de

⁶⁰ Roose, R. et De Bie, M. (2003) From participative research to participative practice. A study in youth care. *Journal of Community and Applied Social Psychology*, 13, 475–485.

⁶¹ Broadhead, P., Meleady, C. et Delgado M.A. (2008) *Children, families and communities. Creating and sustaining integrated services*. Maidenhead: Open University Press.

Principes clés d'un code de qualité

consultation locale (défense des politiques) ont démontré l'engagement le plus efficace avec les communautés défavorisées.⁶²

Exhaustivité : mesure dans laquelle le sens et l'importance de l'éducation et de l'accueil des jeunes enfants correspondent au sens et à l'importance qu'accordent les parents à l'éducation et à l'accueil de leurs enfants. Cela implique que les valeurs, les croyances et les pratiques éducatives de l'éducation et de l'accueil doivent être négociées avec les familles et les communautés locales. Les services qui impliquent les parents et les communautés migrantes locales dans des processus démocratiques de décision et qui s'engagent à recruter et former le personnel issu de groupes minoritaires ont montré leur plus grande efficacité à encourager la participation des enfants de milieux divers à leur éducation et à leur accueil⁶³. En ce sens, des données suggèrent l'intégration des services (accueil et éducation, programmes de soutien à la petite enfance aux familles, besoins spéciaux et prestation ordinaire) dans le cadre d'une collaboration interagences est la mesure qui répond le plus efficacement aux demandes des communautés locales dans un contexte de diversité⁶⁴.

Les États membres ont adopté un certain nombre d'approches pour gérer la relation entre l'offre et la demande des structures d'éducation et d'accueil de la petite enfance. Vu le temps nécessaire pour multiplier le nombre de structures de haute qualité, l'offre ne correspond pas toujours à la demande des parents et des familles. Dans certaines situations, la pénurie a un impact disproportionné sur les groupes défavorisés.

⁶² OSI (2006) *Roma Educational Initiative. Final report prepared for the Education Support Program of the Open Society Institute*. OSI : Budapest.

⁶² Zyllicz, P. O. (2010) '*Where There Are No Pre-schools (WTANP): an educational program fostering*

self-efficacy in Polish rural areas.' In Tuna, A. et Hayden J. *Early Childhood programs as the doorway to*

social cohesion. Cambridge Scholars Publishing : ISSA.

⁶³ De Graaff, F. et Van Kuelen, A. (2008) *Making the road as we go. Parents and professionals as partners managing diversity in early childhood education*. La Haye : Bernard Van Leer. Voir : www.bernardvanleer.org

Peeters, J. (2010) The role of ECEC services and professionals in addressing poverty and promoting social inclusion in Early Childhood education and care services in the EU Countries. *Proceedings of the ChildONE Europe Seminar*. Voir : www.childoneurope.org/issues/publications/ECEC_Report_rev.pdf

⁶⁴ Rapport Eurydice (Édition 2009) *L'éducation et l'accueil des jeunes enfants en Europe : réduire les inégalités sociales et culturelles*. Bruxelles : EACEA.

Whalley, M. and Pen Green Centre Team (2007) *Involving parents in their children's learning*. London: Sage.

Principes clés d'un code de qualité

Certains États membres aspirent à offrir une place à chaque personne qui le désire, plutôt que d'offrir à tous le droit légal à une place. Cela reflète la réalité de ne pas pouvoir garantir la prestation. Comme la pénurie de places semble toucher davantage les familles et les enfants défavorisés, les autorités ont conçu des règles et des réglementations destinées à minimiser ou réduire les conséquences imprévues de cette pénurie. Certaines mesures sont fondées sur les contributions parentales, le « prix » ou le critère du coût abordable, d'autres reposent sur des mesures ciblées et des mesures universelles, telles qu'un certain nombre d'heures gratuites d'accès par jour. L'existence de ces règles peut signifier que les autorités reconnaissent que la pénurie ne sera probablement pas éradiquée rapidement, et qu'il faut mettre en place et contrôler des arrangements pour garantir un accès plus égal à des prestations limitées.⁶⁵

Lituanie

De 2011 à 2013, la Lituanie a introduit un programme au niveau national pour développer l'éducation préscolaire et préprimaire. Ses objectifs étaient d'améliorer l'accès à l'éducation et à l'accueil des jeunes enfants jusqu'à l'âge de six ans, particulièrement dans les zones rurales ; diminuer l'exclusion sociale des enfants ; réduire les écarts de niveaux des structures d'éducation et d'accueil entre les municipalités. Pour accomplir ces objectifs, les règles financières de l'éducation et de l'accueil de la petite enfance ont été révisés. Un nouveau modèle appelé « panier de l'enfant en âge préscolaire » a été introduit. Le panier de l'enfant en âge préscolaire visait à améliorer l'accès à l'éducation et à l'accueil des jeunes enfants. Il offrait des financements aux jardins d'enfants municipaux et privés pour quatre heures d'éducation par jour (20 heures par semaine). Si les prestataires d'éducation et d'accueil de la petite enfance offraient une éducation qui se prolongeait au-delà des heures financées, les coûts supplémentaires devaient être couverts par la municipalité ou la structure d'éducation et d'accueil privée. Les coûts pour les parents se limitaient à payer les repas de leurs enfants lorsque ces derniers étaient pris dans la structure.

Des changements à la législation secondaire (c'est-à-dire des changements des attentes associées à l'hygiène, une simplification des exigences concernant les bâtiments accueillant les structures, etc.) ont facilité l'introduction de programmes éducatifs préscolaires dans les établissements éducatifs traditionnels et l'introduction de centres multifonctionnels dans les zones rurales. Ces centres ont encouragé une meilleure connaissance culturelle. Ils ont aussi fourni des services de soins de santé et une éducation préscolaire.

Entre 2011 et 2014, l'inscription au programme préscolaire a augmenté de dix pour cent. Ce programme a mené à l'établissement de 70 écoles maternelles privées et 40 centres multifonctionnels dans les zones rurales. Les programmes d'éducation préscolaires sont devenus accessibles à un plus grand nombre d'enfants dans les 60 municipalités lituaniennes. Il y avait une coordination plus grande entre les prestations des spécialistes travaillant pour les différents secteurs (santé, éducation, accueil, etc.) auxquels familles et enfants avaient recours.

⁶⁵ Extrait de « Analysis on Access and Quality to support the Peer Learning Activity in Romania », 18-20 mars 2013

Principes clés d'un code de qualité

La mise en place de ce programme a été soutenue par le ministère de l'Éducation et de la Science, par le développement de contenus éducatifs, et par des services de conseil.

Belgique

La Communauté flamande de Belgique a mis en place un système dans lequel le revenu parental sert de base à l'octroi de places dans les structures d'éducation et d'accueil de jeunes enfants de moins de trois ans du secteur public⁶⁶. Le gouvernement subventionne ce système, ce qui permet aux structures publiques d'éducation et d'accueil de la petite enfance de fixer les coûts pour les parents d'après leurs revenus. En 2009, ce système a été étendu aux bébés et aux tout-petits dans les structures d'éducation et d'accueil existantes du secteur privé. Ce système de subventions s'accompagne d'un système prioritaire officiel, qui exige que les structures d'éducation et d'accueil de la petite enfance allouent 20 % de leurs places à des enfants de familles monoparentales ou à faibles revenus (incluant les enfants de parents sans emploi ou participant à des programmes d'inclusion sur le marché du travail, ou encore d'origine étrangère, etc.). Bien qu'un nouveau décret sur les modes de garde des bébés et des tout-petits ait été entériné en avril 2014, le système de subvention et le système prioritaire sont les principales mesures législatives visant à améliorer l'accès.

Entre 2011 et 2012, le nombre de structures du secteur public où 20 % des places étaient occupées par des enfants vivant dans des familles monoparentales et/ou à faibles revenus est passé de 43 % à 45 %. Le pourcentage d'enfants appartenant à un groupe prioritaire et ayant eu accès à une structure indépendante recevant des fonds publics est passé de 13,7 % en 2011 à 14,9 % en 2012.

La réussite de l'introduction du système prioritaire pour le secteur public en 2008 a été aidée par une année de transition. Pendant cette année, les structures d'éducation et d'accueil de la petite enfance ont adapté leur politique d'admission afin de garantir sa conformité à la nouvelle législation.

Axe n°2 : un service, une offre, qui encouragent la participation, renforcent l'inclusion sociale et acceptent sans réserve la diversité.

Comme l'ont confirmé les résultats de recherches résumés dans l'analyse bibliographique sur la participation des enfants et des familles défavorisés aux structures d'éducation et d'accueil de la petite enfance en Europe (2012)⁶⁷, il faut agir davantage pour répondre aux besoins des enfants et des familles dont la situation les empêche d'accéder aux avantages de prestations de haute

⁶⁶ Cet exemple provient du secteur flamand des modes de garde. Le secteur éducatif est gratuit. À partir de l'âge de 2 ans et demi, les enfants peuvent entrer à l'école maternelle qui fait partie du secteur éducatif.

⁶⁷ Lazzari A. et Vandenbroeck M. 2013. Literature Review of the Participation of Disadvantaged Children and Families in ECEC Services in Europe. In Bennett, J., Gordon, J. & Edelman J. (2013) *ECEC in promoting educational attainment including social development of children from disadvantaged backgrounds and in fostering social inclusion*. Commission européenne : DG EAC.

Principes clés d'un code de qualité

qualité. L'analyse a souligné que les avantages de l'éducation et de l'accueil de la petite enfance doivent être clairs pour les parents, afin qu'ils comprennent de manière positive les pratiques et les approches des structures. En même temps, les structures principales d'éducation et d'accueil de la petite enfance devraient reconnaître, respecter et valoriser les valeurs, les objectifs et les croyances sur l'éducation des enfants des familles de minorités ethniques, en adoptant des approches pédagogiques qui promeuvent délibérément la diversité socioculturelle dans la société. Une organisation monoculturelle des structures d'éducation et d'accueil de la petite enfance qui ne reconnaît ou ne pratique pas la diversité échoue généralement à gagner la confiance des groupes de minorités ethniques. Au pire, une telle situation engendre la ségrégation et renforce les discriminations⁶⁸. À cet égard, les données ressortant de l'analyse des bonnes pratiques développées dans les États membres de l'UE indiquent que ces obstacles peuvent être surmontés en impliquant les parents et les communautés locales de migrants dans des processus décisionnels démocratiques liés à la gestion des structures d'éducation et d'accueil, et en recrutant un personnel issu de groupes ethniques minoritaires⁶⁹. De cette manière, les bases d'un dialogue qui « déculturelise » l'inclusion sociale et « reculturelise » les résultats peuvent être jetées, et des pratiques véritablement inclusives peuvent être élaborées⁷⁰ de manière constructive et collaborative. Pour participer de manière significative aux opportunités éducatives et aux chances des enfants défavorisés et, par conséquent à leur inclusion sociale, l'éducation et l'accueil de la petite enfance doit être disponible, abordable et accessible, et mener à des résultats souhaitables pour la concrétisation d'aspirations communes. En étudiant les conditions garantissant la mise en place de bonnes pratiques, cette analyse a permis de dessiner le cadre de pratiques inclusives qui montrent comment traduire les principes en pratiques quotidiennes au sein des structures d'éducation et d'accueil de la petite enfance. Ces grandes lignes sont les suivantes :

- L'enfant, en tant que citoyen, a des droits ; il doit être placé au cœur de toute initiative d'éducation. Les pratiques inclusives se fondent sur un engagement éthique envers la justice sociale et le respect de la diversité, qui se concrétise par l'expression de valeurs telles que la citoyenneté, la démocratie et la solidarité sociale⁷¹.
- L'identité de l'enfant doit se nourrir d'un sentiment d'appartenance, développé par des relations significatives avec les adultes et ses pairs, et par l'interaction avec un environnement chaleureux qui valorise sa langue et sa culture⁷². À cette fin, la structure d'éducation et d'accueil doit développer un ensemble de pratiques avec les familles des

⁶⁸ OSI, REF et UNICEF (2012) *The Roma Early Childhood Inclusion (RECI) Overview Report*. Genève. Voir : www.opensocietyfoundations.org/reports/roma-early-childhood-inclusion-overview-report

⁶⁹ Bennett, J. et Moss P. 2011. *Working for inclusion: how early childhood education and care and its workforce can help Europe's youngest citizens*. Voir : <http://www.childreninscotland.org.uk/wfi/>

⁷⁰ Vandenbroeck, M. (2007) 'De-culturalising social inclusion and re-culturalising outcomes.' In *Promoting social inclusion and respect for diversity in the early years*. Bernard Van Leer Foundation. Voir : www.bernardvanleer.org/Promoting_social_inclusion_and_respect_for_diversity_in_the_early_years

⁷¹ Broadhead, P., Meleady, C. et Delgado M.A. (2008) *Children, families and communities. Creating and sustaining integrated services*. Maidenhead: Open University Press.

⁷² Brooker, L. and Woodhead, M. (éd.) (2008) *Developing positive identities*. Milton Keynes : The Open University. Voir : http://www.ecdgroup.com/docs/lib_005464256.pdf

Principes clés d'un code de qualité

enfants, pour créer une transition fluide de l'environnement de la maison à celui de la structure.

- Pour répondre efficacement aux besoins, les pratiques éducatives doivent être élaborées en collaboration avec les enfants et leurs familles. L'implication parentale doit reposer sur un partenariat à égalité avec les prestataires d'éducation et d'accueil de la petite enfance, et inclure :
 - a. des structures décisionnelles démocratiques (par ex. un comité des parents) pour la gestion ;
 - b. un personnel ouvert à la remise en question des pratiques traditionnelles. Les parents peuvent avoir des besoins différents dont il faut tenir compte. Les structures d'éducation et d'accueil devraient s'engager à négocier leurs pratiques et leurs valeurs dans un contexte où émergent des valeurs et des croyances contrastantes.

Des études réalisées en Angleterre⁷³, en Irlande du Nord⁷⁴ et en Allemagne⁷⁵ montrent que les structures d'éducation et d'accueil de la petite enfance qui encouragent une forte participation des parents par l'organisation d'initiatives spécifiques (par ex. le travail de proximité et en faisant appel à plusieurs parties prenantes) et les impliquent dans leurs décisions pédagogiques sont de meilleure qualité. Elles bénéficient donc davantage aux enfants et aux familles.

- Le travail de proximité est une manière importante de rendre les structures d'éducation et d'accueil de la petite enfance utiles et désirables. Comme les enfants issus de familles défavorisées sont sous-représentés dans ces structures, le travail de proximité est la première étape sur la voie d'une relation de confiance entre de telles structures et les groupes marginalisés. Il peut s'avérer efficace de relier ce travail aux activités d'organisations bénévoles d'implantation locale ayant une relation de confiance solide et bien établie avec les groupes marginalisés⁷⁶;
- Des projets de recherche participative fondés sur les pratiques devraient être régulièrement mis en place pour inciter à l'innovation dans les structures d'éducation et d'accueil de la petite enfance, en lien avec les besoins locaux. Les données des études longitudinales montrent que les programmes d'éducation et d'accueil de la petite enfance inclusifs et réussis reposent sur des recherches fondées sur les pratiques, qui étudient les besoins et

⁷³ Sylva, K., Melhuish, E. C., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I. et Taggart, B. (2004) *The Effective Provision of Pre-School Education (EPPE) Project. Effective Pre-School Education*. London: DfES / Institute of Education : University of London.

⁷⁴ Melhuish, E., Quinn, L., Hanna, K., Sylva, K., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I. et Taggart, B. (2006) *The Effective Pre-School Provision in Northern Ireland (EPPNI) Project. Summary report*. Belfast : Department of Education, Department of Health, Social Services and Public Safety, and Social Steering Group.

⁷⁵ Wertfein, M., Spies-Kofler, A., & Becker-Stoll, F. (2009) Quality curriculum for under-threes: the impact

of structural standards. *Early Years*, 29(1), 19-31.

⁷⁶ OSI (2006) *Roma Educational Initiative. Final report prepared for the Education Support Program of the Open Society Institute*. OSI : Budapest.

Principes clés d'un code de qualité

les potentialités des contextes locaux dans un cadre écologique, et donc encouragent les pratiques réactives et la formation continue du personnel⁷⁷. L'implication des parents et des professionnels dans des projets de recherche participative, où le sens comme la valeur font l'objet de négociations, et où de nouvelles connaissances pédagogiques s'élaborent et se partagent, est montrée comme un facteur clé de réussite d'une pratique inclusive. En effet, ces projets stimulent l'expérimentation éducative et génèrent des changements durables dans les structures d'éducation et d'accueil de la petite enfance⁷⁸.

La politique et les pratiques adoptées par les États membres soulignent l'importance de la collaboration : la nécessité pour les praticiens de l'éducation et de l'accueil de la petite enfance et les équipes politiques de travailler avec des organisations partenaires et les parents pour encourager un meilleur accès. Seuls les services cherchant à développer un partenariat fort avec les parents, en les impliquant dans des prises de décision démocratiques, font une véritable différence dans les chances des enfants vulnérables et de leurs familles.

Dans tout système, les décideurs politiques, les gestionnaires et les praticiens sont conscients de la nécessité d'encourager l'utilisation des services d'éducation et d'accueil de la petite enfance. Même quand les structures sont gratuites et accessibles à tous, il est largement reconnu qu'il faut en faire plus pour « ouvrir les portes ». Pour garantir l'utilisation des structures, il est indispensable d'adopter une approche proactive qui soutient les parents, les encourage, les stimule et les informe. Les communautés souhaitant accéder aux structures doivent faire confiance aux personnes ayant adopté cette approche. En cas de pénurie de places, il est difficile d'équilibrer aspiration à une égalité d'accès et travail de persuasion auprès des familles les plus susceptibles de bénéficier aux structures d'éducation et d'accueil. Cependant, en dépit de ces tensions, de nombreuses initiatives existent, qui impliquent les parents, la communauté et les autres parties prenantes, pour encourager à la participation. La qualité des structures d'éducation et d'accueil de la petite enfance et leur fréquentation (et non pas le seul nombre d'inscriptions) sont renforcées par la collaboration et le travail de proximité. De telles approches améliorent le vécu des enfants.⁷⁹

Portugal

Le Portugal a créé le programme *Territórios Educativos de Intervenção Prioritária* (Zones d'intervention éducative prioritaire) pour les écoles situées dans des quartiers démunis et travaillant avec des groupes défavorisés et/ou marginalisés. Ces écoles fonctionnent avec une

⁷⁷ Vandebroek, M., Geens, N., & Berten, H. (2014) The impact of policy measures and coaching on the availability and accessibility of early child care: a longitudinal study. *International Journal of Social Welfare*, 23 (1), 69-79.

Oliveira-Formosinho, J., & Araújo, S. B. (2011) Early education for diversity: Starting from birth. *European Early Childhood Education Research Journal*, 19(2), 223-235.

⁷⁸ Whalley et l'équipe du centre Pen Green (2007) *Involving parents in their children's learning*. London: Sage.

⁷⁹ D'après l'analyse thématique du groupe de travail sur les problèmes liés à l'accès.

Principes clés d'un code de qualité

disposition spéciale, reçoivent davantage de fonds et emploient davantage de personnel spécialisé (par ex. enseignants, psychologues, médiateurs, tuteurs).

Les objectifs de cette innovation pédagogique sont les suivants :

- Améliorer les environnements d'éducation et d'apprentissage des enfants pour empêcher l'absentéisme et la déscolarisation prématurée. Ces objectifs sont atteints par des services éducatifs multiples et variés qui soutiennent l'intégration de diverses phases d'apprentissage incluant l'éducation préscolaire ;
- Créer les conditions encourageant les liens entre l'école et la vie active ;
- Coordonner les politiques éducatives et les expériences des enfants dans les écoles d'une même zone géographique et la communauté. Cela inclut la gestion des ressources et le développement commun d'activités éducatives, culturelles, sportives et de loisir. Ces développements peuvent aboutir à une restructuration du réseau scolaire.

Dans le cadre de ce programme, deux écoles ont créé le projet « Salas de Vidro » (Salles de verre) visant à une éducation préscolaire. Les écoles ont organisé une gamme d'activités pour les enfants, qui ont eu lieu à l'école et dans le quartier. Les familles des enfants étaient encouragées à participer aux activités ou à les observer.

Le projet a commencé il y a cinq ans, et a été développé dans deux quartiers avec bon nombre de familles et d'enfants Rom. Le groupe cible inclut 17 enfants, soit une augmentation de 25 % depuis le début du projet. Le projet est évalué chaque année. À présent, 100 % des enfants et des mères participent régulièrement aux activités. Le projet est ouvert aux enfants âgés de 3 à 6 ans, mais des enfants âgés de moins de 3 ans y participent, ainsi que quelques femmes qui attendent leur premier enfant. L'évaluation a déterminé que la réussite du projet repose sur la création et le développement d'une équipe multidisciplinaire ; une approche transparente ; l'instauration de la confiance dans l'école ; les ressources supplémentaires et l'attente que chaque école soit responsable et doive prouver qu'elle satisfait aux objectifs prédéfinis afin de recevoir les fonds.

Roumanie

Depuis 2001, le ministère de l'Éducation nationale gère un programme communautaire (les jardins d'enfants estivaux) pour les enfants issus de groupes défavorisés, surtout Rom. Ce programme d'été a été conçu pour les enfants qui n'ont pas pu accéder aux prestations normales de jardin d'enfants et qui doivent commencer l'école à l'automne. Sa durée est de six semaines (45 jours) et il utilise un programme adapté pour aider les enfants à s'engager au même niveau que leurs camarades qui ont fréquenté un jardin d'enfants pendant un, deux ou trois ans. Le programme inclut une composante sociale, qui est soutenue par la communauté locale.

Dans les jardins d'enfants estivaux, les enseignants de la petite enfance travaillent avec des médiateurs scolaires. Ces médiateurs dont l'autorité est reconnue par la communauté aident les enfants à se préparer à intégrer l'école primaire. Le rôle du médiateur scolaire inclut d'amener

Principes clés d'un code de qualité

les enfants à l'école, d'encourager leur intégration et leur performance, de soutenir les enseignants de la petite enfance, et de promouvoir la valeur de l'éducation dans la communauté. Le médiateur scolaire travaille souvent dans le cadre d'un groupe de soutien de la communauté locale. Le programme a commencé dans une communauté avec 20 enfants. Il est désormais implanté au niveau national. Plus de 900 médiateurs scolaires ont été formés, et plus de 500 d'entre eux travaillent dans le système éducatif, qui inclut des services d'éducation et d'accueil de la petite enfance. Depuis le début des jardins d'enfants estivaux, l'inscription des enfants Rom d'âge préscolaire a augmenté progressivement (25 enfants en 2001, 4 800 enfants en 2008 et 8 400 enfants en 2011), et la participation des enfants Rom à des jardins d'enfants ordinaires a augmenté grâce à ce programme (11 493 en 2004, 21 463 en 2009 et 22 166 en 2013). Dans les structures où travaillent les médiateurs scolaires, le taux d'abandon de l'école primaire a chuté de 50 pour cent. D'autres initiatives, telles que le programme de la seconde chance, ont aussi été développées conjointement aux jardins d'enfants estivaux. Ces initiatives offrent un soutien supplémentaire aux enfants issus de groupes défavorisés, y compris les Rom.

4.3 Le personnel de l'éducation et de l'accueil de la petite enfance : résumé des données factuelles

Le rapport d'Eurofound à paraître analyse les recherches existantes sur les relations entre la formation, les conditions de travail, les interactions entre le personnel et les enfants, et les résultats pour les enfants. Les conclusions de ces analyses permettent d'éclairer l'impact qu'ont des conditions de travail et des possibilités de formation adaptées sur la qualité des prestations et sur les interactions entre le personnel et les enfants. Cela est d'autant plus important que les expériences, la formation et la qualification du personnel travaillant dans les structures d'éducation et d'accueil sont très diverses d'un État membre à l'autre.⁸⁰

Les recherches internationales ont largement démontré que les conditions de travail du personnel et son développement professionnel sont des composantes essentielles de la qualité de l'éducation et de l'accueil de la petite enfance⁸¹, et que de tels éléments de qualité sont liés aux résultats cognitifs et non cognitifs des enfants. Les recherches récentes conclues dans le cadre du projet de qualité de l'OCDE le soulignent : il existe des preuves solides que le personnel mieux formé est plus susceptible d'avoir une pédagogie de haute qualité et de fournir

⁸⁰ Urban, M, Vandenbroeck, M., Peeters, J., Lazzari, A. et Van Laere, K. (2011) *CoRe: Competence Requirements in Early Childhood Education and Care*. Commission européenne : DG Éducation et Culture. Voir : http://ec.europa.eu/education/more-information/doc/2011/core_en.pdf
Données clés sur l'éducation et l'accueil de la petite enfance, Rapport Eurydice (Édition 2014)

⁸¹ OCDE (2012a) *Research brief: working conditions matter*. Voir : www.oecd.org/edu/school/49322250.pdf

OCDE (2012b) *Research brief: Qualifications, education and professional development matters*. Voir : www.oecd.org/education/school/49322232.pdf

Urban, M, Vandenbroeck, M., Peeters, J., Lazzari, A. et Van Laere, K. (2011) *CoRe: Competence Requirements in Early Childhood Education and Care*. Commission européenne : DG Éducation et Culture. Voir : http://ec.europa.eu/education/more-information/doc/2011/core_en.pdf

Principes clés d'un code de qualité

des environnements d'apprentissage stimulants, qui stimulent à leur tour le développement des enfants, pour de meilleurs résultats d'apprentissage⁸².

En ce sens, la compétence professionnelle du personnel s'est avérée être l'un des indicateurs les plus pertinents de la qualité de l'éducation et de l'accueil de la petite enfance, surtout pour garantir une haute qualité du processus. On peut donc en conclure que des éducateurs efficaces nourrissent le développement des enfants en créant des environnements d'apprentissage riches et stimulants, en maintenant délibérément la réflexion commune et le raisonnement logique dans les interactions sociales, en valorisant les initiatives des enfants permettant d'élargir leurs opportunités d'apprentissage⁸³. Des relations positives significatives ont aussi été trouvées entre la qualité de l'éducation et de l'accueil de la petite enfance et la réussite scolaire des enfants dans les résultats de recherches internationales⁸⁴.

Des recherches montrent également que la professionnalisation continue du personnel est un élément clé pour garantir des résultats à long terme positifs pour les enfants. Cependant, il semble clair que ce n'est pas le développement professionnel du personnel en soi qui a un impact, mais le contenu et le mode de formation⁸⁵. Des recherches ont montré que les initiatives de professionnalisation les plus efficaces sont celles qui impliquent activement des praticiens dans la conception du contenu de la formation (en traitant des problèmes survenus au cours de leur pratique quotidienne) et dans les activités de soutien tout au long du processus de réflexion et de réélaboration collective des pratiques⁸⁶.

Les données de l'étude CoRe indiquent également que la qualité de l'éducation et de l'accueil de la petite enfance exige la compétence non seulement des praticiens, mais aussi du système qui soutient et participe à la professionnalisation continue du personnel en fonction de l'évolution

⁸² Litjens, I. et Taguma, M. (2010) *Examen révisé de la documentation publiée en vue de la 7^{ème} réunion du réseau sur l'accueil et l'éducation des jeunes enfants* OCDE : Paris.

⁸³ Sylva, K., Melhuish, E. C., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I. et Taggart, B. (2004) *The Effective Provision of Pre-School Education (EPPE) Project. Effective Pre-School Education*. London: DfES / Institute of Education : University of London.

Pramling, N. et Pramling Samuelsson, I. (2011). *Education Encounters: Nordic studies in early childhood didactics*. Dordrecht : Springer.

⁸⁴ Pešikan A. et Ivić, I. (2009) *Education against poverty: Analysis of effects of Preschool Preparatory Programmes introduction in Serbia*. Belgrade : Ministère de l'Éducation de la République de Serbie.

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

⁸⁵ Fukkink, R. G., et Lont, A. (2007) Does training matter? Meta-analysis and review of caregiver training studies. *Early Childhood Research Quarterly*, 22 (3), 294-311.

⁸⁶ Bleach, J. (2013) Using action research to support quality early years practice. *European Early Childhood Education Research Journal*, 21 (3), 370-379.

Peeters J. et Vandenbroeck, M. (2010) 'Childcare practitioners and the process of professionalization.' In Miller, L. et Cable, C. (2010) *Professionalization, Leadership and Management in the Early Years*. London: Sage.

Vujicic, L. (2008) 'Research and Improvement of One's own Practice – Way to Development of Teachers'/preschool teachers' Practical Competence.' In Žogla, I. (2008) *Teacher of the 21st century: Quality Education for Quality Teaching*. Riga : Presses universitaires de Latvie.

Principes clés d'un code de qualité

des besoins sociaux⁸⁷. Par ailleurs, il a été démontré que des cours de formation à court terme et en interne, souvent basés sur l'acquisition de connaissances ou de techniques spécifiques, ont un impact très limité sur l'amélioration des pratiques pédagogiques⁸⁸.

De même, des recherches internationales sur l'impact des conditions de travail du personnel⁸⁹ montrent une corrélation claire entre le ratio personnel/enfants, la taille du groupe, les salaires et la qualité de l'éducation et de l'accueil de la petite enfance. Ces éléments ont un impact positif sur les résultats à long terme pour les enfants. En même temps, les résultats des recherches soulignent l'interaction complexe entre les conditions de travail, ce qui complique la tâche de démêler les effets de chaque caractéristique particulière⁹⁰. Des études et des analyses comparatives l'ont signalé : ⁹¹aucun élément de la qualité structurelle pris isolément, associé aux conditions de travail, n'a à lui seul d'impact significatif sur la qualité de l'éducation et de l'accueil de la petite enfance. C'est la combinaison de plusieurs facteurs, eux-mêmes liés aux conditions de travail du personnel qui créent la qualité de l'éducation et de l'accueil de la petite enfance. Chaque pays aura besoin d'un équilibre différent. Nous soutenons donc que pour la planification d'améliorations de la qualité de l'éducation et de l'accueil de la petite enfance, il convient de prendre en compte simultanément plusieurs caractéristiques des structures, et de comprendre comment chaque caractéristique structurelle affecte la qualité dans chaque système national.

L'Organisation internationale du Travail a récemment enrichi ce corpus de recherches en publiant, en consultation avec les représentants des parties prenantes nationales, des « Directives pour la promotion du travail décent pour le personnel de l'éducation de la petite enfance » (2014) ⁹². Cette publication reconnaît le rôle essentiel que joue le personnel du

⁸⁷ Urban, M., Vandebroek, M., Peeters, J., Lazzari, A. et Van Laere, K. (2011) *CoRe: Competence Requirements in Early Childhood Education and Care*. Commission européenne : DG Éducation et Culture. Voir : http://ec.europa.eu/education/more-information/doc/2011/core_en.pdf

Lazzari, A., Picchio, M., et Musatti, T. (2013). Sustaining ECEC quality through continuing professional development: systemic approaches to practitioners' professionalisation in the Italian context. *Early Years: an International journal of research and development. Special issue: 'Continuing professional development and the early years workforce'*, 33 (2), 133-145.

⁸⁸ Pianta, R. C., Mashburn, A. J., Downer, J. T., Hamre, B. K., et Justice, L. (2008) Effects of web-mediated professional development resources on teacher-child interaction in pre-kindergarten classrooms. *Early Childhood Research Quarterly*, 23(4), 431-451.

⁸⁹ OCDE (2012a) *Research brief: working conditions matter*. Voir : www.oecd.org/edu/school/49322250.pdf

⁹⁰ OCDE (2012a) *Research brief: working conditions matter*. À l'URL : www.oecd.org/edu/school/49322250.pdf

⁹¹ Munton, T., Mooney, A., Moss, P., Petrie, P., Clark, A., Woolner, J., et al. (2002). *Research on ratios, group size and staff qualifications and training in early years and childcare settings*. TCRU : University of London. Recherche commandée par le Department for Education and Skills.

Cryer, D., Tietze, W., Burchinal, M., Leal, T., et Palacios, J. (1999). Predicting process quality from structural quality in preschool programs: A cross-country comparison. *Early Childhood Research Quarterly*, 14(3), 339-361.

⁹² OIT (2014) *Directives de l'OIT sur la promotion du travail décent pour le personnel de l'éducation de la petite enfance* Genève. Voir : http://www.ilo.org/sector/Resources/codes-of-practice-and-guidelines/WCMS_236530/lang--fr/index.htm

Principes clés d'un code de qualité

secteur de la petite enfance dans une prestation d'éducation et d'accueil de haute qualité et accessible à tous. Elle souligne qu'il faudrait cibler davantage l'amélioration du développement professionnel, du statut et des conditions de travail de ce personnel. Comme l'a mis en évidence le compendium des recherches effectué par Bennett et Moss (2011)⁹³ dans le cadre du projet « Working for Inclusion », le personnel joue un rôle central dans l'éducation et l'accueil des jeunes enfants, puisqu'il représente le plus gros investissement financier et le facteur déterminant de l'expérience et des résultats à long terme des enfants. Pour ces raisons, le mode de recrutement, de formation et le traitement du personnel des structures d'éducation et d'accueil de la petite enfance sont essentiels pour la qualité des prestations dans ce domaine et pour l'inclusion de tous les enfants.

L'importance accordée au personnel, à sa formation initiale et continue, ses conditions de travail et l'organisation de la direction, tous ces éléments sont au cœur de prestations d'éducation et d'accueil de la petite enfance de haute qualité. Dans le cadre de cette préoccupation, l'influence de la direction pédagogique et la nécessité d'intégrer théorie et pratique sont primordiales. Lorsque le personnel est bien formé, bien dirigé et travaille dans une structure qui soutient le développement professionnel, une meilleure qualité peut être escomptée. Cependant, il faut identifier les conditions qui influencent le plus la qualité et déterminer si les changements de formation, direction ou conditions d'emploi font la plus grande différence pour les enfants et les résultats à long terme de la structure d'éducation et d'accueil. De nombreuses pratiques voient le jour dans les États membres sur la formation, le développement et la direction du personnel, mais on retrouve certains éléments communs : le mélange de théorie et de pratique pendant la formation initiale ; la reconnaissance croissante qu'un développement professionnel continu est plus efficace quand il se fonde sur des besoins identifiés de formation ; une amélioration de la direction quand celle-ci va au-delà des obligations administratives et prend des responsabilités pédagogiques ; et la focalisation absolue sur les besoins des enfants en matière d'apprentissage et d'accueil.

Axes et données

Axe n° 3 : un personnel qualifié, dont la formation initiale et continue lui permet de tenir son rôle professionnel.

Chercheurs, praticiens et décideurs politiques sont parvenus à un consensus large sur le fait que la qualité de l'éducation et de l'accueil de la petite enfance et, à long terme, les résultats pour les enfants et les familles dépendent d'un personnel bien formé, expérimenté et compétent. La qualité et la pertinence de la formation du personnel a un effet direct sur les praticiens et un effet indirect sur les enfants.

Il existe des preuves concluantes que les qualifications du personnel ont de l'importance : des niveaux élevés de préparation initiale et de formation spécialisée sont associés à une meilleure qualité d'éducation et d'accueil de la petite enfance, ainsi qu'à de meilleurs résultats pour le

⁹³ Bennett, J. et Moss P. 2011. *Working for inclusion: how early childhood education and care and its workforce can help Europe's youngest citizens*. Voir : <http://www.childreninscotland.org.uk/wfi/>

Principes clés d'un code de qualité

développement des enfants⁹⁴. Il est bien documenté que le personnel des structures d'éducation et d'accueil de la petite enfance ayant reçu une éducation formelle plus longue et une formation spécialisée dans la petite enfance à des interactions plus stimulantes, chaleureuses et encourageantes avec les enfants, ce qui aide au développement général et à l'apprentissage des enfants. Cependant, des recherches ont également montré que les qualifications des membres du personnel, ne suffisent pas à elles seules à prédire la qualité de l'éducation et de l'accueil : le contenu de la formation et les méthodologies de prestation jouent un rôle critique. En ce sens, c'est l'intégration d'une gamme de méthodologies de formation (cours magistraux, projets réalisés en petit groupe, pratique encadrée dans une structure d'éducation et d'accueil de la petite enfance et analyse collective des pratiques) qui constitue le juste équilibre entre théorie et pratique. Toutes ces méthodologies stimulent la capacité de réflexion du personnel. Il a été montré qu'elles sont un facteur majeur de la réussite de la formation et de l'éducation initiales⁹⁵.

Les résultats des recherches indiquent également que la qualité des enseignants est un ensemble très complexe⁹⁶ et qu'il ne suffit pas d'augmenter la quantité de formation initiale pour améliorer la qualité ou optimiser les avantages de l'éducation et de l'accueil sur les résultats des enfants. Une formation professionnelle continue, sous réserve qu'elle soit d'une durée et d'une intensité suffisantes, peut être aussi importante pour l'amélioration de la compétence du personnel que ses qualifications préalables. Cette formation continue peut mener à l'acquisition de nouvelles connaissances, à l'amélioration continue des pratiques éducatives et à l'approfondissement de la compréhension pédagogique⁹⁷. Pour ces raisons, les possibilités de formation professionnelle continue doivent être adaptées pour répondre aux besoins du personnel. Elles devraient être disponibles pour tout le personnel des structures d'éducation et d'accueil de la petite enfance, y compris les assistants et les auxiliaires. Le suivi du personnel devrait être perçu comme une nécessité pour rester et progresser dans cette carrière⁹⁸. Le

⁹⁴ Fukkink, R. G., et Lont, A. (2007) Does training matter? Meta-analysis and review of caregiver training studies. *Early Childhood Research Quarterly*, 22 (3), 294-311.

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

⁹⁵ Nigris, E. (2004). *La formazione degli insegnanti: percorsi, strumenti, valutazione*. Rome : Carrocci Editore.

Favre, D. (2004). Quelques réflexions de formateur sur l'analyse des pratiques professionnelles en secteur petite enfance. In D. Fablet (Ed.), *Professionnel(le)s de la petite enfance et analyse de pratiques*. Paris : L' Harmattan, 17-38.

Gulløv, E. & Højlund, S. (2003). *Feltarbejdeblandt børn. Metodologietik i etnografisk børneforskning*. København: Gyldendal.

⁹⁶ Early, D., Maxwell, K., Burchinal, M., Bender, R., Ebanks, C., Henry, G., et al. (2007). Teachers' education, classroom quality, and young children's academic skills: results from seven studies of preschool programs. *Child Development*, 78(2), 558-580.

⁹⁷ Urban, M., Vandenbroeck, M., Peeters, J., Lazzari, A. et Van Laere, K. (2011) *CoRe: Competence Requirements in Early Childhood Education and Care*. Commission européenne : DG Éducation et Culture. Voir : http://ec.europa.eu/education/more-information/doc/2011/core_en.pdf

⁹⁸ OCDE (2012b) *Research brief: Qualifications, education and professional development matters*. Voir : www.oecd.org/education/school/49322232.pdf

Principes clés d'un code de qualité

personnel des structures d'éducation et d'accueil de la petite enfance fraîchement recruté bénéficie d'un mentorat et d'une supervision à ses débuts. Tous les membres de l'équipe devraient pouvoir participer à des formations professionnelles régulières en interne (y compris des projets de recherche fondés sur la pratique) et avoir accès à des programmes d'aide pédagogique (par ex. conseil, collaboration avec d'autres agences sociales et éducatives au niveau local). De plus, des possibilités d'expérience professionnelle plus diversifiée, de travail de manière collaborative et interprofessionnelle et d'exploration de voies de carrière flexibles devraient être pleinement déployées, d'une manière qui favorise l'inclusion du personnel issu de groupes défavorisés⁹⁹.

Le développement d'une pratique compétente ne relève pas uniquement de la responsabilité des praticiens individuels. Une telle pratique s'entend comme un effort commun qui implique les équipes, les centres de formation, des institutions administratives locales et les organismes non gouvernementaux. Les systèmes de gouvernance d'éducation et d'accueil de la petite enfance qui incluent des politiques cohérentes permettant la professionnalisation continue du personnel devraient être mis en place au niveau local, régional et national. Une méta-analyse des études de cas décrivant des initiatives réussies de développement professionnel continu menées dans les États membres de l'UE a révélé que les initiatives efficaces sont intégrées à un cadre pédagogique cohérent qui aide les praticiens à réfléchir sur leur travail quotidien. Les initiatives efficaces aident également les praticiens à développer et utiliser des pratiques transformatives répondant aux besoins des enfants et des familles dans les communautés locales¹⁰⁰. La professionnalisation du personnel de l'éducation et de l'accueil de la petite enfance pourrait prendre des formes différentes, qui engloberaient ce qui suit :

- Échange de bonnes pratiques entre les centres (documentation, travail en réseau et dissémination)
- Recherche-action participative et opportunités d'apprentissage par les pairs (communautés de pratiques)
- Directives pédagogiques fournies par le staff spécialisé (coordinateurs pédagogiques, conseillers, etc.)
- Formations pour les coordinateurs/gestionnaires/directeurs des centres d'éducation et d'accueil de la petite enfance

Pour conclure, les rapports internationaux se rejoignent sur l'importance d'adapter la formation pour répondre aux besoins du personnel qui travaille avec des enfants issus de familles à faibles revenus et de minorités ethniques¹⁰¹. Le fait d'augmenter le recrutement de personnel provenant

⁹⁹ Vonta, T., Balič, F., Jager, J., Rutar, S. (2010) Inter-professional collaboration in pre-school and primary school contexts. Étude de cas non publiée de la Slovénie préparée pour le projet CoRe. Les rapports de recherche CoRe se trouvent ici : www.vbjk.be/en/node/3559

¹⁰⁰ Urban, M., Vandenbroeck, M., Peeters, J., Lazzari, A. et Van Laere, K. (2011) *CoRe: Competence Requirements in Early Childhood Education and Care*. Commission européenne : DG Éducation et Culture.

Pour en savoir plus, consultez le lien : http://ec.europa.eu/education/library/study/2011/core_en.pdf

¹⁰¹ Bennett, J. et Moss P. 2011. *Working for inclusion: how early childhood education and care and its workforce can help Europe's youngest citizens*. Voir : <http://www.childreninscotland.org.uk/wfi/>

Principes clés d'un code de qualité

de milieux divers et, si nécessaire, de l'aider à augmenter progressivement ses qualifications (aux niveaux secondaires et supérieurs) présente des avantages substantiels pour les enfants, particulièrement issus de familles pauvres et migrantes. Dans de nombreuses situations, la création de programmes de formation inclusifs qui facilitent l'accès des groupes sous-représentés à des qualifications professionnelles de niveau supérieur reste un défi. Les résultats de l'étude CoRe¹⁰² montrent que des stratégies réussies pour relever ce défi incluent la création de diverses voies qualifiantes, la nécessité de cibler la reconnaissance de l'apprentissage antérieur pour les praticiens expérimentés et non formés, et l'apport de cours de soutien supplémentaires pour les étudiants issus d'une minorité ethnique¹⁰³.

Le développement d'attentes élevées exige que tous les membres du personnel aient été formés à leur rôle et à leurs responsabilités. Cela inclut une formation pour travailler dans des équipes multidisciplinaires, travailler avec les parents et les membres de la communauté, et reconnaître leurs propres compétences par un processus de réflexion et de discussion. Cependant, les attentes ne sont pas uniquement liées à la formation : la direction des structures d'éducation et d'accueil joue un rôle essentiel de soutien pour l'amélioration des processus métier, de promotion de la valeur de l'autoréflexion et d'encouragement au développement et au renforcement des pratiques du personnel.

France

La France a des attentes élevées sur les qualifications formelles du personnel travaillant avec les jeunes enfants. En 2013, la réforme de la formation initiale des enseignants du primaire a été conçue pour trouver un nouvel équilibre et une nouvelle relation entre pratique et théorie dans les écoles supérieures du professorat et de l'éducation. Cette réforme concernait les enseignants en école maternelle (pour les enfants à partir de l'âge de trois ans et, dans certains quartiers défavorisés, à partir de deux ans, jusqu'au début de l'école primaire). La réforme englobait donc certains aspects de l'éducation et de l'accueil de la petite enfance.

La plupart du personnel travaillant dans les crèches (pour les enfants de moins de trois ans) est censée détenir des qualifications formelles de haut niveau. Cependant, ces qualifications se sont traditionnellement focalisées sur les soins de santé et la formation, mettant ainsi l'accent sur la santé et le développement physique des enfants.

OIT (2014) *Directives de l'OIT sur la promotion du travail décent pour le personnel de l'éducation de la petite enfance* Genève. Voir : http://www.ilo.org/sector/Resources/codes-of-practice-and-guidelines/WCMS_236530/lang--fr/index.htm

¹⁰² Urban, M, Vandebroek, M., Peeters, J., Lazzari, A. et Van Laere, K. (2011) *CoRe: Competence Requirements in Early Childhood Education and Care*. Commission européenne : DG Éducation et Culture.

Pour de plus amples informations, voir : http://ec.europa.eu/education/library/study/2011/core_en.pdf

¹⁰³ Études de cas non publiées sur la France, le Danemark, la Belgique (Flandres) dans le cadre de l'étude CoRe. Voir : www.vbjk.be/en/node/3559

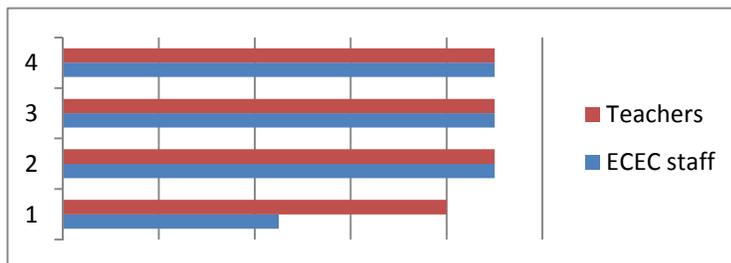
Principes clés d'un code de qualité

Le système français est un système divisé et du fait de la grande variété des praticiens de l'éducation et de l'accueil de la petite enfance, il est essentiel que tous les membres du personnel travaillent de manière collaborative. Des directives récentes montrent comment les partenariats entre structures d'éducation et d'accueil de la petite enfance et écoles maternelles peuvent être renforcés. À Grenoble, le directeur du service de l'Éducation nationale et les organismes locaux d'éducation et d'accueil de la petite enfance ont mis en place un programme de formation expérimental dans les structures, qui se concentre sur le regroupement de praticiens de l'éducation et de l'accueil de la petite enfance, pour s'assurer de l'existence de liens entre les différentes professions (par ex. auxiliaires de puériculture, éducatrices de jeunes enfants, ATSEM, staff en école maternelle). Ce programme de formation¹⁰⁴ a été piloté à Grenoble. Il est basé sur les besoins des praticiens et les aide à améliorer la qualité de leur pratique réflexive. Il s'agit d'un nouveau projet qui montre déjà des signes de réussite.

Le projet pilote réunissait 25 professionnels provenant du corps enseignant en école maternelle et du personnel de structures d'éducation et d'accueil de la petite enfance, et un groupe de 100 enfants de quartiers défavorisés. Les enseignants et le personnel d'éducation et d'accueil ont été interrogés sur la valeur de la formation, et ont été invités à dire :

- 1 : s'il s'agissait d'une bonne manière de connaître le rôle et les objectifs de chacun ;
- 2 : si elle les aidait à coordonner leurs actions pour le bien des enfants ;
- 3 : si c'était une bonne manière de comprendre le continuum de l'accueil des enfants ;
- 4 : si elle était utile pour leur travail.

Le tableau suivant montre par bandes de 20 % la mesure dans laquelle les participants ont répondu par l'affirmative à ces quatre questions.



Dans le cadre de la formation, les participants ont aussi été invités à indiquer les aspects les plus utiles. Les aspects suivants ont été identifiés :

- L'observation mutuelle des pratiques de chacun a été appréciée par les enseignants et le personnel d'éducation et d'accueil de la petite enfance ;
- Les liens entre le personnel d'éducation et d'accueil et les enseignants d'école maternelle ont été renforcés¹⁰⁵, et les deux parties ont trouvé que leur travail avec les parents avait été facilité ;

¹⁰⁴ <http://www.education.gouv.fr/cid72693/loi-d-orientation-et-de-programmation-pour-la-refondation-de-l-ecole-de-la-republique.html>

¹⁰⁵ <http://eduscol.education.fr/cid66998/eduscol-the-portal-for-education-players.html>

Principes clés d'un code de qualité

- La séparation des enfants de leurs parents a été facilitée, tout comme leur adaptation sociale. L'organisation du temps des enfants à l'école est mieux acceptée par les parents et les enfants (y compris les activités après l'école).

La réussite du projet -pilote est due aux facteurs suivants :

- Des changements récents dans le cadre politique français¹⁰⁶, qui ont encouragé le partenariat entre les écoles maternelles et les services d'éducation et d'accueil de la petite enfance
- La nécessité que le personnel d'éducation et d'accueil et les enseignants d'école maternelle travaillent ensemble
- L'engagement du personnel d'éducation et d'accueil et des enseignants d'école maternelle dans des quartiers défavorisés
- Le projet pilote a été mis en place dans un cadre de directives claires et fortes. Cela participe à la bonne structuration et à la productivité des réunions et des sessions de formation.

Italie

En Italie, la responsabilité des structures d'éducation et d'accueil de la petite enfance est partagée entre les autorités locales et centrales. Les autorités locales emploient souvent des coordinateurs régionaux, qui organisent les structures et en assurent la direction pédagogique. Il n'existe pas de directives nationales sur le rôle de ces coordinateurs. En conséquence, leurs responsabilités varient d'un rôle principalement pédagogique à des fonctions principalement administratives. Les qualifications requises pour devenir coordinateur régional de l'éducation et de l'accueil de la petite enfance varient fortement. Seuls quelques coordinateurs sont titulaires d'un diplôme. Afin d'harmoniser leur formation initiale qui n'est pas obligatoire à l'heure actuelle, l'université de Roma Tre a mis en place un Master pour les futurs coordinateurs. L'objectif est d'enseigner aux coordinateurs potentiels une gamme de compétences pédagogiques et organisationnelles qui leur sera utile dans un grand nombre de contextes.

Huit cohortes d'étudiants ont déjà suivi ce programme. 100 % d'entre eux ont obtenu leur Master. L'évaluation a montré que 98,7 % des candidats ont trouvé le Master satisfaisant ou très satisfaisant, et que 97,5 % d'entre eux le recommanderaient à des coordinateurs potentiels. L'évaluation a aussi montré que l'approche réflexive était valorisée, et que 80 % des enseignants étaient notés « bons ou très bons » pour leur compétence pédagogique. Le diplôme vise à dispenser une expérience d'apprentissage transformatrice qui permet aux coordinateurs potentiels de continuer à apprendre tout au long de leur vie, grâce aux compétences nécessaires pour travailler dans un environnement polyvalent et réflexif.

Candidats et organisateurs voient le Master comme une réussite, car il représente un modèle pionnier dans le domaine de l'éducation et de l'accueil de la petite enfance. Jusqu'à présent, il n'y a pas eu d'évaluation de l'impact de ce type de formation sur l'efficacité des coordinateurs

¹⁰⁶ (NOR : MENE1242368C circulaire n° 2012-202 du 18-12-2012 MEN - DGESCO A1-1)

Principes clés d'un code de qualité

d'éducation et d'accueil de la petite enfance, ni sur l'impact d'un personnel mieux formé sur la qualité des structures d'éducation et d'accueil de la petite enfance.

Axe n°4 : des conditions de travail encourageantes, incluant une direction professionnelle, qui créent des opportunités d'observation, de réflexion, de planification, de travail en équipe et de coopération avec les parents.

De bonnes conditions de travail peuvent réduire les rotations de personnel constantes et nuisibles dans l'éducation et l'accueil de la petite enfance. Il est bien établi dans la recherche internationale que les conditions de travail du personnel, associées au ratio adulte/enfant, à la taille du groupe, et aux salaires, sont importantes¹⁰⁷.

Les données de la recherche correspondent à l'opinion selon laquelle le ratio personnel/enfants peut avoir un fort impact sur la qualité de l'accueil des enfants¹⁰⁸. À cet égard, les résultats des recherches indiquent que des ratios plus élevés (plus de personnel par groupe d'enfants) sont plus susceptibles de faciliter des interactions positives et réactives entre adultes et enfants, sur une base individuelle et de groupe. L'impact sur le développement des enfants a été amplement démontré¹⁰⁹. Cependant, les résultats révèlent aussi que l'influence du ratio personnel/enfants est liée à d'autres éléments de l'environnement d'accueil, dont l'éducation et la formation du personnel, son salaire et la taille des groupes.

Pour ce qui est de la taille des groupes, les données des recherches correspondent à l'opinion selon laquelle il s'agit de l'un des nombreux facteurs (y compris le ratio adulte/enfant) qui ont un impact limité, mais significatif, sur la qualité des interactions entre personnel et enfants et sur la qualité du soutien à l'apprentissage de ces enfants¹¹⁰. L'effet sur les résultats des enfants est positif. Cependant, les résultats des recherches sur le ratio personnel/enfants soulignent qu'il est difficile d'isoler l'influence de la taille du groupe sur les interactions entre personnel et enfants et les résultats des enfants.

À cause de ces influences multiples et complexes, il est impossible de tirer des conclusions précises des recherches concernant un ratio personnel/enfants optimal ou une taille de classe

¹⁰⁷ OCDE (2012a) *Research brief: working conditions matter*. Voir : www.oecd.org/edu/school/49322250.pdf

¹⁰⁸ Munton, T., Mooney, A., Moss, P., Petrie, P., Clark, A., Woolner, J., et al. (2002). *Research on ratios, group size and staff qualifications and training in early years and childcare settings*. TCRU : University of London. Recherche commandée par le Department for Education and Skills.

¹⁰⁹ Sylva, K., Melhuish, E. C., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I. et Taggart, B. (2004) *The Effective Provision of Pre-School Education (EPPE) Project. Effective Pre-School Education*. London: DfES / Institute of Education : University of London.

Pramling, N. et Pramling Samuelsson, I. (2011). *Education Encounters: Nordic studies in early childhood didactics*. Dordrecht : Springer.

¹¹⁰ Blatchford, P., Moriarty, V., Edmonds, S., & Martin, C. (2002). Relationships between class size and teaching: A multimethod analysis of English infant schools. *American Educational Research Journal*, 39(1), 101-132.

Principes clés d'un code de qualité

idéale¹¹¹. Les recherches indiquent que les choix des différents pays devraient être faits dans le cadre des philosophies locales sur l'éducation et l'accueil de la petite enfance et les notions des bonnes pratiques. Ces choix peuvent tenir compte de l'idée qu'une taille de groupe favorable et un ratio raisonnable fournissent de meilleures conditions de soutien aux interactions sociales et de promotion de l'apprentissage des enfants.

Bien que les recherches menées dans de nombreux pays confirment l'idée que de bonnes conditions de travail du personnel sont une condition indispensable à la qualité de l'éducation et de l'accueil de la petite enfance, il est bien connu qu'une grande partie du personnel de ce secteur d'activité perçoit un salaire médiocre, particulièrement dans des services pour jeunes enfants à systèmes séparés. Comme l'indique le rapport *Petite enfance, grands défis II*, « les chiffres provenant de divers pays révèlent un écart important entre les salaires du personnel d'accueil des jeunes enfants et les rémunérations des enseignants, les premiers ayant, dans la plupart des pays, reçu une formation médiocre et percevant des salaires proches du salaire minimum »¹¹². En ce sens, on peut avancer que le personnel d'éducation et d'accueil pourrait ne pas faire partie de la solution possible pour réduire l'écart entre les réussites scolaires et les inégalités sociales¹¹³. Il pourrait au contraire devenir une partie du problème, en reproduisant les inégalités et la ségrégation, faute de mesures réparatrices prises particulièrement pour ce personnel.¹¹⁴ À cet égard, les conclusions du projet *Working for Inclusion* avertissent qu'un personnel de la petite enfance mal formé et mal payé n'est pas seulement contre-productif dans une optique de qualité, mais que la situation dans son ensemble est aussi intenable¹¹⁵. Cela est prouvé par la baisse rapide du personnel dans les structures d'accueil de la petite enfance dans les pays où la profession est mal rémunérée.

Trouver des opportunités de développement des compétences pour le personnel d'éducation et d'accueil de la petite enfance contribue fortement à la qualité des prestations. Cependant, la formation et le développement professionnel du personnel, une bonne direction et un environnement de travail encourageant ne sont pas les seuls facteurs d'une haute qualité. Il est tout aussi important de créer des conditions de travail où le personnel est valorisé ; où suffisamment de temps est accordé à la préparation, aux réunions d'équipe et à la réflexion ; et où le ratio adulte/enfant permet à chaque enfant de recevoir l'attention qu'il mérite. De bonnes conditions de travail engendrent des individus motivés qui ont le temps et les ressources

¹¹¹ Munton, T., Mooney, A., Moss, P., Petrie, P., Clark, A., Woolner, J., et al. (2002). *Research on ratios, group size and staff qualifications and training in early years and childcare settings*. TCRU : University of London. Recherche commandée par le Department for Education and Skills.

¹¹² OCDE. (2006) *Petite enfance, grands défis II*, p. 15.

¹¹³ Rapport Eurydice (Édition 2009) *L'éducation et l'accueil des jeunes enfants en Europe : réduire les inégalités sociales et culturelles*. Bruxelles : EACEA.

¹¹⁴ Les données du projet *Working for Inclusion* (Bennett et Moss, 2011) montrent que dans certains systèmes d'éducation et d'accueil de la petite enfance, surtout dans les structures menées par le marché et à but lucratif, les niveaux de rémunération du personnel sont si bas que bon nombre pourrait compter parmi ceux qu'on appelle « les travailleurs pauvres ».

¹¹⁵ Bennett, J. et Moss P. 2011. *Working for inclusion: how early childhood education and care and its workforce can help Europe's youngest citizens*. Voir : <http://www.childreninscotland.org.uk/wfi/>

Principes clés d'un code de qualité

nécessaires pour soutenir les enfants et travailler avec leurs parents et les membres de la communauté.

Norvège

En 2003, le directeur norvégien de l'Éducation et de la formation a mis en place un projet de mentorat pour les enseignants fraîchement qualifiés de jardin d'enfants (pour les enfants de la naissance à l'âge de scolarisation).¹¹⁶ L'éducation du staff pédagogique était censée donner aux étudiants la meilleure possibilité de devenir de bons professionnels, bien qu'il soit largement reconnu que certains aspects du rôle professionnel s'apprennent par l'expérience et dans le cadre de la pratique professionnelle. L'évaluation de 2006¹¹⁷ a identifié des résultats positifs au projet. Suite à cette évaluation, il fut convenu de donner à tous les enseignants de jardin d'enfants fraîchement qualifiés l'opportunité de bénéficier d'un mentorat. L'évaluation a aussi identifié la nécessité de développer une équipe de mentors qualifiés, ce qui a mené à la création d'un programme d'étude disponible au niveau national (30 ECTS). Depuis l'année scolaire 2011/12, les enseignants de jardin d'enfants fraîchement diplômés se voient offrir un mentorat au cours de leur première année de travail dans un jardin d'enfants.

Une enquête de 2014¹¹⁸ a montré que :

- 67 pour cent des enseignants de jardin d'enfants fraîchement qualifiés ont reçu un mentorat (en 2012 : 63 pour cent).
- Huit sur dix jardins d'enfants offrent un mentorat (en 2012 : six sur dix).
- Dans les jardins d'enfants, le rôle du mentor est habituellement assuré par un superviseur éducatif ou un directeur de centre. De plus, certaines municipalités ont recours à des mentors externes, qui sont des personnes compétentes employées ailleurs dans la municipalité.
- Le mentorat est organisé de plusieurs manières selon les besoins et les possibilités au niveau local.
- Une majorité (58 pour cent) de directeurs de centres a déclaré avoir mis du temps de côté dans la semaine de travail pour les mentors et les membres du personnel fraîchement diplômés.
- Le contenu des programmes de mentorat est variable. Les thèmes les plus fréquemment utilisés sont la direction éducative, la coopération et la collaboration parentale.

¹¹⁶ Dans les années 1990, un programme national de mentorat pédagogique avait été mis en place. Cependant, il n'était pas orienté spécifiquement vers les enseignants de jardin d'enfants fraîchement qualifiés.

¹¹⁷ Dahl T, Buland T, Finne H og, Havn V (2006), Hjelp til praksisspranget Evaluering av veiledning av nyutdannede lærere

http://www.sintef.no/upload/Teknologi_og_samfunn/GSU/Sluttrapport%20med%20vedlegg,%20Veiledning%20av%20nyutdannede.pdf

¹¹⁸ Veiledningsordning for nytilsatte nyutdannede lærere og barnehagelærere. Resultater fra kartleggingen 2014

http://www.regjeringen.no/upload/KD/Vedlegg/Rapporter/Barnehager_veiledningsordningen_kartlegging.pdf

Principes clés d'un code de qualité

Pour garantir la réussite du programme, il faut comprendre l'importance de guider les jeunes diplômés. L'organisation est importante, comme la nécessité de répartir clairement les responsabilités entre mentors et diplômés, et la nécessité de développer une compréhension commune du rôle et des responsabilités de chaque personne. Les programmes fonctionnent mieux lorsque les retours sont systématiques et que les évaluations servent à apporter des améliorations et à prolonger le développement. Les mentors doivent être qualifiés, et chaque personne doit dégager du temps pour le mentorat dans son plan de travail¹¹⁹.

Estonie

En Estonie, les critères d'évaluation interne des structures d'éducation et d'accueil de la petite enfance ont été fixés par une réglementation du ministère de l'Éducation et de la Recherche. Ces critères couvrent :

- la direction et la gestion,
- la gestion du personnel,
- la coopération avec les groupes d'intérêts et les parties prenantes,
- la gestion des ressources,
- le processus d'éducation et les résultats des enfants,
- les statistiques de l'établissement préscolaire (enfants âgés de 18 mois à 7 ans), y compris les ratios enfants/adultes, la taille des groupes et le niveau de rémunération des enseignants.

Les activités de conseil qui soutiennent l'évaluation interne sont organisées et coordonnées par le ministère. Elles apportent une aide aux gestionnaires/directeurs des établissements préscolaires. Les modifications récentes de la loi relative aux établissements d'accueil des enfants en âge préscolaire (englobant les enfants âgés de 18 mois à 7 ans) ont fixé le ratio adulte/enfant dans les groupes de jardins d'enfants. Ce ratio est au maximum de 1/8 dans les groupes des crèches et de 1/12 dans les groupes de jardins d'enfants. La semaine de travail des enseignants compte 35 heures travaillées, dont cinq allouées à la préparation et à la réflexion avec leur équipe.

Un programme de fonds social européen (projet EDUKO) a été lancé en 2009 pour favoriser l'ouverture, la flexibilité et la focalisation sur la pratique de la préparation professionnelle des enseignants. Trois études ont été réalisées dans le cadre du projet EDUKO. Elles ont eu une grande influence sur la conception de la formation professionnelle. Ces études (« Professionnalisme des enseignants préscolaires en Estonie, Finlande, Suède et Hongrie »¹²⁰

¹¹⁹ <http://www.udir.no/Utvikling/Veiledning-av-nyutdannede-larere/>

¹²⁰ Peterson, T., Veisson, M., Hujala, E., Härkönen, U., Sandberg, A., Johansson, I., Kovacsne Bakosi, E. (2016). Professionalism of Preschool Teachers in Estonia, Sweden, Finland and Hungary. European Early Childhood Education Research Journal, 24(3), 0000 [en cours d'impression]

Principes clés d'un code de qualité

et « Influence de la direction sur le professionnalisme des enseignants préscolaires en Estonie, Suède et Finlande »¹²¹) ont analysé les opinions d'enseignants et de proviseurs de structures préscolaires sur le professionnalisme des enseignants préscolaires travaillant dans un contexte transculturel. Les résultats de ces études ont été utilisés pour préparer des normes professionnelles à destination des enseignants préscolaires en Estonie. Ces normes servent désormais de socle à la formation initiale et continue des enseignants et des proviseurs, et à la planification de leur carrière.

4.4 Le programme – un résumé des données

Chercheurs et décideurs politiques partagent la même conviction que le développement des programmes d'éducation et d'accueil de la petite enfance peut être considéré comme un outil puissant d'amélioration de la qualité pédagogique des structures fréquentées par les jeunes enfants, de la naissance à la scolarisation obligatoire¹²². En fait, la présence d'un programme explicite donnant des approches et des objectifs clairs pour l'éducation et l'accueil des jeunes enfants dans un cadre cohérent¹²³ peut soutenir fortement le rôle des praticiens dans la création d'environnements d'apprentissage efficaces qui alimentent le développement cognitif et socioémotionnel des enfants, maximisant ainsi l'avantage de fréquenter une structure d'éducation et d'accueil.

Dans toute l'Europe, la conception et l'application de chaque programme d'éducation et d'accueil de la petite enfance présentent de nombreuses similarités,¹²⁴ bien que les valeurs culturelles et la représentation au sens large de l'enfance varient entre chaque pays, région et programme. Malgré un fort consensus sur les grands domaines de développement traités dans l'éducation et l'accueil de la petite enfance (émotionnel, personnel et social, langage et communication, connaissances et compréhension de l'environnement, expression créative, développement et le mouvement physique) des différences importantes existent dans la place accordée à l'apprentissage académique¹²⁵. Dans certains pays, l'alphabetisation et les notions de calcul occupent une position dominante et, malgré l'élargissement du champ du programme, les premières expériences d'apprentissage des enfants tendent à se focaliser principalement sur

¹²¹Peterson, T., Veisson, M., Hujala, E., Sandberg, A.Johansson, I. (2014). The Influence of Leadership on the Professionalism of Preschool Teachers in Estonia, Sweden and Finland. In A. Liimets ja M. Veisson (éds.). *Teachers and Youth in Educational Reality* (119 - 142). Peter Lang Verlag

¹²² Rayna, S., & Laevers, F. (2011). Understanding children from 0 to 3 years of age and its implications for education. What's new on the babies' side? Origins and evolutions. *European Early Childhood Education Research Journal*, 19(2), 161-172.

Oberhumer, P. 2005. International Perspectives on Early Childhood Curricula. *International Journal of Early Childhood*, 37(1), 27-38.

UNICEF (2012) Ébauche de « A framework and tool box for monitoring and improving quality ».

¹²³ Bertrand, 2007 cité par l'OCDE (2012), *Petite enfance, grands défis III: Boîte à outils pour une éducation et des structures d'accueil de qualité*, OCDE.

¹²⁴ Présentation du professeur Paul Leseman lors de la réunion du groupe de travail thématique sur l'éducation et l'accueil de la petite enfance (18-9-2013, Bruxelles) Université d'Utrecht.

¹²⁵ Laevers, F. (2005) The curriculum as means to raise the quality of early childhood education. Implications for policy, *European Early Childhood Education Research Journal*, 13:1, 17-29.

Principes clés d'un code de qualité

la préparation à la scolarisation obligatoire (maturité scolaire). Par contraste, les programmes d'autres pays manifestent une certaine réticence face à l'introduction d'expériences d'apprentissage formalisées au cours des premières années. Une approche globale plus large promouvant le développement cognitif et non cognitif des enfants, utilisant l'apprentissage par l'expérience, le jeu et les interactions sociales, est perçue comme mieux adaptée pour l'épanouissement du potentiel d'apprentissage des enfants. Dans ce contexte, les données de la recherche montrent que le fait de mettre l'apprentissage académique au premier plan n'entraîne pas de meilleurs résultats¹²⁶. En fait, d'après les découvertes de l'étude *Effective Pedagogy in the Early Years (EPPI)* portant sur la pédagogie efficace¹²⁷, une réflexion partagée et soutenue entre l'enfant et un adulte réactif est une condition préalable essentielle à l'apprentissage de l'enfant. Dans cette étude, les pratiques pédagogiques efficaces sont reconnues comme étant celles qui incluent : une implication mutuelle de la part de l'enfant et de l'adulte ; un processus commun d'élaboration des connaissances, du sens et de la compréhension ; et des instructions et une aide à l'apprentissage, entendues comme la démonstration, l'explication et le fait de poser des questions, surtout des questions ouvertes qui stimulent davantage la réflexion et l'apprentissage de l'enfant. Par conséquent, les éléments instructifs des pratiques d'éducation et d'accueil de la petite enfance ne peuvent être efficaces que s'ils soutiennent le processus actif de co-construction, et non s'ils sont utilisés purement pour la transmission des connaissances¹²⁸.

Les résultats de la recherche concluent que les programmes d'éducation et d'accueil de la petite enfance peuvent être des outils puissants pour rendre le système plus efficace dans sa mission globale, mais peuvent aussi « engendrer des processus s'éloignant de cet objectif principal, car ils vont à l'encontre des principes de bonne pratique »¹²⁹. Ainsi, pour être efficace, l'élaboration de programmes d'éducation et d'accueil de la petite enfance ne doit pas s'appuyer uniquement sur les connaissances concernant le développement des enfants, mais aussi prendre en compte les notions communes des bonnes pratiques formées dans le contexte des pédagogies locales pour l'enfance.

En s'inspirant des résultats des recherches existantes, il est possible de discerner une convergence vers certaines caractéristiques des programmes d'éducation et d'accueil de la petite enfance, considérées comme de bonnes pratiques dans des contextes différents¹³⁰. De telles caractéristiques incluent :

¹²⁶ OCDE (2004) *Curricula and Pedagogies in Early Childhood Education and Care. Five Curriculum Outlines*. Paris : Directeur de l'OCDE pour l'éducation.

¹²⁷ Siraj-Blatchford, I., Muttock, S., Sylva, K., Gilden, R., & Bell, D. (2002). *Researching Effective Pedagogy in the Early Years. Research Report No. 356*. London: Department of Education and Skills.

¹²⁸ Oberhumer, P. 2005. International Perspectives on Early Childhood Curricula. *International Journal of Early Childhood*, 37(1), 27-38.

¹²⁹ Laevers, F. (2005) The curriculum as means to raise the quality of early childhood education. Implications for policy, *European Early Childhood Education Research Journal*, 13:1, 17-29.

¹³⁰ Bennett, J. (2013) *Early childhood curriculum for children from low-income and immigrant backgrounds*. Article présenté lors de la deuxième réunion du Transatlantic Forum on Inclusive Early Years à New York, 10-12 juillet 2013.

Pramling, I, Sheridan, S. et Williams, P. (2006) Five preschool curricula - Comparative perspective.

Principes clés d'un code de qualité

- un programme basé sur une déclaration des principes et des valeurs reconnaissant les droits de l'enfant en tant qu'être humain compétent (Convention de l'ONU sur les droits de l'enfant, 1989) et le respect des parents en tant que premiers éducateurs de l'enfant,
- un programme avec un cadre pédagogique large qui énonce les principes de soutien au développement des enfants par des pratiques d'éducation et d'accueil répondant aux intérêts, aux besoins et aux potentialités des enfants. Un tel cadre peut fournir aux pédagogues et aux éducateurs des conseils généraux sur la manière dont les processus d'apprentissage des enfants peuvent être encouragés pour atteindre les objectifs du programme, par ex. avec l'implication des adultes et des interactions avec eux ; la gestion de groupe ; des environnements d'apprentissage enrichis ; une méthodologie par thème ou par projet.
- un programme qui énonce des objectifs explicites concernant le développement global des enfants dans de grands domaines de développement : développement émotionnel, personnel et social, langage et communication, connaissance et compréhension de l'environnement, expression créative, développement physique et mouvement, et qui vise à un équilibre approprié entre apprentissage et bien-être. Étant donné les variations interpersonnelles et intrapersonnelles servant de cadre au développement des enfants lors de leurs premières années, la formulation de grands objectifs d'apprentissage semblerait plus appropriée que les normes d'apprentissage séquentielles et spécifiques à l'âge.
- un programme mettant fortement l'accent sur la communication, l'interaction et le dialogue comme autant de facteurs clés qui soutiennent l'apprentissage et le bien-être des enfants par la compréhension et le sentiment d'appartenance.
- un programme qui encourage le personnel à travailler de manière collégiale et à évaluer sa pratique de manière continue afin de s'améliorer. Il est largement admis dans la recherche que les praticiens comprennent mieux les modes d'apprentissage et de développement des enfants en réfléchissant, et que le fait de connaître le développement des enfants ne suffit pas à former des pratiques efficaces. Ainsi, une réflexion régulière sur la pratique, réalisée en observant et en renseignant l'apprentissage des enfants, permet au personnel de relever de nouveaux défis en répondant aux besoins et aux potentialités de tous les enfants. Le travail collégial des praticiens peut servir de base au processus de co-construction, déconstruction et reconstruction permanent des pratiques éducatives par le dialogue avec les enfants et par l'implication des parents en tant que partenaires égaux dans la prise de décisions pédagogiques.
- un programme qui inclut la coopération avec les parents et promeut les valeurs démocratiques communes dans le cadre de la diversité socioculturelle¹³¹.

International Journal of Early Childhood, 38 (1), 11-30.

Laevers, F. (2005) The curriculum as means to raise the quality of early childhood education. Implications for policy, *European Early Childhood Education Research Journal*, 13:1, 17-29.

Oberhumer, P. 2005. International Perspectives on Early Childhood Curricula. *International Journal of Early Childhood*, 37(1), 27-38.

¹³¹ Prott, R. et Preissing, C. (2006) *Bridging Diversity: an early childhood curriculum* [Berliner Bildungsprogramm]. Berlin : Verlag das Netz.

Principes clés d'un code de qualité

Les États membres adoptent différentes approches envers le développement du programme d'éducation et d'accueil de la petite enfance. Certains programmes sont déterminés au niveau local, d'autres au niveau régional et d'autres encore au niveau du système. De plus, certains ciblent davantage l'accueil, d'autres, l'éducation. De plus en plus, le programme d'éducation et d'accueil de la petite enfance n'est pas défini de manière étroite, mais s'appuie sur un cadre formé par un niveau élevé de valeurs ou de principes ; ce cadre encourage le personnel à réfléchir à ses pratiques. Il peut être plus efficace qu'un contenu détaillé. Il existe un besoin de trouver des activités de programmes qui mettent les enfants au défi d'aller au-delà de leurs capacités. Ces activités devraient être pertinentes pour la vie des enfants.

Le cadre ou les directives du programme devraient permettre à chaque structure d'éducation et d'accueil (des crèches familiales aux crèches collectives en passant par les jardins d'enfants) de développer un programme tenant compte de la diversité et des ressources de l'environnement local et des milieux socioculturels des enfants et de leurs parents. Dans chaque contexte, le programme devrait répondre aux besoins des enfants et être développé par des discussions avec les enfants, les parents, les membres de la communauté locale et le personnel des structures d'éducation et d'accueil de la petite enfance.

Axes et données

Axe n°5 : un programme basé sur des objectifs, des valeurs et des approches pédagogiques, qui permet aux enfants de réaliser leur potentiel dans le cadre d'une approche globale.

L'approche pédagogique de l'éducation et de l'accueil de la petite enfance reconnaît que l'accueil, l'éducation et la socialisation forment un tout inséparable¹³².

L'accueil ne consiste pas simplement à s'occuper des jeunes enfants : il reconnaît que les activités d'accueil offrent des opportunités d'apprentissage et de développement pour les enfants, car elles impliquent des communications intensives entre les enfants et le staff. L'accueil aide aussi à renforcer la motivation et l'engagement des enfants dans les processus d'apprentissage en créant un climat émotionnel positif dans lequel les enfants se sentent en confiance. Le développement de relations d'accueil chaleureuses implique de favoriser des interactions réactives, réciproques, respectueuses, positives et encourageantes qui soutiennent le développement et le bien-être général des enfants¹³³. Les recherches ont amplement démontré l'impact de la qualité des interactions entre adultes et enfants et des interactions entre pairs sur les résultats cognitifs et non cognitifs des enfants¹³⁴. Elles montrent que les effets

¹³² Kaga, Y., Bennett, J., et Moss, P. (2010). *Caring and learning together: A cross-national study on the integration of early childhood care and education within education*. UNESCO.

¹³³ Laevers, F. (2005) The curriculum as means to raise the quality of early childhood education. Implications for policy, *European Early Childhood Education Research Journal*, 13:1, 17-29.

¹³⁴ Sylva, K., Melhuish, E. C., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I. et Taggart, B. (2004) *The Effective Provision of Pre-School Education (EPPE) Project. Effective Pre-School Education*. London: DfES / Institute of Education : University of London.

Principes clés d'un code de qualité

positifs des interactions sociales sur les processus d'apprentissage des enfants sont maximisés dans des contextes de diversité et de mélange social. Là, de nouveaux défis cognitifs sont sans cesse créés, et des identités positives peuvent être nourries dans un contexte qui valorise la participation de l'enfant à la vie de la structure.

En même temps, l'éducation des premières années doit s'étendre au-delà de l'apprentissage formalisé, traditionnellement adopté dans le contexte de la scolarisation obligatoire. Des recherches montrent que les approches traditionnelles, séquentielles et divisées par sujets spécifiques, ne promeuvent pas efficacement l'apprentissage des enfants lors de leurs premières années, tandis qu'une approche globale qui nourrit le développement des enfants dans plusieurs domaines est plus efficace, car elle soutient les stratégies d'apprentissage des enfants¹³⁵. Comme l'a écrit Bennett (2013) : « Le développement cognitif des jeunes enfants ne correspond pas à une approche traditionnelle par sujet. Il se concentre plutôt sur la fabrication du sens : la place de l'enfant dans la famille ; les rôles et le travail des adultes importants ; se forger une identité personnelle ; comment communiquer ses besoins et ses désirs ; comment interagir avec succès et se faire des amis ; comment fonctionnent les choses ; le changement de saison et les autres événements remarquables dans l'environnement de l'enfant. »¹³⁶

En reconnaissant que l'apprentissage des enfants peut être mieux encouragé en nourrissant leur sentiment d'identité et d'appartenance tout en leur permettant de comprendre le monde qui les entoure, les directives sur le programme peuvent donner des informations sur la manière dont les praticiens peuvent créer des environnements d'apprentissage riches qui offrent des opportunités diversifiées pour le jeu, l'exploration et les interactions sociales des enfants. La création d'environnements d'apprentissage efficaces implique la diversification des expériences d'apprentissage ainsi que l'utilisation de nombreux langages symboliques pour la conceptualisation et l'expression : ces deux aspects se sont avérés essentiels pour soutenir le bon développement des processus cognitifs de l'enfant lors de ses premières années¹³⁷.

De plus, les enfants ont davantage confiance en eux et un sentiment d'appartenance plus grand lorsque leurs contributions sont valorisées et que leurs opinions ont un impact sur la vie quotidienne de la structure d'éducation et d'accueil de la petite enfance. Chaque programme

Kutnick, P., Brighi, A., Avgitidou, S., Genta, M. L., Hännikäinen, M., Karlsson-Lohmander, et al. (2007)

The role and practice of interpersonal relationships in European early education settings: sites for enhancing social inclusion, personal growth and learning? *European Early Childhood Education Research Journal*, 15:3, 379-406.

¹³⁵ van Kuyk, J. (2006) 'Holistic or sequential approach to curriculum: what works best for young children?' In van Kuyk (éd.) *The quality of early childhood education*. Arnhem : CITO.

¹³⁶ Bennett, J. (2013) *Early childhood curriculum for children from low-income and immigrant backgrounds*. Article présenté lors de la deuxième réunion du Transatlantic Forum on Inclusive Early Years à New York, 10-12 juillet 2013, 11.

¹³⁷ Mantovani, S. (2007) Early Childhood Education in Italy. In R. S. New, and M. Cochran *Early Childhood Education: An International Encyclopedia*. Westport CT : Praeger Publishers, 1110 – 1115.

Principes clés d'un code de qualité

d'éducation et d'accueil de la petite enfance devrait donc reconnaître l'importance du sens des choses et du monde environnant pour les enfants et leur donner l'occasion d'explorer cet aspect. C'est donc pourquoi le jeu des enfants devrait être placé au centre de toute initiative éducative visant à améliorer leur apprentissage¹³⁸.

Les résultats de recherches soulignent que les processus d'apprentissage des jeunes enfants dépendent fortement de l'environnement social, d'interactions stables et de confiance avec les autres enfants et les adultes, et d'espace et de temps sans condition pour le jeu et la libre expression.¹³⁹ Le jeu dans un contexte éducatif et accueillant est une partie de la vie des enfants où ils peuvent faire des choix autonomes.

En général, un programme qui permet aux enfants d'apprendre par le jeu les encouragera à s'engager pleinement, à être fortement motivés et proactifs dans leurs échanges communicatifs¹⁴⁰. Le jeu maintient l'intérêt des enfants, les encourage à prendre des décisions, à résoudre des problèmes et à développer leur indépendance. Les enfants apprennent à exercer leur capacité de choix et à assumer de plus en plus la responsabilité de leur apprentissage. Cela leur permet de sentir qu'ils réussissent, de développer leur confiance en eux et d'apporter une contribution adaptée à leur âge aux décisions et aux activités de la structure d'éducation et d'accueil de la petite enfance¹⁴¹. Surtout, quand les initiatives d'apprentissage des enfants sont accompagnées par des adultes capables de concevoir des opportunités de progression, le jeu peut devenir un outil puissant de promotion des bases générales de l'apprentissage formalisé. Les recherches montrent que le jeu soutient le développement de capacités métacognitives associées aux gains à long terme de l'éducation et de l'accueil de la petite enfance (telles que les capacités verbales et le raisonnement logique). Le jeu symbolique mature a le potentiel d'affecter les compétences spécifiques à l'alphabétisation et aux notions de calcul¹⁴². Cela est aussi confirmé par les résultats des

¹³⁸ Pramling, N. & Pramling Samuelsson, I. éd. 2011. *Educational encounters: Nordic studies in early childhood didactics*, Dordrecht, The Netherlands: Springer.

¹³⁹ Siraj-Blatchford, I. (2009) Conceptualising progression in the pedagogy of play and sustained shared thinking in early childhood education: a Vygotskian perspective. *Educational and Child Psychology*, 26 (2), p. 77-89; Vygotsky, L. (2004). Imagination & creativity in childhood. *Journal of Russian & East European Psychology* 42, (1), p. 4-84. Wood, E. (2013). *Play, Learning and the Early Childhood Curriculum*. 3^{ème} édition, Sage : London

¹⁴⁰ Monaco, C. et Pontecorvo, C. (2010) The interaction between young toddlers: constructing and organising participation frameworks. *European Early Childhood Education Research Journal*, 18(3), 341-371.

¹⁴¹ Jensen, J. J. (2011). Understandings of Danish pedagogical practices. In Cameron, C. et Moss, P. (eds.) *Social Pedagogy and Working with Children and Young People*, p. 141 -1 57. London: Jessica Kingsley Publishers.

¹⁴² Bodrova, E. (2008) Make-believe play versus academic skills: a Vygotskian approach to today's

dilemma of early childhood education, *European Early Childhood Education Research Journal*, 16:3, 357-

Principes clés d'un code de qualité

analyses bibliographiques internationales qui montrent comment le potentiel de développement des enfants est optimisé dans des contextes où l'apprentissage se nourrit d'interactions réciproques et équilibrées entre les activités initiées par les enfants et les initiatives éducatives dirigées par les adultes¹⁴³.

Pour conclure, les programmes d'éducation et d'accueil de la petite enfance devraient se fonder sur un cadre cohérent qui permet la progression et la continuité de l'apprentissage des enfants, de la naissance jusqu'au début (au moins) de la scolarisation. La transition vers l'école exige une attention particulière et devrait être organisée de manière collaborative, pour que les opinions des enfants, du personnel d'éducation et d'accueil de la petite enfance, des enseignants et des parents soient prises en compte et valorisées¹⁴⁴.

L'éducation de la petite enfance jette les bases de l'apprentissage des enfants tout au long de leur vie, du bon équilibre de leur croissance et de leur développement, de leur santé et de leur bien-être. L'éducation et l'accueil de la petite enfance apportent aux enfants accueil, éducation et instruction. Une pratique efficace repose sur les connaissances concernant la croissance, le développement et l'apprentissage infantile. Ces connaissances découlent de l'étude d'un large éventail de disciplines académiques, de recherches et de méthodes pédagogiques.

Le programme reconnaît l'importance de l'accueil et de l'éducation des enfants, ainsi que de leur développement cognitif, social, émotionnel et physique dans les structures dédiées. En plus de l'apprentissage, il est nécessaire de fournir un environnement sûr qui garantit les meilleures conditions possible pour la croissance et le développement. Un programme qui propose un mélange opportun d'accueil et d'éducation peut promouvoir une image de soi positive, des compétences basiques et le développement de la réflexion de l'enfant. Ce programme doit aider l'enfant à comprendre ses expériences et à s'impliquer dans le jeu, et doit encourager sa participation active. Un programme fondé sur une approche pédagogique où l'accueil, l'éducation et la socialisation forment un tout inséparable est plus susceptible de déboucher sur des attentes élevées¹⁴⁵ et la réussite de l'enfant.

Allemagne

Un point fort notable des structures d'éducation et d'accueil allemandes est l'utilisation de la pédagogie sociale en plus de l'inclusion de trois concepts : *Erziehung* (socialisation), *Bildung* (éducation) et *Betreuung* (accueil). Ces trois concepts sont perçus comme des caractéristiques inséparables des structures pour la petite enfance. Ces dimensions éducatives tiennent compte

369. Van Oers, B. (2010) Emergent mathematical thinking in the context of play. *Educational Studies in Mathematics*, 74(1), 23-37.

¹⁴³ Burger, K. (2014) Effective early childhood care and education: Successful approaches and didactic strategies for fostering child development, *European Early Childhood Education Research Journal*, DOI : [10.1080/1350293X.2014.882076](https://doi.org/10.1080/1350293X.2014.882076)

¹⁴⁴ Moss, P. (éds) (2013) *Early childhood and compulsory school education: Reconceptualising the relationship*. London: Routledge.

¹⁴⁵ « Attentes élevées » a le sens qui lui est attribué dans le glossaire en annexe à la présente proposition

Principes clés d'un code de qualité

du besoin de l'enfant d'explorer et de comprendre le monde qui l'entoure. Elles contribuent également à satisfaire les besoins d'apprentissages cognitifs, émotionnels, sociaux et pratiques de l'enfant. La dimension de socialisation de l'éducation et de l'accueil de la petite enfance répond au désir d'aider l'enfant à développer son orientation, ses valeurs et sa capacité d'action dans un monde social. L'un des principaux objectifs de cette dimension est de développer le comportement social des enfants. La dimension d'accueil accorde une importance particulière au bien-être physique, émotionnel et mental de l'enfant. Des relations fiables et authentiques avec le staff d'éducation et d'accueil de la petite enfance sont considérées comme essentielles pour l'exploration et l'apprentissage des enfants, et pour leur socialisation. Ces trois dimensions sont perçues comme fournissant une approche unifiée et globale pour le bien des enfants dans une structure d'éducation et d'accueil de la petite enfance. Cette approche s'inscrit dans la législation fédérale.

La « triade » de la socialisation, de l'éducation et de l'accueil sous-tend les programmes adoptés dans les 16 États fédéraux. Un ensemble d'interprétations communes des programmes a été établi dans le « Cadre commun de l'éducation préscolaire dans les centres d'accueil des jeunes enfants » en 2004. Ces interprétations incluent une approche de l'apprentissage des enfants en tant que construction conjointe et une vision inclusive de la pédagogie. Le cadre énonce les objectifs généraux de l'éducation et de l'accueil de la petite enfance, les directives pédagogiques et les domaines fondamentaux d'apprentissage. Il évite une approche disciplinaire (comme à l'école) étroite en définissant des domaines d'apprentissage plus larges, par ex. le langage et la communication ; les sciences ; l'éducation esthétique et les médias ; l'éducation motrice et la santé ; les environnements naturels et culturels ; et les valeurs et l'éducation religieuse. Le cadre et les programmes des États fédéraux couvrent les enfants de la naissance à l'âge de scolarisation et en partie au-delà. Le contrôle des effets des programmes n'est pas systématique ; cependant, le développement de différents programmes a renforcé une discussion sur le contenu et la pratique pédagogique dans les structures d'éducation et d'accueil de la petite enfance. Ces discussions et réflexions ont mené à des améliorations de la qualité.

Slovénie

Une grande réforme du système d'éducation a eu lieu en 1995. Le principal moteur de cette réforme fut le développement du Conseil du programme national. Le Conseil est chargé de concevoir et de préparer le programme préscolaire (pour les enfants âgés de 11 mois à 6 ans) ; le programme des écoles primaires et secondaires ; les modifications de l'éducation des adultes ; la désignation de commissions d'étude de parties distinctes du système éducatif ; etc. La commission désignée pour l'éducation préscolaire (des experts universitaires, des conseillers éducatifs de différentes institutions telles que l'Institut de l'éducation nationale et l'Institut de la recherche éducative, et des représentants de jardins d'enfants) a préparé une ébauche du programme qui tenait compte des principes et de la méthodologie du Conseil. Tous les enseignants slovènes en structures préscolaires ont été invités à participer à la vérification du programme par des enquêtes et des réunions de « groupes d'étude » où ils ont pu débattre de l'ébauche de ce programme. Les conclusions des débats ont été enregistrées et envoyées aux auteurs du projet de programme. Les membres de la commission du programme ont préparé une analyse de l'intégration des observations des enseignants dans l'ébauche. Cette analyse a été diffusée auprès des enseignants de pré-primaire et incluse aux documents soumis avec la

Principes clés d'un code de qualité

version définitive des propositions de programme. Enfin, le programme national a été adopté en 1999 par le Conseil des experts pour l'Éducation générale (organisme consultatif mis en place par le gouvernement).

Les changements au programme national ont été appliqués deux ans après leur adoption par le Conseil des experts pour l'éducation générale. Un programme intensif de formation continue a été organisé pour les enseignants de pré-primaire, incluant des ateliers, des conférences et des groupes d'étude. Les jardins d'enfants (structures pré-primaires) furent responsables de l'application du nouveau programme. Ils ont reçu l'aide de conseillers éducatifs de l'Institut de l'éducation nationale. Chaque jardin d'enfants était tenu de nommer une équipe spéciale chargée du processus d'introduction et d'application. L'application du nouveau programme a introduit un processus systématique de suivi et de contrôle des changements. Le contrôle permanent relève désormais de la responsabilité des institutions nationales.

L'introduction réussie de la réforme du programme reposait sur la transparence, et la participation garantie de toutes les parties concernées. Cela a permis d'élaborer des solutions cohérentes et homogènes, pour garantir le dialogue public et former les enseignants à l'introduction d'un nouveau programme.

Le programme pré-primaire national (pour les enfants âgés de 11 mois à 6 ans) se fonde sur une approche développementale. Il inclut une planification de haute qualité, et l'application et l'évaluation d'un processus d'apprentissage qui accorde davantage d'importance aux caractéristiques individuelles et au développement de l'enfant qu'à l'obtention des résultats prescrits. Le programme national est un document ouvert et flexible. Il inclut des principes, des directives, des objectifs et des domaines d'activité conçus séparément pour les groupes d'âge différents. Les activités incluent : le mouvement, le langage, la nature, la société, les arts et les mathématiques. Un apprentissage interdisciplinaire fondé sur l'éthique, la santé, la sécurité et l'éducation est également inclus à les domaines d'activité.¹⁴⁶

Axe n° 6 : un programme nécessitant la collaboration du personnel avec les enfants, les collègues et les parents ainsi qu'une réflexion sur ses propres pratiques.

Cet axe souligne l'importance, pour le programme d'éducation et d'accueil des jeunes enfants, de gérer et encourager une approche globale des enfants en fournissant un cadre ouvert à la fois expérimental et éducatif¹⁴⁷. Il implique que le programme permette aux praticiens de travailler en fonction des intérêts, des expériences et des questions des enfants, et reste centré sur l'enfant protagoniste de son propre apprentissage. En même temps, un programme peut aussi inclure des contenus d'apprentissage propres à un domaine, comme le soutien à l'alphabétisation et au langage, aux notions de calcul et au développement socioémotionnel et

¹⁴⁶ Le développement de l'éducation. Rapport national. Publié par le ministère de l'Éducation, de la Science et des Sports, 2001.

¹⁴⁷ Bennett, J. (2013) *Early childhood curriculum for children from low-income and immigrant backgrounds*. Article présenté lors de la deuxième réunion du Transatlantic Forum on Inclusive Early Years à New York, 10-12 juillet 2013.

Principes clés d'un code de qualité

moteur. Le rôle clé du personnel est de développer des stratégies éducatives et didactiques reliant les intérêts et les initiatives des enfants à ces aspects de l'apprentissage, afin d'encourager la construction conjointe des connaissances. En d'autres termes, l'éducateur doit réellement entrer dans le monde des enfants, et transformer leurs intérêts et leurs questions en significations et interprétations partagées.¹⁴⁸ Dans ce sens, tout programme, s'il doit faire une différence décisive dans les expériences d'apprentissage et de socialisation des enfants, doit être élaboré selon un processus participatif et s'accompagner d'une expérimentation pédagogique et de recherches fondées sur la pratique¹⁴⁹. Un processus continu d'innovation dans les pratiques, répondant aux besoins et au potentiel d'apprentissage des enfants, est essentiel non seulement pour la bonne application du programme, mais aussi pour la qualité des expériences d'apprentissage des enfants dans les structures d'éducation et d'accueil. Un tel processus exige des praticiens éduqués et réfléchis, qui travaillent de manière collégiale et utilisent des outils de méthodologie tels que l'observation et la tenue d'un dossier sur l'enfant¹⁵⁰ pour améliorer constamment leur pratique. Ces considérations sont cohérentes avec les résultats de recherche qui montrent que le temps de préparation et de planification (temps sans contact avec les enfants), le travail commun (co-présence) et les possibilités de développement professionnel ont un impact significatif sur la qualité des processus d'éducation et d'accueil de la petite enfance¹⁵¹.

Les résultats de l'enquête CoRe (2011)¹⁵² soulignent que les compétences réflexives des praticiens doivent être soutenues à tous les niveaux du système d'éducation et d'accueil de la petite enfance. Au niveau des établissements d'éducation et d'accueil de la petite enfance, cela exige :

¹⁴⁸ Idem.

¹⁴⁹ Pirard, F. (2011) From the curriculum framework to its dissemination: the accompaniment of educational practices in care facilities for children under three years. *European Early Childhood Education Research Journal*, 19(2), 255-268.

Bleach, J. (2013) Using action research to support quality early years practice, *European Early Childhood Education Research Journal*, 21(3), 370-379.

¹⁵⁰ Picchio, M., Giovannini, D., Mayer, S., & Musatti, T. (2012) Documentation and analysis of children's experience: An ongoing collegial activity for early childhood professionals. *Early Years*, 32(2), 159-170.

Molina, P., Marotta, M., & Bulgarelli, D. (2014) Observation-project: a professional tool for caregivers. Two experiences in Italian day-care settings, *European Early Childhood Education Research Journal*, DOI: 10.1080/1350293X.2014.895559

¹⁵¹ Wertfein, M., Spies-Kofler, A., & Becker-Stoll, F. (2009) Quality curriculum for under-threes: the impact

of structural standards, *Early Years: An International Research Journal*, 29:1, 19-31.

Pugnaghi A. (2014) Valutare la relazione educativa nella scuola dell'infanzia: una ricerca in provincia di Modena. [Evaluating the quality of educational relationship in pre-school. A research carried out in Modena province] *Orientamenti Pedagogici*. Trento: Erickson.

¹⁵² Urban, M, Vandebroek, M., Peeters, J., Lazzari, A. et Van Laere, K. (2011) *CoRe: Competence Requirements in Early Childhood Education and Care*. Commission européenne : DG Éducation et Culture. Voir : http://ec.europa.eu/education/more-information/doc/2011/core_en.pdf

Principes clés d'un code de qualité

- du temps et de l'espace pour des pratiques collégiales et du travail en commun,
- une construction conjointe des connaissances pédagogiques en enseignant et en évaluant collectivement les pratiques éducatives,
- la conception de divers dispositifs de développement professionnel continu adaptés aux besoins des praticiens (direction pédagogique, coaching, opportunités d'apprentissage par les pairs, cours de développement professionnel en interne, mise en réseau avec d'autres services pour partager les bonnes pratiques, etc.),
- l'engagement dans des projets recherche-action et le développement d'une collaboration systématique avec les centres de formation/recherche au niveau local,
- le développement d'une capacité d'élaboration de politiques et l'engagement dans les consultations locales d'élaboration de politiques, pour nourrir une culture locale de l'enfance dans la communauté¹⁵³.

En plus de la réflexion du personnel, le programme devrait encourager le dialogue et la coopération avec les parents. Les recherches montrent que la participation et l'implication des parents ont une influence forte sur la qualité des structures d'éducation et d'accueil de la petite enfance, surtout dans des contextes de plus en plus caractérisés par la diversité socioculturelle.¹⁵⁴ Le personnel devrait donc encourager les parents à exprimer leurs opinions sur les pratiques éducatives quotidiennes et tenir compte de leurs points de vue dans la création et l'adaptation de projets éducatifs¹⁵⁵. Il est particulièrement important à cet égard de développer des pratiques qui impliquent systématiquement les parents dans l'apprentissage de leurs enfants, comme le fait de documenter l'expérience des enfants au sein de la structure d'éducation et d'accueil ou le fait d'impliquer les parents dans des projets de recherche participatifs qui génèrent une même vision du développement de l'enfant¹⁵⁶. En combinant la réflexion du personnel à l'implication des parents dans des processus de prise de décisions éducatives, de telles initiatives soutiennent une construction conjointe du programme et créent donc les conditions du partage des images et des pratiques qui garantissent une bonne application dans le temps. Plus important encore, l'implication des parents dans la prise de décisions sur le programme permet d'exprimer explicitement les valeurs de la démocratie et de la participation au cœur de la fonction sociale des services d'éducation et d'accueil de la petite enfance, conditions nécessaires de l'inclusion.

Pour conclure, les recherches montrent qu'un investissement à long terme dans des professionnels faisant preuve d'une capacité de réflexion, ainsi que dans des pratiques participatives qui impliquent les parents dans la vie des services d'éducation et d'accueil de la petite enfance, crée un environnement dynamique où les participants apprennent les uns des

¹⁵³ Idem.

¹⁵⁴ OCDE (2013). Petite enfance, grands défis III, 218.

¹⁵⁵ Pirard, F. (2011) From the curriculum framework to its dissemination: the accompaniment of educational practices in care facilities for children under three years. *European Early Childhood Education Research Journal*, 19(2), 255-268.

¹⁵⁶ Rinaldi, C. (2006) *In dialogue with Reggio Emilia: Listening, researching and learning*. London: Routledge.

Whalley and Pen Green Centre Team (2007) *Involving parents in their children's learning*. London: Sage.

Principes clés d'un code de qualité

autres¹⁵⁷. Cela permet à chaque équipe de professionnels de trouver la meilleure solution dans son contexte, en analysant la situation sur la base des connaissances et de la représentation communes des objectifs éducatifs du programme et du contexte local. Les participants ont alors la capacité de dépasser les points de référence, empêchant ainsi le programme d'être réduit à un paradigme étroit et figé¹⁵⁸. Les praticiens peuvent aussi transformer le programme et l'utiliser comme outil d'expérimentation pédagogique¹⁵⁹ et d'innovation continue de la pratique, afin d'améliorer la qualité des structures d'éducation et d'accueil au niveau local.

Les enfants ont le droit de recevoir le soutien dont ils ont besoin de plusieurs sources. En plus des pédagogues et autres membres du personnel d'une structure d'éducation et d'accueil de la petite enfance, les enfants bénéficient de l'expertise du personnel des secteurs de la santé, des prestations sociales et de l'éducation. En conséquence, les programmes d'éducation et d'accueil de la petite enfance devraient encourager les praticiens de l'éducation et de l'accueil de la petite enfance à se mettre en relation avec d'autres services, pour le développement et le bien-être global des enfants et pour répondre à des besoins particuliers. Les programmes devraient offrir un cadre aux équipes interdisciplinaires pour coopérer d'une manière centrée sur l'enfant et prévoir une flexibilité permettant aux établissements de répondre aux besoins de chaque enfant. La coopération avec d'autres agences et structures est importante pour le bien-être général des enfants. Elle devrait constituer une partie importante du programme éducatif des centres d'accueil des jeunes enfants.¹⁶⁰ Dans plusieurs pays, une approche de mise en réseau apporte un soutien complet, considéré comme particulièrement important pour les familles vulnérables et les enfants ayant des besoins spéciaux¹⁶¹.

Irlande

Le cadre du programme national d'Irlande pour les enfants de la naissance à l'âge de six ans est appelé *Aistear*¹⁶². *Aistear*, qui signifie « voyage » en gaélique, établit des objectifs larges pour l'apprentissage et le développement des enfants. Guidé par ces objectifs et par 12 principes sur l'apprentissage et le développement de la petite enfance, ce cadre du programme donne des informations et des idées pratiques aux praticiens (et aux parents) pour

¹⁵⁷ Rayna, S., M.M. Rubio, et H. Scheu. (2010) *Parents-professionnels: la coéducation en questions*. Toulouse : Editions Érès.

¹⁵⁸ Jensen, A. S., Broström, S., et Hansen, O. H. (2010) Critical perspectives on Danish early childhood education and care: between the technical and the political. *Early Years*, 30(3), 243-254.

¹⁵⁹ Pirard, F. (2011) From the curriculum framework to its dissemination: the accompaniment of educational practices in care facilities for children under three years. *European Early Childhood Education Research Journal*, 19(2), 255-268.

¹⁶⁰ Learning for Well-being Consortium of Foundations in Europe: Learning for Well-being. A policy priority for children and youth in Europe. 2012

¹⁶¹ Bennett, J. (2013) *Early childhood curriculum for children from low-income and immigrant backgrounds*. Article présenté lors de la deuxième réunion du Transatlantic Forum on Inclusive Early Years à New York, 10-12 juillet 2013.

¹⁶² Le National Council for Curriculum and Assessment (NCCA) est une agence statutaire qui conseille le ministère de l'Éducation et des Compétences sur le programme et l'évaluation de l'éducation de la petite enfance et des écoles primaires et post-primaires.

Principes clés d'un code de qualité

que les enfants aient des expériences amusantes, motivantes et stimulantes, contribuant à de meilleurs résultats.

L'initiative *Aistear in Action* a utilisé une approche de recherche-action¹⁶³ pour soutenir les praticiens dans leur utilisation d'*Aistear*, dans le but de développer un programme excitant et engageant basé sur les intérêts des enfants et leurs questions sur le monde qui les entoure. Les données ont été recueillies auprès de praticiens, d'enfants et de parents au cours de l'initiative, qui a duré deux ans. Les résultats clés sont renseignés dans un rapport définitif :

http://www.ncca.ie/en/Curriculum_and_Assessment/Early_Childhood_and_Primary_Education/Early_Childhood_Education/Aistear_Toolkit/AIA_Report.pdf.

L'initiative *Aistear in Action* a identifié les changements suivants dans la pratique locale du programme découlant de l'introduction du cadre :

- Un programme plus riche, plus démocratique, plus stimulant et plus intéressant soutenant le développement des dispositions, des compétences, des attitudes, des valeurs, des connaissances et de la compréhension des enfants
- Des interactions de plus haute qualité entre praticiens et enfants
- Une place plus grande accordée à l'observation, à la documentation et au dialogue entre professionnels
- Un partenariat plus authentique avec les parents

L'évaluation a dégagé les leçons suivantes pour le développement d'une politique nationale :

- *Aistear* est un levier de changement et d'amélioration de la qualité : l'initiative *Aistear in Action* a mis en lumière ce qui est possible dans le développement d'un programme lorsque les praticiens sont soutenus dans leur engagement
- Un modèle de mentorat aux ramifications multiples permettant de modifier le programme : le recours à des réunions en petit noyau, des séminaires de formation/développement professionnel continu et des visites sur site constitue un élément vital du soutien et de la facilitation du travail des praticiens dans le cadre d'*Aistear*
- L'importance de la création d'un système cohérent : il est nécessaire d'aligner davantage le cadre du programme sur le système d'inspection externe
- Les défis au niveau du système : l'absence de temps hors contact rémunéré pour la planification du programme et le travail en collaboration avec les collègues s'est avérée un défi pour la création d'un travail innovant et engageant sur le programme

Grèce

À partir de l'année scolaire 2007-2008, la Grèce a introduit un nouveau projet pour soutenir la transition des jeunes enfants de l'école pré-primaire (accessible dès l'âge de 4 ans et obligatoire pour les enfants entre 5 et 6 ans) à l'école primaire. Le projet a été mis en place dans le cadre d'un « programme d'éducation et de formation professionnelle initiale ». Il a été financé en partie

¹⁶³ L'initiative *Aistear in Action* impliquait une collaboration entre le NCCA et Early Childhood Ireland, organisation bénévole nationale sur adhésion pour l'accueil de l'enfance dont les membres fournissent des prestations d'accueil d'enfants en âge pré-primaire.

Principes clés d'un code de qualité

par l'Union européenne (Fonds social européen) et par des sources nationales. Le passage de la structure préscolaire à la scolarisation était perçu comme une phase de la vie des jeunes enfants porteuse de grands changements et d'exigences de développement nécessitant un apprentissage intensifié et accéléré et une régulation sociale. Cette transition devait être développée conjointement. La communication et l'implication de tous les participants étaient perçues comme essentielles pour établir une vision commune de ce qui serait le mieux pour les jeunes enfants.

Les objectifs principaux du projet étaient les suivants :

- Consolider la qualité des jardins d'enfants ouverts à temps plein en améliorant leur efficacité pédagogique et leurs liens avec les écoles primaires
- Développer une meilleure compréhension et une communication plus efficace entre les enseignants préscolaires et d'école primaire concernant les approches pédagogiques des jardins d'enfants et des écoles

Le projet a impliqué 487 jardins d'enfants dans toute la Grèce et des équipes de supervision qui tenaient le rôle de consultants préscolaires. Pendant la mise en œuvre du projet, les consultants en pré-primaire ont encouragé des activités de collaboration entre la crèche, les jeunes enfants, les parents des enfants, les enseignants de pré-primaire et les enseignants de l'école élémentaire.

Avec l'appui des consultants, les enseignants préscolaires ont organisé des activités spéciales de transition ciblées sur les besoins des enfants. Les enseignants avaient pour objectif de soutenir les enfants pour réduire leur anxiété et renforcer faculté de récupération après la période de changement. Dans le cadre de ces activités, voici ce qu'ils ont fait :

- Ils ont abordé la transition vers l'école primaire avec les enfants et recueilli leurs avis sur l'école. Les observations des enfants incluaient des idées sur ce que serait une école primaire, par ex. « c'est une grande école », « il y a beaucoup d'enseignants et de salles de classe », « là-bas, les enfants ne jouent pas, ils ne font que lire et écrire », « il y a un directeur », « il y a une cantine », etc.
- Ils ont invité des élèves d'école primaire au jardin d'enfants, pour parler avec les enfants du programme de l'école primaire.
- Ils ont visité l'école primaire locale pour explorer l'environnement et le programme.
- Ils ont organisé des réunions avec les parents pour parler de leur rôle et de leurs attentes, des implications pour leurs enfants et de la manière d'assurer une transition fluide.
- Ils ont informé les enseignants de l'école primaire sur les dossiers des enfants.

Il était important pour les enseignants du jardin d'enfants et de l'école primaire qu'ils écoutent les points de vue et les inquiétudes des enfants, et qu'ils impliquent les enfants, les familles et le staff dans la construction conjointe d'expériences pour le soutien des enfants au cours de cette période critique. Le ministère de l'Éducation a organisé le suivi du projet, qui incluait la collecte de l'option des enseignants, des parents, des jeunes enfants, des consultants préscolaires et des directeurs d'éducation primaire. Le contrôle a montré que le projet :

Principes clés d'un code de qualité

- a contribué de manière positive à l'amélioration de l'efficacité éducative et pédagogique du jardin d'enfants à temps complet,
- a aidé les jeunes enfants à développer une attitude positive envers le monde de l'école,
- a amélioré la socialisation des enfants,
- a augmenté l'intérêt des jeunes enfants pour l'école avec les activités du projet,
- a été valorisé par les participants, la majorité d'entre eux souhaitant voir le projet se poursuivre.

4.5 Suivi et contrôle – résumé des données

Les processus de suivi et de contrôle sont des composantes importantes de l'amélioration de la qualité dans les systèmes d'éducation et d'accueil de la petite enfance. En signalant les points forts et les points faibles des prestations d'éducation et d'accueil de la petite enfance, ils peuvent servir de catalyseurs du changement et aider ainsi les parties prenantes et les décideurs politiques à prendre des initiatives qui satisfont aux besoins des enfants, des parents et des communautés locales. Le consensus entre chercheurs et décideurs politiques est que si l'on relie systématiquement la collecte de données, la recherche et l'évaluation continue, ces processus peuvent être des outils puissants pour promouvoir l'amélioration des structures d'éducation et d'accueil de la petite enfance en soutien au développement des enfants¹⁶⁴. L'analyse bibliographique de l'OCDE¹⁶⁵ sur le contrôle de la qualité dans l'éducation et l'accueil de la petite enfance note les procédures entreprises par les pays pour le suivi et le contrôle de la qualité. Celles-ci peuvent couvrir quatre dimensions des prestations d'éducation et d'accueil de la petite enfance :

1. Qualité du service : principalement à des fins de responsabilité, avec des procédures particulièrement axées sur le contrôle de la conformité aux réglementations et aux normes (par ex. grâce à des inspections ou des enquêtes).
2. Qualité du personnel : principalement à des fins de responsabilité interne, axée sur l'amélioration des pratiques et des compétences du personnel (par ex. par des observations, des revues par les pairs et l'auto-évaluation).
3. Application du programme : principalement pour contrôler son utilité, analyser la nécessité du changement et de l'adaptation, et définir les besoins de développement professionnel du staff.
4. Développement et résultats à long terme de l'enfant : désigne à la fois une évaluation formative et un bilan (ce dernier est rarement employé, car un contrôle formel n'est pas considéré comme approprié pour ce groupe d'âge). Les pratiques d'évaluation formatives et informelles plus fréquemment utilisées dans l'éducation et l'accueil de la petite enfance se penchent sur le développement et les progrès de l'enfant, et rendent compte de leurs expériences d'apprentissage et de socialisation (par des observations, des documents, des dossiers ou des récits).

¹⁶⁴ OCDE (2012) *Quality toolbox: executive summary*. Voir : www.oecd.org/edu/school/startingstrongiii-aqualitytoolboxforearlychildhoodeducationandcare.htm#1

¹⁶⁵ Taguma, M. et Litjens, I. (2013) *Literature Review on Monitoring Quality in Early Childhood Education and Care (ECEC)*. Réseau de l'OCDE sur l'accueil et l'éducation des jeunes enfants : Directorate for Education and Skills.

Principes clés d'un code de qualité

Bien que les textes de recherche soutiennent le fait que les pratiques de suivi et de contrôle sont des facteurs essentiels de qualité dans les structures d'éducation et d'accueil de la petite enfance, la mise en place de pratiques de suivi et de contrôle n'a pas d'impact positif en soi¹⁶⁶.

Les recherches montrent que les procédures et les outils de suivi et de contrôle doivent être conçus de manière cohérente avec l'objectif spécifique prévu : par ex.

- responsabilité de l'audit des fonds publics,
- objectifs d'amélioration (identifier les points forts et les points faibles des systèmes d'éducation et d'accueil de la petite enfance et élaborer des stratégies appropriées pour y répondre en consultation avec les parties prenantes),
- identification des besoins d'apprentissage du staff (pour adapter le développement professionnel continu aux besoins des enfants et des familles dans les communautés locales),
- soutien aux décideurs politiques (donner aux administrateurs des informations qui les aident à faire des choix éclairés et à adapter/réorienter leurs interventions de manière réactive et efficace),
- information au public (les résultats des procédures de suivi et de contrôle peuvent être, par exemple, utilisés par les parents et les parties prenantes pour défendre une politique).

La recherche sur l'importance d'impliquer les familles, les praticiens et les autres parties prenantes dans le suivi et le contrôle a donné jour à un consensus. L'implication des parties prenantes concernées dans le contrôle de la qualité de la structure ou du personnel, voire de l'application du programme, peut contribuer à une implication parentale plus grande¹⁶⁷ et générer un sentiment de « propriété ». Cela peut contribuer à améliorer la qualité de l'éducation et de l'accueil de la petite enfance, et mener à l'élaboration de politiques et de pratiques qui répondent aux besoins locaux. Les procédures de suivi et de contrôle de la qualité doivent donc être conçues dans le cadre de processus participatifs et consultatifs¹⁶⁸, car il existe différents points de vue sur ce que peuvent être des prestations de haute qualité et sur la manière dont on pourrait y apporter des améliorations¹⁶⁹. À cet égard, Sheridan (2009)¹⁷⁰ soutient que la qualité de l'éducation et de l'accueil de la petite enfance devrait s'entendre dans une optique de « dynamisme durable » allant au-delà de la dichotomie traditionnelle entre objectivité et subjectivité. Cela implique que les procédures suivies pour l'évaluation et l'amélioration de la qualité de l'éducation et de l'accueil de la petite enfance soient « dynamiques, culturelles et

¹⁶⁶ Idem.

¹⁶⁷ OCDE (2012) *Quality toolbox: executive summary*. Voir : www.oecd.org/edu/school/startingstrongiii-aqualitytoolboxforearlychildhoodeducationandcare.htm#1

¹⁶⁸ Bondioli, A. et Ghedini, P.O. (2000) *La qualità negoziata: gli indicatori per i nidi della Regione Emilia-Romagna* [The negotiated quality: indicators for 0-3 services in Emilia-Romagna Region]. Bergamo : Edizioni Junior.

¹⁶⁹ Dahlberg, G., Moss, P. et Pence, A. (2007) *Beyond quality in early childhood education and care: Languages of evaluation*. London: Routledge.

¹⁷⁰ Sheridan, S. (2009) Discerning pedagogical quality in preschool. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 53(3), 245-261.

Principes clés d'un code de qualité

sensibles au contexte »¹⁷¹, afin de permettre la négociation de plusieurs points de vue entre tous les participants.

La recherche montre également que le processus permanent d'évaluation lié au développement professionnel peut avoir un impact bénéfique sur les pratiques des praticiens et les résultats à long terme des enfants¹⁷². Dans ce contexte, plusieurs études indiquent que l'auto-évaluation du staff peut être un outil efficace de développement professionnel, car elle améliore la capacité de réflexion des praticiens et leur travail collégial¹⁷³. Dans la même veine, les résultats des recherches semblent indiquer que les initiatives de contrôle du programme sont particulièrement bénéfiques lorsqu'elles sont combinées à la formation du staff ou à un soutien sous forme de coaching. Cependant, les résultats des recherches indiquent que quand des procédures de suivi et de contrôle sont appliquées dans un cadre de responsabilité managériale qui ne tient pas compte des points de vue des praticiens, elles peuvent avoir un effet adverse sur la qualité de l'éducation et de l'accueil dans les structures¹⁷⁴.

Concernant le contrôle du développement de l'enfant, les recherches de l'analyse bibliographique de l'OCDE montrent sans équivoque que l'évaluation formelle des résultats des enfants visant à définir la maturité scolaire dans le but de retarder ou de refuser l'entrée d'enfants au jardin d'enfants à l'école a des impacts négatifs sur le développement cognitif et socioémotionnel des enfants¹⁷⁵. Les textes indiquent que le recours à des procédures de suivi informelles telles que l'observation continue, la documentation des expériences d'apprentissage et de socialisation de l'enfant et le récapitulatif des compétences de l'enfant (par ex. les dossiers) peuvent avoir un impact positif sur les résultats de l'enfant. Ces pratiques contribuent à approfondir la représentation que se font les praticiens des processus d'apprentissage des enfants dans le quotidien de la structure d'éducation et d'accueil de la petite enfance.

Pris ensemble, le suivi et le contrôle créent une manière de reconnaître la qualité dans l'éducation et l'accueil de la petite enfance. Le fait de réfléchir sur ses pratiques est une exigence professionnelle acceptée pour les praticiens de l'éducation et de l'accueil de la petite enfance, et ne devrait donc pas être perçue comme imposée par un tiers ou facultative pour un projet ou un programme. Dans le cadre de la présente proposition de principes clés d'un code de qualité, le suivi et le contrôle s'inscrivent dans un dialogue continu et dans un processus de réflexion sur les développements et les progrès. En général, le contrôle fait partie intégrante du suivi. Au cours d'une évaluation, les informations des processus de contrôle précédents servent

¹⁷¹ Idem.

¹⁷² Taguma, M. et Litjens, I. (2013) *Literature Review on Monitoring Quality in Early Childhood Education and Care (ECEC)*. Réseau de l'OCDE sur l'éducation et l'accueil des jeunes enfants : Directorate for Education and Skills.

¹⁷³ Sheridan, S. (2001). Quality evaluation and quality enhancement in preschool: A model of competence development. *Early Child Development and Care*, 166(1), 7-27.

¹⁷⁴ Ahrenkiel, A., Schmidt, C., Nielsen, B. S., Sommer, F., & Warring, N. (2013) Unnoticed Professional Competence in Day Care Work. *Nordic Journal of Working Life Studies*, 3(2), 79-96.

¹⁷⁵ Taguma, M. et Litjens, I. (2013) *Literature Review on Monitoring Quality in Early Childhood Education and Care (ECEC)*. Réseau de l'OCDE pour l'éducation et l'accueil des jeunes enfants : Direction de l'éducation et des compétences.

Principes clés d'un code de qualité

à comprendre les manières dont la question au cœur de l'évaluation s'est développée et a incité au changement. Comme le suivi et le contrôle dans l'éducation et l'accueil de la petite enfance portent sur la vie et les expériences des enfants et des familles, ils devraient être régis par des principes éthiques, tels que la transparence et l'utilité, et guidés par une approche centrée sur l'enfant ainsi que par des valeurs communes d'équité, de justice, d'égalité des sexes et de respect de la diversité.

Axes et données

Axe n°7 : le suivi et le contrôle produisent des informations aux niveaux local, régional et/ou national, qui soutiennent les améliorations continues de la qualité des politiques et des pratiques.

Le suivi des politiques d'amélioration de la qualité exige la disponibilité régulière d'informations sur ce qui est efficace, dans quel contexte et pour qui. En conséquence, le suivi et le contrôle systématiques des systèmes d'éducation et d'accueil de la petite enfance permettent de générer des informations pertinentes pour la politique en question, en soutien aux processus décisionnels aux niveaux local, régional et national. Une condition nécessaire pour cela est l'alignement des pratiques de contrôle utilisées à différents niveaux¹⁷⁶. En ce sens, il a été établi que les systèmes unitaires d'éducation et d'accueil sont plus efficaces en termes d'organisation des services et d'assurance de la qualité, tandis que les systèmes séparés tendent à affaiblir la prestation d'une éducation et d'un accueil de haute qualité, car les processus de gouvernance sont compliqués par les responsabilités administratives¹⁷⁷.

Les processus de suivi et de contrôle devraient résulter d'une consultation continue entre les parties prenantes responsables du développement de prestations d'éducation et d'accueil de la petite enfance de haute qualité. Dans un tel cadre, le suivi et le contrôle des prestations d'éducation et d'accueil de la petite enfance s'effectuent par un processus réciproque qui combine les initiatives venant de la direction et de la base. Cela contribue à garantir une amélioration de la qualité et une innovation durables. Dans ce contexte, des processus de suivi et de contrôle ayant lieu à différents niveaux de gouvernance peuvent impliquer des procédures diversifiées.

Les recherches du projet Working for Inclusion¹⁷⁸ montrent que le manque de statistiques, qui ont tendance à être incomplètes à l'intérieur et entre les États membres de l'UE, pourrait faire obstacle à un suivi et une amélioration appropriés de la qualité des systèmes d'éducation et d'accueil de la petite enfance. Une collecte systématique et fiable des données est nécessaire

¹⁷⁶ Taguma, M. and Litjens, I. (2013) *Literature Review on Monitoring Quality in Early Childhood Education and Care (ECEC)*. Réseau de l'OCDE sur l'éducation et l'accueil de la petite enfance : Direction de l'éducation et des compétences.

¹⁷⁷ PPMI. (à paraître) *Study on the effective use of early childhood education and care (ECEC) in preventing early school leaving (ESL)*. Commission européenne : DG Éducation et Culture.

¹⁷⁸ Bennett, J. et Moss P. 2011. *Working for inclusion: how early childhood education and care and its workforce can help Europe's youngest citizens*. Voir : <http://www.childreninscotland.org.uk/wfi/>

Principes clés d'un code de qualité

pour traiter les problèmes suivants, qui sont essentiels pour développer des systèmes d'éducation et d'accueil de la petite enfance équitables et de haute qualité :

- Accessibilité : quels groupes ont accès aux services d'éducation et d'accueil de la petite enfance, comment se déroule cet accès et comment il évolue, le cas échéant.
- Force de travail : profil sociodémographique de la force de travail, éducation (initiale et continue) et qualifications, horaires et conditions de travail, recrutement et rétention.
- Financement pour toute la phase d'éducation et d'accueil de la petite enfance : dépenses (privées et publiques) permettant d'évaluer la part du produit national brut (PNB) allouée à l'éducation et l'accueil de la petite enfance et comment les coûts totaux sont réglés (par ex. quelle part des dépenses vient du gouvernement, des parents, des employeurs ou autres ? Quelle part du revenu du foyer est-elle dépensée par différents groupes de familles ?).

Le suivi et le contrôle peuvent couvrir de nombreux aspects de l'éducation et de l'accueil de la petite enfance. Il est important de s'assurer que les activités portent sur la qualité des prestations afin d'obtenir une amélioration. Il est important de vérifier la performance des structures d'éducation et d'accueil de la petite enfance, mais ce n'est pas la même chose que de cibler des améliorations au niveau du système et des prestataires. Dans ce contexte, le suivi et le contrôle peuvent se focaliser facilement sur des questions structurelles, par ex. les règles d'accréditation et de ré-accréditations sont-elles appliquées, les réglementations des organisations fournissant des prestations d'éducation et d'accueil de la petite enfance sont-elles appliquées, et les exigences d'inspection déterminant les organisations éligibles à recevoir un financement au niveau étatique/local/national sont-elles satisfaites ? Le contrôle de la qualité inclut également une focalisation sur les processus et les résultats de l'éducation et de l'accueil de la petite enfance, c'est-à-dire, la pédagogie, le programme et les relations personnel/enfants permettent-elles aux enfants de progresser ? La disponibilité de données et d'informations pertinentes, opportunes et précises peut aider les gestionnaires et les directeurs de services d'éducation et d'accueil de la petite enfance à prendre les bonnes décisions sur la meilleure manière d'améliorer la qualité des prestations.

Pays-Bas

Aux Pays-Bas, l'Inspection de l'Éducation nationale contrôle la qualité des programmes d'éducation de la petite enfance. L'Inspection évalue le programme, le climat pédagogique, la prestation d'éducation, les interactions entre personnel et enfants, l'implication parentale et la qualité de l'accueil au sein de la structure d'éducation et d'accueil (pour les enfants entre 2,5 ans et 4 ans, puis entre 4 ans et 6 ans, partiellement en pré-primaire et partiellement à l'école). Elle évalue aussi les responsabilités de l'autorité locale en matière d'éducation et d'accueil de la petite enfance, comme la coordination entre la structure pré-primaire et l'école primaire. Chaque aspect de l'inspection est évalué sur une échelle de 1 à 4. Cela donne des informations supplémentaires sur les points forts et les domaines à améliorer de chaque structure et chaque autorité locale.

Les rapports d'inspection, au niveau de la structure et de l'autorité locale, sont rendus publics. Les rapports servent à l'amélioration de la qualité par les établissements d'éducation et d'accueil

Principes clés d'un code de qualité

de la petite enfance et les autorités locales. Par exemple, en accord avec le gouvernement national, les municipalités utilisent les rapports d'inspection pour définir des domaines où les améliorations sont prioritaires, et pour déterminer si des progrès ont été faits.

Le suivi et le contrôle en interne sont des aspects importants de l'amélioration de la qualité dans les structures d'éducation et d'accueil de la petite enfance, par ex. les systèmes de surveillance vidéo (pour les enfants de la naissance jusqu'à 12 ans, y compris les crèches de la naissance jusqu'à 4 ans et l'accueil hors école) aident à contrôler et améliorer les interactions des pédagogues et des enfants. Les vidéos des interactions avec les enfants sont analysées et font l'objet de discussions par l'équipe du centre d'éducation et d'accueil de la petite enfance. L'évaluation de cette approche montre que ces discussions mènent à des résultats positifs en lien avec les capacités d'interaction des pédagogues et leur sensibilité pédagogique.

Dans ces deux situations, la réussite repose sur la réflexion du personnel à partir des données de suivi et de contrôle, et sur la traduction de ces réflexions en approches qui améliorent la qualité de l'éducation et de l'accueil de la petite enfance.

Danemark

Depuis 2007, l'Institut d'évaluation danois (EVA) effectue une veille sur les recherches publiées sur les enfants de l'âge de la naissance jusqu'à six ans dans des structures d'accueil de la petite enfance en Scandinavie.¹⁷⁹ Toutes les recherches publiées en Norvège, en Suède ou au Danemark sont enregistrées et évaluées par un panel de chercheurs qualifiés. Les recherches de haute qualité sont assemblées dans la Base nordique d'éducation et d'accueil de la petite enfance (nb-ecec.org). La base de données est mise à jour chaque année. Elle est destinée aux enseignants, étudiants, chercheurs, gestionnaires de l'éducation et politiciens.

Chaque année, EVA publie à partir de la base de recherches un magazine pour les professionnels de la petite enfance. L'objectif du magazine, *Bakspejlet*¹⁸⁰, est d'informer et d'inspirer les pratiques quotidiennes d'après des connaissances et des recherches nouvelles et pertinentes.¹⁸¹ Le magazine inclut des articles courts et faciles à lire sur les résultats des recherches, et des articles montrant comment des professionnels particuliers ont tiré parti des recherches dans leur travail avec les enfants. Il inclut également des manières de rendre les connaissances des recherches plus facilement disponibles dans une utilisation quotidienne.

Des études qualitatives réalisées auprès des professionnels sur leur perception des articles courts montrent que ces derniers sont très satisfaits de la manière dont les connaissances sont

¹⁷⁹ Au fil des années, cette veille a été financée dans le cadre d'une coopération entre la direction norvégienne de l'Éducation et de la formation, l'Agence nationale suédoise pour l'éducation et le Centre d'échange danois pour les recherches éducatives. Ce dernier est responsable de la cartographie et de l'analyse des recherches.

¹⁸⁰ <http://www.eva.dk/dagtilbud/bakspejlet>

¹⁸¹ En 2014, la Norvège, inspirée par le magazine danois, a publié un magazine semblable, intitulé *VETUVA* (« Vous savez quoi »).

Principes clés d'un code de qualité

imparties avec le format d'un magazine de recherche. Ils pensent que les idées encourageant le dialogue sur les sujets de recherche sont particulièrement utiles dans leurs réunions professionnelles, car elles aident à poser un cadre de recherche et servent de base à des données plus théoriques.

La réussite du magazine repose sur l'intégration des recherches et des connaissances avec des articles courts et faciles à lire. Ces articles reconnaissent et respectent l'impact pédagogique de l'éducation et de l'accueil de la petite enfance dans la vie des enfants. Le magazine a contribué à informer des pédagogues et des professionnels dans les administrations municipales. Cette double cible est perçue comme une composante-clé de son succès.

Axe n°8 : un suivi et un contrôle dans le meilleur intérêt de l'enfant

Pour encourager le développement d'une éducation et d'un accueil de la petite enfance de haute qualité, il est essentiel que les processus de suivi et de contrôle opèrent dans le cadre de certaines directives éthiques clairement définies, qui garantissent les droits de toutes les parties prenantes, y compris les enfants, les familles et le staff. Les parties prenantes doivent être respectées et protégées. Chaque personne concernée par le développement de la qualité dans l'éducation et l'accueil de la petite enfance devrait avoir des opportunités de contribuer et de bénéficier des pratiques de suivi et de contrôle. En ce sens, les processus de suivi et de contrôle devraient encourager une implication et une coopération actives entre toutes les parties prenantes, plutôt que de viser le contrôle de la performance des prestations dans un environnement concurrentiel. Les recherches indiquent que la diffusion et la publication des résultats du contrôle permettant d'évaluer la performance des structures soulèvent des questions politiques et éthiques, et ont aussi de nombreux effets secondaires négatifs. Les résultats de recherches menées aux Pays-Bas, en France et en Angleterre signalent que la publication des données de performance n'a que peu d'influence sur le choix des parents¹⁸² et les effets secondaires indésirables pourraient inclure la stratification sociale. On s'attend à ce que les parents des classes moyennes utilisent le plus les données publiées et montrent la plus grande mobilité. Il est également probable qu'ils exigent davantage de suivi dans les écoles¹⁸³. Ainsi, la publication des données de performance devrait être manipulée avec soin.

Les recherches montrent que l'implication des parties prenantes concernées dans les processus de suivi et de contrôle peut pérenniser l'amélioration de la qualité et l'innovation dans les pratiques pédagogiques. Dans ce contexte, les contributions des parties prenantes peuvent signaler un besoin d'amélioration, et donner un meilleur aperçu des attentes sociétales et parentales concernant l'éducation et l'accueil de la petite enfance¹⁸⁴.

¹⁸² de Wolf, I. F. & Janssens F. J. G. (2007) Effects and side effects of inspections and accountability in education: an overview of empirical studies, *Oxford Review of Education*, 33 (3), 379-396.

¹⁸³ Karsten, S., Visscher, A., & De Jong, T. (2001). Another Side to the Coin: the unintended effects of the publication of school performance data in England and France. *Comparative Education*, 37(2), 231-242.

¹⁸⁴ Taguma, M. et Litjens, I. (2013) *Literature Review on Monitoring Quality in Early Childhood Education and Care (ECEC)*. Réseau de l'OCDE sur l'éducation et l'accueil de la petite enfance : Direction de l'éducation et des compétences.

Principes clés d'un code de qualité

Cela suppose que toutes les personnes impliquées dans des processus de suivi et de contrôle, y compris les administrateurs locaux, les chercheurs, les praticiens et les familles, participant activement à la négociation de l'objectif et à la conception des procédures de collecte et de diffusion des informations. De cette manière, parents et professionnels sont encouragés à exprimer leurs opinions qui sont valorisées en tant que contributions pertinentes à la qualité des pratiques et politiques d'éducation et d'accueil de la petite enfance, et se sentent mieux à même d'utiliser les résultats des processus de suivi et de contrôle pour défendre une politique¹⁸⁵. À cet égard, les outils de contrôle et les procédures de suivi participatif permettant d'écouter l'opinion des enfants et de s'exprimer sur leurs expériences d'apprentissage et de socialisation dans les structures d'éducation et d'accueil revêtent une importance particulière. En ce sens, les méthodologies d'action-recherche participatives et centrées sur l'enfant¹⁸⁶ et les pratiques de documentation et de narration peuvent constituer un récit significatif de la vie quotidienne des enfants dans une structure d'éducation et d'accueil¹⁸⁷. Elles peuvent être considérées comme des outils puissants pour mettre les points de vue des enfants au cœur de l'amélioration de la qualité de l'éducation et de l'accueil de la petite enfance.

Chaque État membre a un système en place pour contrôler la qualité de l'éducation et de l'accueil de la petite enfance, bien qu'il y ait peu de points de référence ou d'objectifs. Le contrôle inclut des vérifications selon les règles d'accréditation et d'agrément, la nécessité d'une auto-évaluation et l'obligation de participer à un régime d'inspection externe. Malgré la gamme d'approches utilisées pour contrôler la qualité, la nécessité de placer les intérêts de l'enfant au centre du processus est fondamentale. Toute mesure des résultats du système d'éducation et d'accueil de la petite enfance et la performance des structures individuelles doivent protéger les besoins de chaque enfant. Les observations et les rapports sur la performance d'une structure, des arrangements d'une municipalité ou même le système doivent protéger l'identité des individus. Dans ce contexte de mesure et de rapport sur l'efficacité de l'éducation et de l'accueil de la petite enfance, il pourrait y avoir des observations et des informations sur le programme, la direction, les relations staff/enfants, la pédagogie, l'implication des parents et des parties prenantes, etc.

Italie

Le Conseil national de la recherche italien a conçu un système d'évaluation participative de l'éducation et de l'accueil de la petite enfance pour mesurer la qualité. Ce système a été mis en place par plusieurs autorités locales et régionales. Dans ce système, les deux responsabilités principales des agences gouvernantes (contrôler la qualité de l'éducation et de l'accueil de la petite enfance et promouvoir son amélioration) sont intégrées dans un processus d'évaluation global. Ce processus inclut la production et l'analyse des documents sur les expériences

¹⁸⁵ McKinnon, E. (2014) *Using Evidence for Advocacy and Resistance in Early Years Education*. London: Routledge.

¹⁸⁶ Einarsdóttir, J. (2007). Research with children: Methodological and ethical challenges. *European early childhood education research journal*, 15(2), 197-211.

¹⁸⁷ Picchio, M., Di Giandomenico, I., Musatti, T. (2014) The use of documentation in a participatory system of evaluation. *Early Years*, 34(2), 133-145.

Principes clés d'un code de qualité

quotidiennes des parents et des enfants dans chaque structure d'éducation et d'accueil de la petite enfance. Toutes les parties prenantes participent au processus d'évaluation et discutent de la qualité de la structure selon leur point de vue de professionnel, de parent ou de gestionnaire. Ces discussions visent à vérifier que les expériences des parents et des enfants dans le service sont congruentes avec les objectifs éducatifs des structures locales, tels qu'ils sont définis dans les Actes officiels. L'ensemble du processus d'évaluation est archivé en détail dans un dossier sur la structure.

Ce système a été utilisé par la région Ombrie (1999-2002) dans les centres pour enfants et parents (huit structures) ; la municipalité de Rome (2004-2009) dans toutes ses structures subventionnées (127 structures) ; la municipalité de Pistoia (2006-2009) pour les structures municipales (dix structures) ; la municipalité de Parme (2010-2014) dans ses structures municipales (dix structures). Les procédures ont été adaptées pour répondre aux besoins des structures d'éducation et d'accueil de la petite enfance et de leur organisation locale.

Sur tous les sites, le système d'évaluation a été déclaré utile pour la gouvernance des structures d'éducation et d'accueil de la petite enfance. Il a permis aux autorités locales de vérifier la conformité de chaque service aux exigences structurelles, d'identifier les points faibles et les points forts de la qualité des structures, et de planifier des politiques innovantes qui ont aidé à améliorer une structure en particulier ou l'ensemble du système d'éducation et d'accueil de la petite enfance dans la région.

L'utilisation de documents pédagogiques est une pratique répandue dans les structures d'éducation et d'accueil de la petite enfance en Italie pour garder une trace des processus d'apprentissage des enfants, encourager la participation des parents et soutenir la capacité de réflexion des professionnels. Dans le système d'évaluation, l'utilisation de documents s'est avérée essentielle pour encourager la participation des parties prenantes, car elle garantissait un socle commun pour les discussions sur des sujets particuliers et pour que les décisions soient transparentes et utiles à tous.

République tchèque

En République tchèque, le contrôle de la qualité des structures d'éducation et d'accueil de la petite enfance (pour les enfants âgés de 3 à 6 ans) est réalisé par l'auto-évaluation de la structure et le suivi externe de l'Inspection scolaire tchèque. Le processus d'auto-évaluation est obligatoire. Il doit être fait régulièrement, selon un format convenu. Chaque structure est inspectée tous les six ans. L'inspection repose sur une méthodologie convenue, qui inclut le suivi des conditions de la structure d'éducation et d'accueil de la petite enfance ; les progrès faits par les enfants ; la progression de la structure ; et les résultats des enfants. L'inspection peut réaliser un contrôle pour voir si la structure a rempli ses objectifs éducatifs, indiqués dans le programme ; la qualité des processus pédagogiques employés dans la structure ; et si des progrès ont été faits depuis le dernier suivi externe.

Le cadre et les critères de l'inspection relèvent du domaine public. Les gestionnaires/directeurs d'une structure peuvent les utiliser pour leurs propres auto-évaluations internes. Les changements internes résultant d'une auto-évaluation aident la structure à se préparer pour

Principes clés d'un code de qualité

l'inspection, et à apporter des améliorations en continu. Les rapports d'inspection sont publiés, incluant les commentaires positifs et négatifs sur la qualité des prestations, et fournissent des informations utiles au personnel, aux gestionnaires/directeurs, aux parents et autres parties prenantes. Chaque rapport contient des recommandations d'amélioration.

Dans le cadre du processus d'inspection, des données sont collectées pour la création et l'utilisation d'une base de données destinée à l'Inspection. Ces données sont utilisées chaque année pour la publication d'un rapport sur l'efficacité du système d'éducation et d'accueil de la petite enfance.

4.6 Gouvernance et financement – résumé des données

Il a été abondamment prouvé que des structures d'éducation et d'accueil de la petite enfance accessibles et de haute qualité peuvent faire une grande différence dans la vie des jeunes enfants et de leurs familles. Il existe un corpus de recherche abondant de plusieurs États membres montrant que l'éducation et l'accueil de la petite enfance peuvent jouer un rôle essentiel dans la réduction des inégalités de réussite scolaire et l'amélioration de la cohésion sociale. À ces égards, l'éducation et l'accueil de la petite enfance peuvent apporter une contribution importante à la réussite des objectifs politiques au cœur des priorités stratégiques UE 2020¹⁸⁸.

Cependant, les recherches montrent également que pour faire cette différence décisive, des structures d'éducation et d'accueil de la petite enfance de haute qualité doivent être disponibles pour les très jeunes enfants, car les premières années de la vie d'un enfant sont les plus formatrices et créent le socle d'habitudes et de schémas qui dureront toute sa vie. Une éducation et un accueil de la petite enfance de haute qualité s'inscrivent également dans un système complet de politiques publiques cohérentes, qui relie l'éducation et l'accueil de la petite enfance à d'autres services concernés par le bien-être des jeunes enfants et de leur famille¹⁸⁹. Ces liens entre l'éducation et l'accueil de la petite enfance et les autres structures sont particulièrement importants pour les enfants des familles à faibles revenus ou issus de milieux défavorisés, car les avantages potentiels de la fréquentation d'une structure d'éducation et d'accueil de la petite enfance sont bien plus prononcés pour eux que pour leurs pairs plus favorisés¹⁹⁰. En fait, si les recherches reconnaissent que l'éducation et l'accueil de la petite enfance peut jouer un rôle important pour « niveler les inégalités », elles soulignent aussi que les facteurs socioéconomiques et socio-culturels influencent lourdement les résultats des

¹⁸⁸ Stratégie Europe 2020 et son suivi : http://ec.europa.eu/europe2020/index_fr.htm

¹⁸⁹ Rapport Eurydice (Édition 2009) *L'éducation et l'accueil des jeunes enfants en Europe : réduire les inégalités sociales et culturelles*. Bruxelles : EACEA.

¹⁹⁰ Lazzari A. et Vandebroek M. 2013. Literature Review of the Participation of Disadvantaged Children and Families in ECEC Services in Europe. In Bennett, J., Gordon, J. & Edelmann J. (2013) *ECEC in promoting educational attainment including social development of children from disadvantaged backgrounds and in fostering social inclusion*. Commission européenne : DG EAC.

Principes clés d'un code de qualité

enfants¹⁹¹. En ce sens, l'impact de facteurs socioéconomiques plus vastes, associés à des politiques de prestations sociales, ne devrait pas être sous-estimé. Les effets du milieu familial sur la réussite scolaire des enfants ont tendance à être plus limités dans les pays disposant d'un accueil de l'enfance accessible à tous, et où les différences de statut socioéconomique sont moins marquées. L'UNICEF a conclu que l'éducation et l'accueil de la petite enfance, pour réussir à améliorer les chances de vie des enfants et de leurs familles, doivent être étroitement liés aux politiques sur le travail, la santé et la société qui promeuvent une redistribution plus équitable des ressources en ciblant un financement supplémentaire des quartiers défavorisés¹⁹².

La gouvernance et le financement qui valorisent et reconnaissent l'importance de l'éducation et de l'accueil de la petite enfance peuvent fortement améliorer la qualité des prestations. De plus en plus dans les États membres, des règles et des attentes claires sur la qualité des structures d'éducation et d'accueil de la petite enfance, les processus d'éducation et d'accueil et leurs résultats sont intégrés aux réglementations. Ces changements reflètent la reconnaissance croissante de l'importance d'une éducation et d'un accueil de la petite enfance de haute qualité, et la reconnaissance du fait qu'un financement investi dans ce secteur réduit les dépenses subséquentes, améliore les chances de vie et les opportunités des enfants, et renforce les valeurs communes de la société.

Axes et données

Axe n°9 : les parties prenantes des structures d'éducation et d'accueil de la petite enfance ont une vision claire et commune de leur rôle et de leurs responsabilités. Elles savent qu'elles sont censées collaborer avec les organisations partenaires.

Les recherches dans les États membres de l'UE concluent qu'il est nécessaire de repenser les structures traditionnelles et les missions de service du point de vue de l'enfant et de la famille afin de réunir les notions traditionnellement distinctes (de l'accueil) de l'enfant et de l'éducation (pré-primaire)¹⁹³. Les activités visant à réunir éducation et accueil ne devraient pas se limiter à des approches pédagogiques dans les structures d'éducation et d'accueil de la petite enfance, mais s'étendre au-delà des murs des établissements et des organisations responsables de l'éducation et du bien-être des enfants dans la communauté. Au niveau local, cela implique la création d'alliances participatives entre les parties prenantes¹⁹⁴ qui peuvent prendre la forme d'une coopération entre agences (par ex. parmi les centres d'éducation et d'accueil et les services sociaux/de santé), les partenariats interprofessionnels (par ex. entre établissements

¹⁹¹ Bennett, J. (2013) *Early childhood curriculum for children from low-income and immigrant backgrounds*. Article présenté à la deuxième réunion du Transatlantic Forum on Inclusive Early Years à New York, 10-12 juillet 2013.

¹⁹² Bennett, J. 2008. *Early childhood services in the OECD countries: Review of the literature and current policy in the early childhood field*. Florence : UNICEF Innocenti Research Centre. Voir : www.unicef-irc.org/publications/502

¹⁹³ Bennett, J. et Moss P. 2011. *Working for inclusion: how early childhood education and care and its workforce can help Europe's youngest citizens*. Voir : <http://www.childreninscotland.org.uk/wfi/>

¹⁹⁴ Oberhuemer, P. (2005). Conceptualising the early childhood pedagogue: Policy approaches and issues of professionalism. *European Early Childhood Education Research Journal*, 13 (1), 5-16.

Principes clés d'un code de qualité

d'éducation et d'accueil de la petite enfance et établissements scolaires) et de mise en réseau entre les parties prenantes (par ex. impliquer les ONG et les autorités locales). Pour que de telles initiatives s'avèrent efficaces, il faut qu'elles soient soutenues par un cadre politique cohérent, qui encourage activement la collaboration entre établissements par la coordination et l'investissement à long terme dans des initiatives locales¹⁹⁵.

Cependant, les activités visant à réunir éducation et accueil devraient s'étendre au-delà des administrations locales afin d'adopter une envergure politique régionale et nationale. Les recherches montrent que lorsque la gouvernance de l'éducation et de l'accueil de la petite enfance n'est pas intégrée (c'est-à-dire que la responsabilité de sa réglementation et de son financement est confiée à plusieurs services au niveau du gouvernement central et régional) ou seulement partiellement intégrée (comme dans la majorité des États membres de l'UE), les enfants âgés de moins de trois ans ont un accueil d'un niveau inférieur ; les coûts sont plus élevés pour les parents ; l'accès est moins égal pour toutes les familles ; et le personnel est moins bien formé et moins bien payé.

Par contraste, les systèmes entièrement intégrés semblent offrir plus de cohérence dans leur politique d'éducation et d'accueil de la petite enfance (par ex. réglementation et financement, programme, éducation/formation et conditions de travail du personnel, systèmes de suivi et de contrôle), et plus de ressources sont allouées aux jeunes enfants et à leur famille¹⁹⁶.

Les systèmes unitaires, en fournissant un cadre de gouvernance et de financement plus cohérent dans l'ensemble du secteur de l'éducation et de l'accueil de la petite enfance, mènent à une meilleure qualité et des prestations plus équitables. Leur efficacité financière est supérieure¹⁹⁷.

Le partage des responsabilités entre le gouvernement central et les autorités locales améliore la façon dont les besoins locaux sont pris en compte. Cependant, décentraliser la gouvernance peut augmenter le risque d'accentuer les différences dans l'accès et la qualité de l'éducation et de l'accueil de la petite enfance entre les régions¹⁹⁸. Un rapport récent préparé par la DG Justice pour le Parlement européen indiquait : « Une approche systémique et plus intégrée des structures d'éducation et d'accueil de la petite enfance au niveau local, régional et national, impliquant toutes les parties prenantes concernées, y compris les familles, est nécessaire, ainsi qu'une collaboration étroite entre différents secteurs politiques, tels que l'éducation, la culture, les affaires sociales, l'emploi, la santé et la justice »¹⁹⁹.

¹⁹⁵ Lazzari, A. (2012). The Public Good. Historical and Political Roots of Municipal Preschools in Emilia Romagna. *European Journal of Education*, 47(4), 556-568.

¹⁹⁶ Kaga, Y., Bennett, J., et Moss, P. (2010). *Caring and learning together: A cross-national study on the integration of early childhood care and education within education*. UNESCO.

¹⁹⁷ DG Justice de la Commission européenne (2013) *Objectifs de Barcelone : Le développement des services d'accueil des jeunes enfants en Europe pour une croissance durable et inclusive*. Rapport de la Commission au Parlement européen, au Conseil, au Comité économique et social européen et au Comité des régions, p. 16.

¹⁹⁸ OCDE (2006) *Petite enfance, grands défis II*. Paris: OCDE.

¹⁹⁹ Idem.

Principes clés d'un code de qualité

Tous les États membres s'assurent que les parties prenantes clés sont impliquées dans la conception et la prestation de l'éducation et de l'accueil de la petite enfance. Dans certains contextes, il existe des arrangements officiels qui garantissent que les parties prenantes et les organisations partenaires sont consultées, que leurs opinions soient valorisées et intégrées aux arrangements de l'éducation et de l'accueil de la petite enfance. Dans d'autres situations, le lien a un caractère plus ad hoc et dépendant de projets ou de décisions des gestionnaires/directeurs des structures individuelles d'éducation et d'accueil de la petite enfance. Les prestations sont plus susceptibles d'être de haute qualité lorsque les parties prenantes sont consultées habituellement et systématiquement sur la conception et la mise en place de l'éducation et de l'accueil de la petite enfance. De plus, ce contexte laisse plus de champ pour maintenir et augmenter l'échelle des bonnes pratiques existantes.

Pays-Bas

Aux Pays-Bas, tout affinage du cadre des normes de qualité nationales est entrepris par les représentants des parents, les entrepreneurs de l'accueil de l'enfance et les organisations à but non lucratif d'éducation et d'accueil de la petite enfance. Tout ajustement des normes de qualité se fait par un dialogue social, dans le cadre d'un « pacte » qui alimente le débat national. Le pacte est une « entente à l'amiable » et les résultats des discussions sont présentés devant le gouvernement national. L'administration publique accepte les résultats du dialogue social en les transposant dans des réglementations. Il est rare que le gouvernement national introduise des réglementations qui n'ont pas été discutées dans le cadre du pacte. De 2005 à 2011, le gouvernement national a adopté tous les éléments discutés dans le cadre du pacte.

Les réglementations basées sur le pacte forment le socle du cadre destiné à l'Inspection, qui présente un examen annuel de l'éducation et de l'accueil de la petite enfance et de la conformité des autorités locales aux normes de qualité de l'éducation et de l'accueil de la petite enfance. Jusqu'à présent, un exercice de recherche sur la qualité (NCKO) est effectué tous les quatre ans par l'université d'Amsterdam/l'institut Kohnstamm.²⁰⁰ Il mesure la qualité des prestations dans les centres d'accueil de la petite enfance. Le système des Pays-Bas, qui commence avec le pacte et inclut la maintenance du cadre d'inspection, a été évalué de manière indépendante en 2011.²⁰¹

L'efficacité de cette approche pour la politique d'éducation et d'accueil de la petite enfance se mesure en tenant compte de la qualité globale dans les centres d'accueil de la petite enfance. Ce contrôle est réalisé dans le cadre de la recherche NCKO, qui évalue l'ensemble du système. La recherche NCKO a montré que la quasi-totalité des centres d'accueil de la petite enfance ont une qualité moyenne. La recherche a également identifié les domaines nécessitant une plus grande attention, par ex. certains domaines de la qualité des processus d'éducation et d'accueil de la petite enfance tels que les interactions entre le staff et les enfants.

²⁰⁰ Fukkink, R. cs, UvA Kohnstamm Institute, R.U Nijmegen (2013) Pedagogische kwaliteit van de kinderopvang voor 0-4 jarigen in de Nederlandse kinderdagverblijven in 2012

²⁰¹ B&A Consulting (2011) Regels, toezicht en handhaving in de kinderopvang

Principes clés d'un code de qualité

L'évaluation/étude indépendante de la politique du pacte a déterminé que les décisions prises par le gouvernement et le secteur de l'accueil de la petite enfance ont mené à inclure des conditions de qualité dans les réglementations. Les réglementations ne prescrivent pas de manière d'organiser la qualité des processus d'éducation et d'accueil de la petite enfance. Cet accord donne aux structures d'éducation et d'accueil la liberté d'appliquer leur propre politique pédagogique dans le cadre de la loi. D'autre part, l'évaluation indépendante note que la qualité moyenne des processus d'éducation et d'accueil de la petite enfance est le seul domaine nécessitant l'attention dans l'étude.

Malgré les défis créés par cette approche de la politique d'éducation et d'accueil de la petite enfance, le système de pacte est perçu comme plus réussi qu'une politique gouvernementale « venue d'en haut ». L'approche du pacte fonctionne, car elle garantit que tous les partenaires de l'éducation et de l'accueil de la petite enfance maintiennent le dialogue et trouvent des solutions collectives basées sur leurs expériences.

Irlande

Youngballymun est une initiative communautaire complexe (IC)²⁰² mise en place en 2007 pour consolider la capacité des praticiens, des organisations et des systèmes. Elle repose sur l'application de quatre stratégies de services de prévention et d'intervention précoces centrées sur l'enfant et conçues localement. Collectivement, elles constituent une réponse complète et intégrée aux causes fondamentales d'un mauvais apprentissage et du bien-être médiocre des enfants dans la communauté. Ready, Steady, Grow est la stratégie basée sur des domaines pour la santé mentale des nourrissons. Elle vise à consolider les capacités des parents, des praticiens et de la communauté de la structure en matière de santé mentale des nourrissons afin de développer un attachement sécurisé, la santé et le développement des nourrissons et des tout-petits²⁰³.

Ready, Steady, Grow a été évaluée²⁰⁴. La première partie de l'évaluation étudiait la mesure dans laquelle cette stratégie renforçait les capacités, permettait la collaboration avec d'autres services, facilitait et promouvait l'identification précoce et les pratiques de recommandations à des soignants. Des entretiens semi-structurés avec les parties prenantes clés ont renseigné le volet recherche de l'enquête, qui a été menée deux fois auprès d'un grand nombre de prestataires des structures.

²⁰² Plusieurs caractéristiques distinguent les IC des programmes conventionnels destinés aux prestations. Les IC adoptent une vue globale des problèmes communautaires, impliquent tous les secteurs de la communauté, utilisent des stratégies à long terme qui reconnaissent que les changements au niveau du système prennent du temps, se concentrent sur l'élaboration de relations de travail collaboratives, et encouragent à la prise de décisions participatives.

²⁰³ L'élément principal de ce travail est le Programme d'assistance psychologique parents-enfants, une clinique universelle sur le développement du nourrisson basée dans les centres.

²⁰⁴ Le rapport de l'évaluation finale se trouve :

http://www.youngballymun.org/the_results/research_findings/

Principes clés d'un code de qualité

La deuxième partie de l'évaluation se penchait sur le programme d'assistance psychologique parents-enfants. L'évaluation a identifié un certain nombre de facteurs clés qui ont contribué à consolider une collaboration réussie avec la communauté :

- La prévalence de la direction imprimée par le processus ;
- Impliquer les parties prenantes dans un processus ouvert, transparent et crédible avec une prise de décisions participative ;
- Une communication efficace (par ex. youngballymun a fait passer son message sur l'importance de la santé mentale des nourrissons) ;
- Un historique de collaboration, qui a donné l'opportunité de consolider les relations préexistantes ;
- Des objectifs communs, partagés entre organisations, et une vision commune par les organisations ;
- Des opportunités de rencontres (lors d'événements de formation communs, de réunions d'équipes multidisciplinaires, etc.) ;
- Avoir des ressources suffisantes pour collaborer ;
- La proximité physique des services d'éducation et d'accueil de la petite enfance.

Axe n°10 : la législation, la réglementation et/ou le financement encouragent la progression vers un droit universel à une éducation et un accueil de la petite enfance publiquement subventionné ou financé, et les avancées font l'objet de rapports réguliers à toutes les parties prenantes.

La nécessité croissante de s'attaquer à des problèmes tels que l'exclusion sociale et le faible taux de réussite scolaire dans les États membres de l'UE montre que l'argument économique en faveur d'un accès plus équitable à une éducation et un accueil de la petite enfance de qualité est convaincant. Les recherches montrent que quand les structures d'éducation et d'accueil de la petite enfance publiquement subventionnées sont rares, ce sont les enfants et les familles qui en bénéficieraient le plus qui s'en trouvent exclus²⁰⁵.

Il a été amplement démontré que dans les systèmes où les structures sont largement privatisées, l'inégalité d'accès et la stratification sociale de la fréquentation sont des phénomènes répandus²⁰⁶ à cause de plusieurs facteurs :

- Les structures privées à but lucratif ont tendance à être plus disponibles dans les quartiers plus aisés ;
- Les structures publiquement subventionnées sont rationnées, et les procédures administratives ainsi que l'accès inégal aux informations d'inscription (incluant la barrière

²⁰⁵ DG Justice de la Commission européenne (2013) *Objectifs de Barcelone : Le développement des services d'accueil des jeunes enfants en Europe pour une croissance durable et inclusive*. Rapport de la Commission au Parlement européen, au Conseil, au Comité économique et social européen et au Comité des régions, p. 12.

²⁰⁶ Lloyd, E., & Penn, H. (éds.). (2012). *Childcare Markets: Can They Deliver an Equitable Service?* The Policy Press.

Principes clés d'un code de qualité

- de la langue) empêchent les groupes marginalisés de prendre des places dans l'éducation et l'accueil de la petite enfance, même s'ils y ont droit ;
- Les arrangements privés à but lucratif dans les quartiers pauvres ont tendance à offrir des prestations de moindre qualité, qui peuvent en conséquence exacerber les inégalités entre les enfants d'un milieu défavorisé et leurs pairs plus aisés ;
 - Les primes et les mesures visant à augmenter la fréquentation de structures d'éducation et d'accueil de la petite enfance par les enfants de familles à faibles revenus peuvent avoir des conséquences néfastes et imprévues sur leur participation.

Pour ces raisons, les chercheurs et les décideurs politiques parviennent de plus en plus au consensus²⁰⁷ que le développement et l'application de politiques publiques allant progressivement vers une prestation universelle et publiquement subventionnée d'éducation et d'accueil de la petite enfance sont à la fois une priorité et une nécessité pour atteindre l'objectif de réduction des inégalités de réussite scolaire. Ce consensus s'étend au financement public direct, car il permet une gestion plus efficace par les autorités publiques, des économies d'échelle, une meilleure qualité au niveau national, une formation plus efficace des enseignants et un accès plus équitable que le système de versement de primes aux parents²⁰⁸.

Par temps d'austérité, les gouvernements nationaux peinent à offrir un droit d'accès universel à des structures publiquement subventionnées. Cependant, il s'agit d'un sujet de la plus haute importance, si l'on suppose que des stratégies efficaces de contrôle, qui notent les progrès et identifient les carences d'application, sont déjà en place. La recherche démontre que dans les pays où les subventions de l'éducation et de l'accueil de la petite enfance ont été réduites pour réaliser des économies dans les dépenses publiques, la qualité générale de l'éducation et de l'accueil de la petite enfance a inévitablement baissé²⁰⁹.

Augmenter le nombre de places, et donner à chaque enfant le droit à une place, peut aider à avancer vers un accès universel. Les recherches montrent que les politiques fondées sur les droits de l'enfant plutôt que ses besoins sont plus efficaces.²¹⁰ Le droit légal à l'accès n'implique pas nécessairement que le service soit gratuit, seulement que sa prestation est publiquement subventionnée et abordable.

Allemagne

²⁰⁷ Cela peut être déduit du fait que les résultats d'études de recherche effectuée dans les États membres européens (par ex. Lazzari et Vandenbroeck, 2012, pour une vue d'ensemble) ET les axes d'importants documents politiques élaborés au niveau européen (DG Justice, 2013 ; communication sur l'éducation et l'accueil de la petite enfance, 2011) semblent aller dans la même direction.

²⁰⁸ DG Justice de la Commission européenne (2013) *Objectifs de Barcelone : Le développement des services d'accueil des jeunes enfants en Europe pour une croissance durable et inclusive*. Rapport de la Commission au Parlement européen, au Conseil, au Comité économique et social européen et au Comité des régions.

²⁰⁹ Akgunduz, Y. E., Jongen, E., Leseman, P., et Plantenga, J. (2013). *Cutting from the future? Impact of a subsidy reduction on child care quality in the Netherlands* (No. 13-18).

²¹⁰ Voir la discussion sur l'axe n° 1 plus haut dans le présent document.

Principes clés d'un code de qualité

En Allemagne, la législation fédérale entrée en vigueur en décembre 2008 (Kinderförderungsgesetz – KiFöG) prévoyait un droit applicable à une place dans une éducation et un accueil de la petite enfance dans un centre ou dans une structure de crèche familiale pour les enfants âgés de 1 à 2 ans. La législation étendait à un groupe d'âge plus jeune le droit d'accès légal déjà existant pour les enfants âgés de 3 ans à l'âge scolaire. Après une phase de transition, le droit d'accès a commencé en août 2013. Le gouvernement fédéral a fourni un soutien financier aux 16 États fédéraux pour faire avancer l'expansion du nombre de places. En 2008-2014, le gouvernement fédéral a dépensé 5,4 milliards d'euros pour l'extension de l'éducation et de l'accueil de la petite enfance aux enfants âgés de moins de trois ans. À partir de 2014, il participera à hauteur de 845 millions d'euros par an aux coûts opérationnels des services d'éducation et d'accueil de la petite enfance. Le budget fédéral est complété par les Länder qui utilisent leurs fonds pour étendre l'éducation et l'accueil de la petite enfance.

Cette mesure légale a déclenché une grande expansion des structures d'éducation et d'accueil de la petite enfance. L'extension aux enfants de la naissance à l'âge de trois ans est contrôlée par des rapports annuels du gouvernement fédéral au Bundestag (Parlement). Entre 2008 et 2014, le pourcentage d'enfants entre la naissance et l'âge de trois ans inscrits dans une structure est passé de 12,1 à 27,4 en Allemagne de l'Ouest, et de 41,9 à 54 pour cent en Allemagne de l'Est.

La réussite de la politique est due à la combinaison d'un droit applicable à une place dans une structure ; d'investissements financiers ciblés par le gouvernement fédéral, les États fédéraux et les municipalités, et du contrôle attentif des avancées. En plus de contrôler le nombre d'enfants dans des structures d'éducation et d'accueil de la petite enfance, des enquêtes régulières sur la demande de places par les parents s'avèrent être une incitation efficace à l'extension de l'offre pour les enfants âgés de moins de trois ans.

Luxembourg

La population multinationale du Luxembourg est l'une de ses caractéristiques clés. En 2010, 47,7 pour cent des enfants âgés de moins de douze ans avaient une nationalité autre que luxembourgeoise. Les prestations d'éducation et d'accueil de la petite enfance ont été étendues par trois législations : en 1998 (par l'introduction de l'éducation précoce), en 2005 (par l'introduction d'un nouveau modèle pour l'accueil extra-scolaire dans les municipalités : les maisons-relais pour enfants) et en 2009 (par l'introduction du chèque-service accueil pour l'accueil des enfants).

L'école obligatoire commence à l'âge de quatre ans, avec deux ans d'éducation préscolaire. Ces deux années font partie du système scolaire et sont gratuites pour les parents. La fréquentation est de 100 %. Le système éducatif du Luxembourg offre aussi une année facultative pour les enfants âgés de trois à quatre ans (l'éducation précoce) à laquelle environ 78 % des enfants participent. Comme l'éducation précoce fait aussi partie du système formel d'éducation, elle est gratuite pour les parents.

Principes clés d'un code de qualité

Les centres de garde des enfants sont ouverts toute l'année et les parents participent au coût de l'éducation et de l'accueil de la petite enfance. Le gouvernement a pour but de rendre gratuits les centres de garde à temps plein, afin de s'assurer que tous les enfants y ont accès, quelle que soit la situation économique et sociale de leurs parents. La législation de 2009 sur les chèques-service accueil a incité un nombre bien plus grand de parents à choisir ce système et l'offre de places d'éducation et d'accueil de la petite enfance a doublé entre 2009 et 2013.

Annexe

Concepts clés

Des structures compétentes d'éducation et d'accueil de la petite enfance

La compétence dans le cadre de l'éducation et de l'accueil de la petite enfance devrait être comprise comme une caractéristique du système tout entier. Un système compétent inclut des individus compétents ; une collaboration entre les individus et les équipes dans une structure d'éducation et d'accueil de la petite enfance et entre les établissements (structures d'éducation et d'accueil, crèches, écoles maternelles, écoles, structures pré-primaires, services d'aide aux enfants et aux familles, etc.) et des arrangements de gouvernance efficaces au niveau politique.

Accès

On considère qu'une famille a « accès » à un service d'éducation et d'accueil de la petite enfance quand une place est disponible, ou rendue disponible, dans une structure d'éducation et d'accueil de qualité dont ni la distance ni le coût ne font obstacle à la fréquentation.

Accessibilité

L'accessibilité désigne les problèmes des parents pour avoir accès aux structures d'éducation et d'accueil de la petite enfance. Ces problèmes peuvent être causés par des obstacles explicites ou implicites, tels qu'une mauvaise connaissance par les parents des procédures ou de la valeur de l'éducation et de l'accueil de la petite enfance, les obstacles physiques pour les enfants handicapés, les listes d'attente, un manque de choix pour les parents, les barrières linguistiques, etc.

Une pédagogie centrée sur l'enfant, incluant son intérêt

Une approche centrée sur l'enfant consolide les besoins, les intérêts et les expériences de l'enfant. Ces besoins sont cognitifs, sociaux, émotionnels et physiques. Une approche centrée sur l'enfant utilise une pédagogie qui promeut le développement global de l'enfant et permet aux adultes de guider et de soutenir leur développement.

Service complet

Un service complet va au-delà de l'éducation et de l'accueil de la petite enfance et inclut une approche coopérative avec d'autres services pour cibler tous les autres aspects du développement des enfants, tels que leur santé et leur bien-être général, la protection de l'enfance, une aide pour eux et leurs parents dans leur foyer et leur environnement communautaire.

Enfants issus de groupes risquant d'être désavantagés

Les enfants peuvent être exposés à un risque de désavantage du fait de leur situation individuelle ou de leur appartenance (ou l'appartenance de leur famille) à un groupe défavorisé de la société. Ces enfants peuvent être les enfants handicapés, ayant des problèmes de santé mentale, n'étant pas à la garde de leurs parents, exposés à un risque de négligence/de maltraitance, les enfants de migrants/chercheurs d'asile sans papiers, ceux dont les familles vivent dans la pauvreté ou sont socialement défavorisés, ceux dont les familles sont migrantes

Principes clés d'un code de qualité

et/ou parlent une deuxième langue, ceux dont les familles ont un accès restreint aux services, les enfants Rom et nomades.

Programme

Un programme d'éducation et d'accueil de la petite enfance (qui inclut les aspects implicites plutôt qu'explicites) couvre l'attention au développement, les interactions formatives, les expériences d'apprentissage et l'évaluation constructive des enfants. Cela est parfois indiqué dans un document formel, qui fait progresser le développement personnel et social de tous les jeunes enfants, leur apprentissage, et les prépare à l'existence et à la citoyenneté dans leur société.

Cadre du programme

Le cadre d'un programme (il peut s'agir d'un cadre national, régional ou local) exprime un ensemble de valeurs, de principes, de directives ou de normes qui guident le contenu et l'approche de l'accueil et de l'apprentissage des enfants.

Éducation et accueil de la petite enfance

L'éducation et l'accueil de la petite enfance désignent toute structure ou offre réglementée qui fournit une éducation et un accueil aux enfants de la naissance à l'âge de scolarisation obligatoire, quels que soient la structure, le financement, les horaires ou le contenu du programme, et inclut les centres de garde et les crèches familiales, les prestations subventionnées par les fonds publics et privés, l'école maternelle et pré-primaire.

Suivi

Évaluation systématique de l'efficacité de la conception, de la mise en œuvre ou des résultats d'un projet, d'un programme ou d'une politique d'éducation et d'accueil de la petite enfance, en cours ou achevé.

Gouvernance

La gouvernance est l'allocation de responsabilités dans et entre les niveaux de gouvernement, et entre les prestataires publics et non publics. Elle inclut des mécanismes de coordination de ces responsabilités.

Attentes élevées

Des attentes élevées sont présentes quand le système d'éducation et d'accueil de la petite enfance et le staff du système sont centrés sur l'enfant et visent ce que chaque enfant peut faire, ce qu'il peut apprendre et ce qu'il peut obtenir avec un soutien. Cela contribue à créer un environnement où les enfants sont activement encouragés à développer tout leur potentiel, où leur réussite est reconnue et perçue comme une composante importante de l'environnement d'apprentissage et d'accueil.

Approche globale

Une approche globale de l'éducation et de l'accueil de la petite enfance est centrée sur l'enfant et porte une attention simultanée à tous les aspects du développement d'un enfant, de son bien-être et de ses besoins d'apprentissage, y compris les besoins liés à son développement social, émotionnel, physique, linguistique et cognitif.

Principes clés d'un code de qualité

Systemes intégrés

L'intégration désigne une politique coordonnée pour les enfants, où les structures ou systèmes liés d'éducation et d'accueil travaillent ensemble. Dans ce contexte, d'autres services tels que l'aide sociale, les écoles, la famille, l'emploi et les services de santé peuvent aussi collaborer au soutien des enfants dans le cadre de l'éducation et de l'accueil de la petite enfance. Quand toutes les structures d'éducation et d'accueil de la petite enfance sont intégrées, on les décrit généralement comme une prestation complète. La collaboration inclut une relation de travail étroite pour ceux qui ont la responsabilité administrative d'assurer l'éducation et l'accueil de la petite enfance au niveau national, régional et/ou local.

Droit d'accès légal

Un droit d'accès légal existe quand chaque enfant a un droit applicable de bénéficier d'éducation et d'accueil de la petite enfance.

Suivi et contrôle

Dans le cadre de l'éducation et de l'accueil de la petite enfance, le suivi et le contrôle désignent la collecte continue et systématique de données quantitatives et qualitatives soutenant l'examen régulier de la qualité du système d'éducation et d'accueil de la petite enfance. Ils reposent sur des normes, des points de référence ou des indicateurs de qualité convenus au préalable, établis et modifiés par l'utilisation.

Résultats

Les résultats sont les modifications factuelles ou prévues, à court terme et à long terme, découlant de la prestation de services d'éducation et d'accueil de la petite enfance qui bénéficieront aux enfants, à leurs familles, aux communautés et à la société. Ces changements sont mesurables. Les avantages pour les enfants incluent généralement :

- l'acquisition de compétences cognitives,
- l'acquisition de compétences non cognitives,
- la transition réussie vers l'école,
- la participation à la société et la préparation à la vie ultérieure et à la citoyenneté.

Jeu, incluant le jeu libre

Le jeu spontané et non structuré est une activité dirigée et initiée par l'enfant. Il donne à l'enfant des possibilités d'exploration et de réflexion sur ses intérêts et sur les questions pertinentes et significatives qu'il se pose. Le rôle du staff est d'encourager le jeu de l'enfant en créant un environnement adéquat et en utilisant le jeu comme une approche pédagogique de l'apprentissage.

Direction professionnelle

La direction professionnelle dans un contexte d'éducation et d'accueil de la petite enfance exige des compétences et des comportements associés au soutien de l'accueil et de l'éducation des enfants, de la pédagogie, de l'implication auprès des parents, de la communauté locale, la gestion et l'organisation du personnel. Comme pour les autres rôles de direction dans le secteur de l'éducation, les directeurs de l'éducation et de l'accueil de la petite enfance doivent établir

Principes clés d'un code de qualité

une culture et un objectif qui garantissent des prestations de haute qualité pour tous les enfants. Personnel et parents sont impliqués et soutenus.

Rôle professionnel

Un rôle professionnel est réglementé et exige des individus qu'ils développent et réfléchissent à leurs propres pratiques, et qu'ils créent avec les parents et les enfants un environnement d'apprentissage constamment renouvelé et amélioré. Les personnes tenant ce rôle auront les qualifications appropriées et seront censées être responsables de la prestation de services de haute qualité d'éducation et d'accueil de la petite enfance en ligne avec les ressources disponibles, les exigences et les attentes de leur système.

Maturité scolaire

Quand un État membre utilise ce concept, la maturité scolaire implique qu'un enfant possède la motivation et les capacités cognitives et socioémotionnelles nécessaires pour apprendre et réussir à l'école.

Système séparé

L'éducation et l'accueil de la petite enfance sont assurés dans des structures distinctes selon le groupe d'âge, souvent selon des structures administratives différentes. Les fourchettes d'âge varient entre les pays, mais couvrent habituellement la fourchette de 0/1 an à 2/3 ans et de 3/4 ans jusqu'au début de la scolarité (habituellement 5/6 ans).

Système unitaire

L'éducation et l'accueil de tous les enfants de la naissance jusqu'à l'école primaire sont organisés dans une phase unique, dans des structures englobant toute la fourchette d'âge. La fourchette d'âge est généralement définie dans le cadre national ou du système. Les systèmes unitaires sont généralement gouvernés par un seul ministère.

Ressources humaines

Par « personnel », on entend toutes les personnes travaillant au contact direct des enfants dans un cadre réglementé assurant l'éducation et l'accueil des enfants de la naissance à l'âge de scolarisation obligatoire. Le personnel inclut les dirigeants et les gestionnaires ainsi que d'autres professionnels de l'éducation et de l'aide à la petite enfance.