

INSTRUMENT 5

DÉVELOPPER LA COLLECTE DE DONNÉES, LA RECHERCHE ET LE SUIVI

Les données et le suivi peuvent être un outil puissant pour encourager la qualité dans l'EAJE en mettant en lumière des faits, des tendances et des preuves montrant si les enfants ont un accès équitable à des services d'EAJE de haute qualité. Ces activités peuvent contribuer à une plus grande responsabilisation et/ ou à l'amélioration des programmes. Elles peuvent aider à analyser et à déterminer les réponses appropriées des pouvoirs publics, au moyen d'indicateurs adéquats. Elles peuvent aussi aider les parents à choisir en connaissance de cause parmi les services. Les pays utilisent divers outils de suivi, tels que les entretiens, observations, tests normalisés, portefeuilles, échelles de qualité ou enquêtes, appropriés au but visé.

La recherche peut aussi être un bon outil pour éclairer l'action gouvernementale et la pratique. Dans l'EAJE, la recherche joue un rôle essentiel pour expliquer le succès ou l'échec des programmes dans ce domaine, prioriser les domaines importants pour l'investissement et éclairer par ses constatations les pratiques d'EAJE. Les pays mentionnent des défis à relever pour l'avancée de la recherche, tels que : i) la nécessité de recueillir plus d'éléments sur les effets de l'EAJE et de réaliser des analyses coût-avantages ; ii) les domaines insuffisamment étudiés ou depuis peu à l'ordre du jour et iii) la diffusion.

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

La présente section contient le résumé des recherches sur :

- l'importance de la collecte de données et du suivi
- l'importance de la recherche dans le secteur de l'EAJE

L'IMPORTANCE DE LA COLLECTE DE DONNÉES ET DU SUIVI

Qu'entend-on par collecte de données et suivi ?

La collecte de données dans l'EAJE consiste à rassembler des informations stratégiques sur les services d'EAJE (par exemple, offre, utilisation des fonds, besoins non satisfaits ou qualifications des enseignants) pour éclairer la prise de décision nationale et locale (OCDE, 2001).

Le suivi dans l'EAJE est l'évaluation continue des performances du système, ainsi que l'appréciation de la qualité des programmes, à des fins de responsabilisation et/ ou d'amélioration, de manière à mettre en lumière les tendances dans le secteur de l'EAJE et à contribuer au choix parental (OCDE, 2006).

Quels sont les enjeux ?

La récente crise économique mondiale et la pression sur le financement de l'éducation soulignent la nécessité de la responsabilisation et de la rentabilité des dépenses dans le secteur de l'éducation, et en particulier de l'EAJE, et d'une élaboration des politiques fondée sur les faits. Pour une élaboration des politiques fondée sur les faits, les administrations publiques doivent organiser la collecte de données dans le domaine de l'EAJE en couvrant des aspects importants de la politique de l'EAJE comme la demande, l'offre et l'utilisation des places dans l'EAJE, le volume et l'affectation du financement public, la situation des enfants (démographie, santé, socioéconomie, etc.) à l'intérieur et à l'extérieur des services d'EAJE, et les niveaux de recrutement et de formation du personnel (OCDE, 2006).

Dans la recherche en matière d'éducation, on suppose souvent que les programmes financés par la même source ou destinés à la même catégorie d'âge sont équivalents dans leur mise en œuvre et pour leur niveau de qualité¹ (Patton, 2008). Les informations contribuant à la politique de la petite enfance sont souvent tirées d'ensembles de données créés pour d'autres catégories d'âge et à d'autres fins. Ce genre de limitations rend incertaine l'élaboration des politiques au niveau national et entraîne un manque de données comparatives fiables au niveau international (OCDE, 2006).

La cohérence et la coordination de la collecte des données et du suivi concernant l'EAJE restent problématiques, bien qu'un certain nombre de pays de l'OCDE modifient actuellement leurs systèmes d'information pour y inclure des données sur les jeunes enfants. Par exemple, la Data Quality Campaign aux États-Unis encourage et aide les responsables publics des États à accroître la disponibilité et l'utilisation de données de haute qualité concernant l'EAJE et d'autres niveaux de l'éducation. Cette initiative offre des outils et ressources qui aident les États à mettre en œuvre et utiliser des systèmes de données longitudinales (Laird, 2008). Malgré une amélioration de la collecte de données et des efforts de suivi, les données sur les très jeunes enfants (entre zéro et trois ans) restent d'accès difficile (OCDE, 2006). Ces lacunes des connaissances sur les jeunes enfants nuisent à l'élaboration des politiques dans le domaine de l'EAJE et elles ont des implications non seulement pour la comparabilité internationale mais aussi pour les questions nationales comme la protection de l'enfance (OCDE, 2006).

Pourquoi la collecte de données et le suivi sont-ils importants ?

Responsabilisation et amélioration des services

La collecte de données et le suivi peuvent aider à établir des faits et à recueillir des informations sur le secteur de l'EAJE, par exemple sur l'équité d'accès des enfants à des services de haute qualité et à instaurer une responsabilisation de la qualité des systèmes d'EAJE. Par exemple, le suivi financier et le suivi des résultats peuvent contribuer à éclairer la planification, permettre une allocation plus efficace des ressources et accroître l'efficacité-coût (Bennett, 2002).

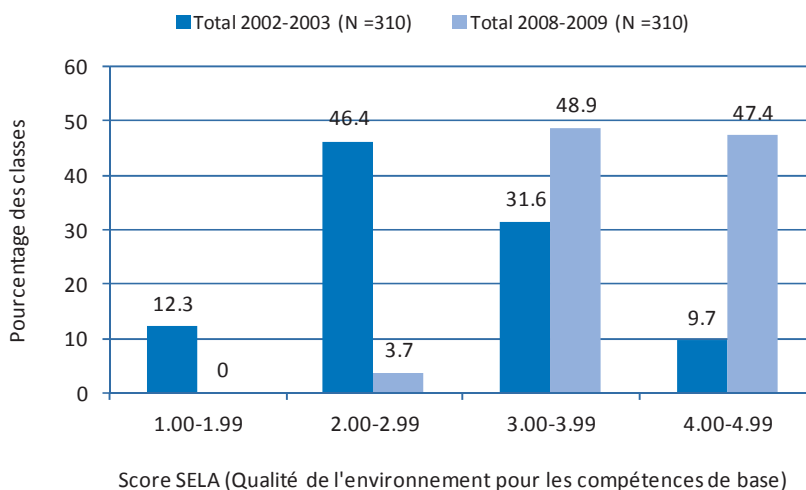
Il ressort de certaines études que la collecte et le suivi des données sur la qualité peuvent entraîner une amélioration des programmes, qui se manifeste par l'adoption de normes plus exigeantes, par la progression des scores d'environnement de la classe et par des enseignants plus qualifiés (Office of Child Development and Early Learning, 2010; RAND, 2008).²

Contribution à de meilleurs résultats des enfants

Les améliorations de la qualité des programmes peuvent avoir de forts effets positifs sur le développement de l'enfant (Pianta et al., 2008). Les pratiques de suivi et la collecte de données peuvent apporter un retour d'information sur ce qui marche et aider à mettre en lumière les domaines susceptibles d'amélioration. Dans le New Jersey, par exemple, l'introduction d'un score de qualité a permis aux praticiens et aux gestionnaires d'améliorer leurs pratiques et on a constaté des effets

statistiquement significatifs sur les éléments propices au développement des compétences de base des enfants (graphique 5.1) (Frede et al., 2007, Frede et al., 2011).

Graphique 5.1. Évolution des éléments de la classe propices au développement des compétences de base des enfants dans le New Jersey



Note : Le SELA (Supports for Early Literacy Assessment) est un instrument d'évaluation sur la base de l'observation conçu pour mesurer la qualité des éléments de la classe propices au développement du langage et des compétences de base des jeunes enfants dans le contexte des centres préscolaires (par exemple, centres d'accueil privés, publics, programme Head Start).

Source : Frede et al. 2011.

Quel aspect revêt la plus grande importance ?

Suivi de cibles

La collecte de données et le suivi peuvent contribuer à une élaboration des politiques fondée sur les faits et à l'amélioration des pratiques pédagogiques. Il faut d'abord déterminer ce que l'on doit suivre ou évaluer. Le plus souvent, on conduit un suivi des normes minimales (réglementations) ou des résultats des enfants (dans ce second cas, plus fréquemment dans les pays anglo-saxons) (OCDE, 2006). Le suivi des normes minimales aide à comprendre l'état présent du secteur de l'EAJE. Ces activités peuvent aussi aider à détecter les besoins d'apprentissage spéciaux, ce qui est essentiel pour l'offre d'une intervention et d'un soutien supplémentaires précoces.

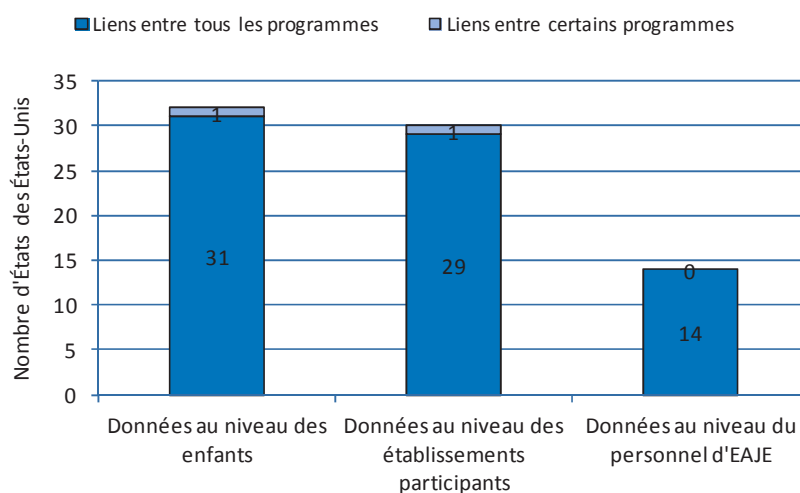
Pour mieux comprendre dans quelles conditions travaille le personnel de l'EAJE, quel est l'impact de différents facteurs, par exemple les taux de rotation du personnel, et déterminer si les conditions de travail satisfont aux réglementations, il importe de collecter des données et de suivre la situation au cours du temps. Le suivi de la mise en œuvre des programmes d'enseignement peut donner un aperçu de ce qui peut être amélioré dans le programme d'enseignement et dans les pratiques pédagogiques, ou dans la formation au programme d'enseignement, ce qui peut accroître la qualité et améliorer les résultats des enfants. En outre, la

satisfaction des familles fait souvent l'objet d'un suivi, par exemple au moyen d'enquêtes. Le suivi de ces aspects contribue à éclairer ce qui constitue l'EAJE de qualité (OCDE, 2006).

Coordination de la collecte de données

La collecte de données nécessite la capacité de coordonner de vastes efforts et de maintenir de hauts niveaux de fiabilité au cours du temps entre de multiples collecteurs de données et régions géographiques (Zaslow *et al.*, 2009). La collecte de données appropriées sur l'EAJE est une entreprise difficile pour les pays. D'après une étude sur les systèmes de données sur l'EAJE aux États-Unis, les États collectent beaucoup de données concernant l'éducation préscolaire mais leurs efforts sont souvent non coordonnés. La plupart des systèmes de données des États ne sont pas en mesure de relier les données au niveau individuel des enfants ou des établissements avec les données sur le personnel (graphique 5.2). De ce fait, il est difficile pour les États d'étudier la relation entre leurs politiques du personnel ou leurs investissements dans le perfectionnement professionnel et l'apprentissage et le développement des enfants, en dépit du fait qu'un solide corpus de recherches indique que le personnel est un facteur de qualité critique pour un meilleur développement de l'enfant. En outre, presque tous les États sont dans l'incapacité de déterminer si des enfants participent simultanément à plusieurs programmes d'EAJE. Faute de cette information, il peut y avoir un chevauchement entre les services et les programmes d'EAJE qui travaillent avec les mêmes enfants ne peuvent coordonner et compléter mutuellement leurs efforts (Early Childhood Data Collaborative, 2011).³

Graphique 5.2. Manque de coordination de la collecte de données relatives aux différents programmes d'EAJE aux États-Unis



Source : Early Childhood Data Collaborative, 2011.

Choix des indicateurs

Une sélection soignée des indicateurs peut contribuer à faire progresser les programmes et le personnel, à ouvrir l'accès (notamment dans les localités mal desservies) et à améliorer la pratique et les résultats des enfants (Early Childhood Data Collaborative, 2011). Les données d'indicateurs de structure et de processus contribuent à accroître les connaissances sur le degré de qualité ; on peut inclure des informations sur les caractéristiques démographiques et l'environnement individuel des enfants participants afin de déterminer les effets des programmes sur des groupes cibles et la situation présente de l'EAJE.

Pour une étude d'efficacité approfondie, il faut mesurer les composantes des programmes, ainsi que les résultats des enfants, afin d'éclairer les parties prenantes sur la relation entre certains aspects ou caractéristiques (par exemple, les normes minimales ou le revenu de la famille) et le développement des enfants. Ces informations permettent aux chercheurs de déterminer plus clairement qui tire avantage des programmes et à quelles conditions. Des instituts de recherche aux États-Unis ont désigné un certain nombre d'indicateurs comme « fondamentaux » pour la collecte de données et le suivi dans l'EAJE (Early Childhood Data Collaborative, 2011):

- Un identifiant unique de l'enfant dans l'État ou la région considérés, permettant à l'administration de suivre les bénéficiaires de services d'EAJE au cours du temps s'ils changent d'école ou déménagent dans une autre ville
- Informations au niveau de l'enfant, de nature démographique et sur sa participation aux programmes, y compris les caractéristiques de l'environnement familial
- Données au niveau individuel et collectif sur le développement de l'enfant
- Capacité de relier les données au niveau de l'enfant avec les autres grands systèmes de données, notamment le système de données des établissements
- Attribution d'un identifiant unique à chaque établissement participant, avec la possibilité de le relier aux enfants et au personnel d'EAJE
- Données au niveau des établissements participants (structure, qualité et environnement de travail, comme le taux d'encadrement)
- Identifiant unique pour les membres du personnel d'EAJE avec la possibilité de le relier aux établissements participants et aux enfants
- Données démographiques individuelles sur le personnel d'EAJE, notamment sur la formation et le perfectionnement professionnel

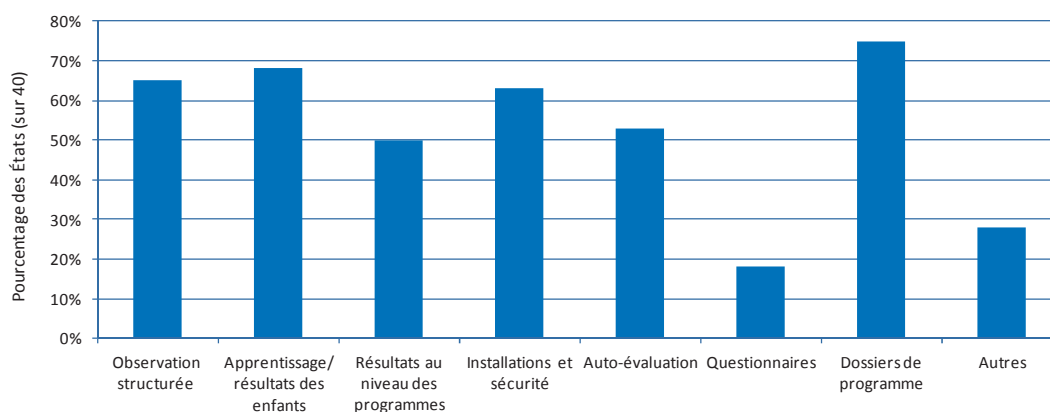
Méthodes de suivi

Même dans les programmes d'EAJE qui ont des buts objectifs et mesurables, le suivi de la qualité et la mesure de l'efficacité peuvent être d'une grande difficulté (OCDE, 2006). De nombreux systèmes d'appréciation et d'observation ont été élaborés pour juger de la qualité de l'EAJE, notamment les dossiers de programme,

l'observation structurée du développement des enfants et les résultats d'apprentissage des enfants. Des outils comme les listes de contrôle et les questionnaires visant à évaluer la structure et la mise en œuvre des programmes dans des évaluations au niveau local sont de plus en plus répandus, bien qu'ils restent encore beaucoup moins utilisés que d'autres méthodes de suivi. Aux États-Unis, par exemple, les dossiers officiels des programmes constituent la source la plus courante d'informations de suivi (75%), tandis que le recours à un questionnaire est la méthode la moins souvent utilisée avec 18 % (graphique 5.3) (Barnett et al., 2010).

Toutefois, les méthodes peuvent avoir des buts différents et il convient de la choisir avec soin, étant donné que chacune peut fournir une information différente. Les rapports *Petite enfance, grands défis* indiquent l'importance d'adopter dans la collecte d'information et de données une approche plus consultative en faisant participer les parents au suivi en plus des administrations nationales ou locales, des centres d'EAJE et du personnel. Dans une telle approche, on peut collecter des informations sur de nombreuses variables, comme la facilité d'accès, les heures d'ouverture qui conviennent, l'efficacité de l'administration et de la répartition des places, la sensibilité à l'environnement familial (socioéconomique, culturel, religieux, linguistique, etc.), la perception qu'ont les parents du bonheur et du bien-être des enfants, la fourniture de repas et de soins de santé courants aux enfants, et les relations avec les enseignants. Ces informations sont aussi utiles aux parents pour le choix du centre appropriés à leurs enfants (OCDE, 2001 ; 2006).

Graphique 5.3. Méthodes de suivi au niveau des États aux États-Unis



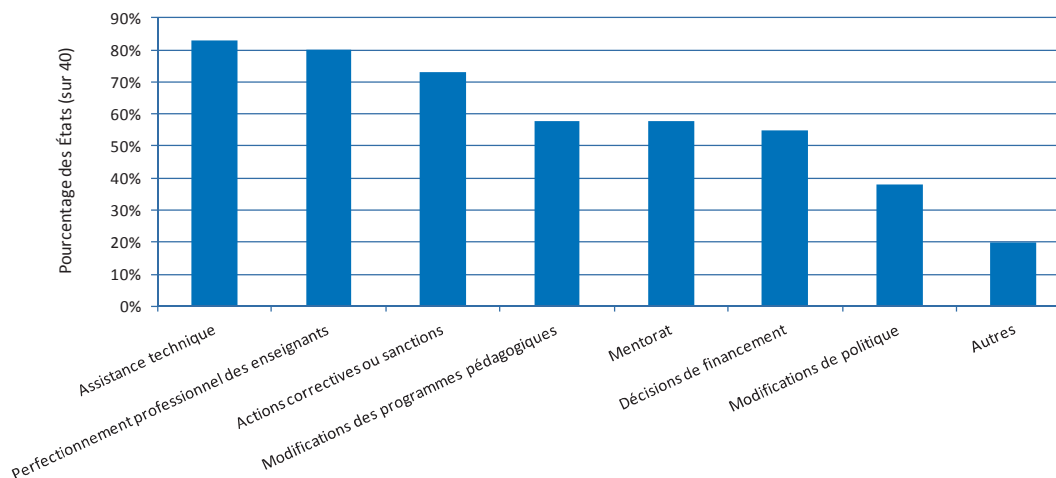
Source : Barnett et al., 2010.

Usage des données

Les données utilisées varient d'un pays à l'autre et il convient de considérer avec soin leur finalité avant de mettre en œuvre des mécanismes de collecte et de suivi (OCDE, 2006). L'application des données la plus courante est l'assistance technique (83 %), suivie de près par le perfectionnement professionnel des enseignants (80 %), les actions correctives ou sanctions (73 %) et les modifications de la politique de l'EAJE (38 %). Il ressort clairement de la graphique 5.4 que les données

et le suivi ne sont pas fréquemment utilisés pour des modifications de politique, alors que l'élaboration des politiques sur la base des faits pourrait contribuer à une efficacité et une efficacité plus grandes dans ce domaine (Barnett et al., 2010).

Graphique 5.4. Usage des informations de suivi au niveau des États aux États-Unis



Source : Barnett et al., 2010.

Quelles implications pour l'action publique ?

Définir le but et le champ de la collecte de données et les questions essentielles pour l'action publique

Sans une vue claire de la raison pour laquelle des données sont nécessaires, les administrations risquent de collecter des données de manière purement formelle sans exploiter les possibilités qu'offrent les données de contribuer à une amélioration continue. Des buts différents peuvent nécessiter des données et des méthodes de collecte différentes, en portant une attention rigoureuse à la conception des travaux de recherche, à ce qu'il faut mesurer et à la façon de le faire. Il est donc important de définir au préalable le but et le champ de la collecte de données (Patton, 2008).

Afin d'apporter une réponse aux questions qui, d'un avis commun, se posent pour l'action publique, il est utile de procéder à un inventaire des efforts de collecte de données existants, afin de déterminer si toutes les activités en cours à cet égard sont nécessaires, et de mettre en lumière les lacunes des données ainsi que les relations à établir entre les programmes d'EAJE. Les questions qui se posent à l'action publique déterminent le but du suivi et orientent les utilisations potentielles de l'information de suivi, par exemple (Barnett et al., 2010) :

- Identifier les besoins afin de guider la formation et le perfectionnement professionnel des enseignants
- Identifier les programmes nécessitant des actions correctives ou des sanctions

- Prendre des décisions de financement concernant les programmes ou les bénéficiaires de subventions
- Modifier des programmes d'enseignement
- Apporter une assistance technique au personnel
- Apporter des services de mentorat au personnel
- Modifier la politique préscolaire

Le but assigné au suivi aidera à définir le champ de la collecte de données, mettant en relation différents aspects en fonction de cette finalité. La meilleure combinaison d'indicateurs doit être établie en concordance avec les objectifs nationaux de qualité de l'EAJE et avec le contexte politique, socioculturel et financier particulier du pays. La collecte et le suivi de ces données nécessiteront un haut niveau de coordination et de financement. Chaque pays doit procéder à un arbitrage entre les règles d'un programme et ses contraintes en ressources. Les liens entre les trois composantes (enfants, programmes, personnel) sont essentiels pour comprendre comment une politique créant un changement dans l'une d'entre elles (par exemple, le perfectionnement professionnel) interagit avec un autre domaine (par exemple, le développement de l'enfant).

Établir un système de données unifié et un suivi de la qualité au niveau national

Les systèmes de données doivent relier les données concernant les enfants, les caractéristiques des programmes et le personnel entre de multiples programmes et structures de gouvernance afin que les responsables publics, les fournisseurs de services et autres parties prenantes acquièrent une vue globale du système. Les pays qui adoptent des systèmes « duals » ou scindés où des autorités différentes ont compétence sur l'accueil des jeunes enfants et sur l'éducation préscolaire, ainsi que les pays qui maintiennent des procédures de suivi et de responsabilisation décentralisées, pourront avoir de plus en plus de difficulté à faire des comparaisons nationales et à s'assurer que l'accès de tous les enfants à des services d'EAJE de haute qualité soit une mesure universellement respectée. Il peut être bon de mettre en place un système de données unifié et un suivi de la qualité au niveau national.

Collecte et suivi de données financières

Les données suivantes seraient utiles : dépenses publiques et privées en services d'éducation et d'accueil des jeunes enfants (totales et/ ou séparées), allocations de congé parental et allocations familiales (transferts monétaires et crédits d'impôt). Ces informations peuvent aider à formuler les objectifs publics et les politiques pour les enfants dans les différents secteurs et à déterminer s'il convient d'établir une politique universelle ou ciblée dans le contexte socioéconomique et démographique particulier du pays (OCDE, 2001).

Mettre au point des données plurinationales sur la qualité dans l'EAJE

Dans une économie de plus en plus mondialisée, les pays ont plus intérêt que jamais à comparer mutuellement leurs progrès, à mettre en commun des pratiques

modèles et à améliorer l'EAJE à travers le monde. D'après une étude sur l'adaptation d'une même échelle d'appréciation en Corée du Sud et en Suède, la comparaison de la qualité de l'éducation préscolaire d'une culture à l'autre est à la fois réalisable et profitable (Sheridan et al., 2009).

Les parents et les administrateurs locaux peuvent être une précieuse source d'information. Les parents peuvent donner un point de vue important sur leur perception du bien-être de leurs enfants et exprimer des préoccupations. La participation des administrateurs locaux aux processus de suivi peut encourager leurs efforts et elle apparaît comme particulièrement utile quand la responsabilité de l'EAJE est déléguée au niveau local (OCDE, 2006).

Que reste-t-il à apprendre ?

Données sur l'EAJE en général

Au niveau international, on manque d'information dans tous les domaines de la fourniture des services d'EAJE (Hustedt et Barnett, 2010), ce qui ne facilite pas les recherches sur les effets de la mise en œuvre et de l'entretien de bases de données bien conçues. On sait très peu de choses sur les bénéficiaires des services dans les divers secteurs de l'EAJE, sur les ressources consacrées aux programmes, sur les caractéristiques du personnel, sur les caractéristiques structurelles de nombreux programmes ou sur les caractéristiques d'évolution de la qualité. Alors que la possession de données détaillées sur les enfants et sur les programmes pourrait aider à répondre aux questions concernant des catégories particulières ou l'efficacité des programmes, on constate souvent que les autorités publiques ou organismes de financement ne réalisent pas d'études rigoureusement conçues et laissent ainsi beaucoup de questions sans réponse. Aux États-Unis, on a observé que la plupart des évaluations des services préscolaires fournis par les États étaient de conception tellement défectueuse que l'interprétation des résultats en devenait très problématique (Gilliam et Zigler, 2004). Ainsi, il nous faut non seulement élaborer et construire de vastes bases de données qui puissent connecter les informations entre les secteurs de l'EAJE, mais il faut aussi s'assurer qu'elles soient associées à des études de recherche rigoureusement conçues si l'on veut qu'elles soient utilisables pour guider l'amélioration des programmes de manière à accroître l'efficacité de nos efforts pour l'éducation des jeunes enfants dans le monde.

Données particulières sur la qualité, le financement et les coûts

Il est trop pour valider la théorie de l'action sous-jacente aux systèmes de données sur l'EAJE. S'il existe quelques études occasionnelles sur les profils d'utilisation de l'EAJE et quelques enquêtes sur certains aspects de l'accueil des jeunes enfants, la plupart des pays n'ont pas de source régulière d'information sur les divers programmes d'EAJE, notamment concernant le financement et les coûts (Cleveland et al., 2003).

Effets sur le développement et l'apprentissage des enfants

Bien qu'on commence à avoir des informations sur les effets de certains aspects de la collecte des données et du suivi, comme l'appréciation de la qualité, tendant à montrer une amélioration de la qualité des programmes et des classes, des recherches supplémentaires restent nécessaires sur la contribution que les données et les systèmes de données peuvent apporter à l'apprentissage et au développement des enfants.

Insuffisance des connaissances pour des études comparatives internationales

En l'absence de politiques de suivi cohérentes au niveau national, il est difficile pour les pays d'obtenir un tableau complet des services fournis dans le domaine de l'EAJE et il n'est guère possible de procéder à des comparaisons internationales des programmes et de leurs résultats.

RÉFÉRENCES

- Barnett W. S., D. J. Epstein, M. E. Carolan, J. Fitzgerald, D. J. Ackerman et A. H. Friedman (2010), *The state of preschool 2010: State preschool yearbook*, National Institute for Early Education Research, New Brunswick.
- Bennett, J. (2002), « Renforcer les programmes destinés à la petite enfance. Cadre d'action », *Analyse des politiques d'éducation*, OCDE, Paris.
- Cleveland, G., S. Colley, M. Friendly et D. S. Lero (2003), *The state of data on early childhood education and care in Canada*, Toronto : Childcare Resource and Research Unit, Université de Toronto.
- Early Childhood Data Collaborative (2011), « 10 Fundamentals of Coordinated State Early Care and Education Data Systems », *Inaugural State Analysis*, Berkeley, disponible à : <http://ecedata.org/files/DQC%20ECDC%20brochure%202011%20Mar21.pdf>.
- Frede, E. (2005), « Assessment in a continuous improvement cycle: New Jersey's Abbott preschool program », contribution invitée à la National Early Childhood Accountability Task Force avec le soutien de Pew Charitable Trusts, Foundation for Child Development et Joyce Foundation, disponible à : <http://nieer.org/docs/?DocID=192>.
- Frede, E. et W. S. Barnett (2011), « New Jersey's Abbott Pre-k Program: A model for the nation », dans E. Zigler, W. Gilliam et W. S. Barnett (dir. pub.), *The pre-k debates: Current controversies and issues*, Baltimore, MD : Brookes Publishing.
- Frede, E. C., G. S. Walter et L. J. Schweinhart (2011), « Assessing Accountability and Ensuring Continuous Program Improvement: Why, How and Who », dans E. Zigler, W. Gilliam et W. S. Barnett (dir. pub.), *The pre-K debates: Current Controversies and Issues*. Baltimore, MD : Brookes Publishing.

- Frede, E., W. S. Barnett, K. Jung, C. E. Lamy et A. Figueras (2007), « The Abbott Preschool Program Longitudinal Effects Study (APPLES) », Interim Report, New Brunswick, NJ : National Institute for Early Education Research.
- Gilliam, W. S. et E. F. Zigler (2004): « State Efforts to Evaluate the Effects of Prekindergarten: 1977 to 2003 », Yale University Child Study Center, New Haven, disponible à : <http://nieer.org/resources/research/StateEfforts.pdf>.
- Hustedt, J. T. et W.S. Barnett (2010), « Issues of Access and Program Quality », dans P. Peterson, E. Baker et B. McGaw (dir. pub.), *International Encyclopedia of Education*, Vol. 2, p. 110-119, Oxford: Elsevier.
- Laird, E. (2008), « Developing and Supporting P–20 Education Data Systems: Different States, Different Models », *National Center for Educational Achievement, Data Quality Campaign*, disponible à : http://dqcampaign.org/files/meetings-dqc_quarterly_issue_brief_011508.pdf.
- Montie, J. E., Z. Xiang et L. J. Schweinhart (2006), « Preschool experience in 10 countries: Cognitive and language performance at age 7 », *Early Childhood Research Quarterly*, Vol. 21, p. 313-331.
- OCDE (2001), Petite enfance, grands défis I : Education et structures d'accueil, OCDE, Paris.
- OCDE (2006), Petite enfance, grands défis II : Education et structures d'accueil, OCDE, Paris.
- Office of Child Development and Early Learning (2010), « Keystone Stars: Reaching Higher for Quality Early Education », *Program Report*, Pennsylvania Department of Public Welfare.
- Patton, M. Q. (2008), « Utilization-Focused Evaluation - 4th Edition », Saint Paul, Minnesota.
- Perlman, M. et G. Zellman (2008), « Child-Care Quality Rating and Improvement Systems in Five Pioneer States: Implementation and Lessons Learned », RAND Corporation, Santa Monica.
- Pianta, R. C., A. J. Mashburn, J. R. Downer, B. K. Hamre et L. Justice (2008), « Effects of web-mediated professional development resources on teacher-child interactions in pre-kindergarten classrooms », *Early Childhood Research Quarterly*, Vol. 23, p. 431-451.
- RAND (2008), « Assessing Child-Care Quality: How Well Does Colorado's Qualistar Quality Rating and Improvement System Work? », *Policy Brief*, RAND, Santa Monica.
- Sheridan, S., J. Giota, Y. M. Han et J. Y. Kwon (2009), « A Cross-Cultural Study of Preschool Quality in South Korea and Sweden: ECERS Evaluations », *The Early Childhood Research Quarterly*, Vol. 24, p. 142-156.
- Zaslow, M., K. Tout, T. Halle et N. Forry (2009), « Multiple Purposes for Measuring Quality in Early Childhood Settings: Implications for Collecting and Communicating Information on Quality », *OPRE Issue Brief*, Washington, DC : Office of Planning, Research and Evaluation, Administration for Children and Families, U.S. Department of Health and Human Services.

L'IMPORTANCE DE LA RECHERCHE DANS LE SECTEUR DE L'EAJE

Qu'entend-on par recherche dans le secteur de l'EAJE ?

La recherche dans l'EAJE correspond aux études et analyses sur toutes les questions liées à l'éducation des jeunes enfants et à l'environnement de développement des enfants dans les centres d'EAJE. Des recherches aussi bien qualitatives que quantitatives sont menées dans le domaine de l'EAJE avec différentes approches méthodologiques. On présente ci-dessous un bref survol qui sera détaillé dans les sections suivantes.

Recherche qualitative

La recherche qualitative permet d'analyser en détail un sujet dans le domaine de l'EAJE, souvent sur la base de petits échantillons étant donné que les études approfondies peuvent demander beaucoup de temps. Parmi les différentes approches de collecte de données pour les études qualitatives figurent les *études de cas*, les *témoignages*, l'*ethnographie*, etc., avec très souvent des *entretiens* ou des *techniques d'observation*. Dans le domaine de l'EAJE, les recherches sont souvent axées sur des sujets comme la facilitation du développement des enfants, l'interaction du personnel et des parents avec les enfants et la relation de ces différentes interactions avec le développement des enfants, les moyens de faciliter pour le personnel et les parents les interactions positives, les effets sur la satisfaction professionnelle du personnel ou la satisfaction des parents, etc.

Recherche quantitative

Dans la recherche quantitative, on utilise des mesures normalisées et autres variables que l'on peut coder numériquement, administrer à grande échelle et analyser statistiquement. Les méthodes de recherche quantitative comprennent par exemple :

La statistique descriptive dans le domaine de l'EAJE, qui peut aider à établir des faits et décrire des tendances, comme le nombre de places, le nombre d'heures, les dépenses en EAJE ou les types de communications verbales qui ont lieu dans différentes catégories de familles (bénéficiaires de prestations sociales, familles ouvrières, professions libérales, etc.).

Les études de corrélation dans l'EAJE peuvent mettre en lumière des relations en neutralisant dans une certaine mesure l'effet d'autres facteurs. Dans une étude de corrélation, on peut se poser par exemple la question suivante : si la participation à l'EAJE est positivement corrélée au développement de l'enfant quel que soit son environnement familial, quels sont les indicateurs de qualité qui influent le plus sur ce développement ? Les corrélations ne peuvent prouver une relation causale, c'est-à-dire le point de savoir ce qui cause ou a un impact/ effet direct prouvé sur le développement de l'enfant.

La recherche expérimentale est la plus apte à valider de fortes conclusions sur les relations causales, en neutralisant certains facteurs ou aspects qui peuvent influencer sur les résultats, les autres variables restant constantes. Pour des questions causales (par exemple, « Cette politique ou ce programme améliore-t-il les résultats des enfants ? »), on donne habituellement la préférence à des essais randomisés à grande échelle ou des quasi-expériences avec au moins un certain suivi longitudinal. Toutefois, l'administration de ces recherches et l'analyse sont coûteuses en temps et en argent. Les *analyses d'efficacité-coût et de coûts-avantages* en particulier, comparent les politiques et les programmes pour évaluer leur efficacité d'un point de vue économique. Pour être valides, les analyses économiques nécessitent une base d'études solides sur les impacts des programmes et des études de coûts, comme celles qui calculent le retour sur investissement de certains programmes d'EAJE.

Quels sont les enjeux ?

Les taux d'inscription dans l'EAJE ont notablement augmenté à travers le monde depuis les années 1960. En même temps, les dépenses consacrées aux programmes d'EAJE ont connu une forte croissance pour répondre à cette augmentation. En conséquence, les responsables publics (et les autres parties prenantes) ont de plus en plus besoin d'être informés sur l'efficacité des programmes.

Les politiques de l'EAJE sont conçues et mises en œuvre en vue de certains buts, par exemple : diminuer les inégalités d'apprentissage et de développement entre différentes catégories d'enfants (notamment les enfants d'immigrants ou autres catégories désavantagées) ; s'attaquer au problème de la pauvreté ; améliorer le développement, les acquis éducatifs et le succès de l'enfant en général ; favoriser la participation des femmes au marché du travail ; améliorer l'équilibre travail-vie privée ; accroître les taux de fécondité. Souvent, on ne sait pas dans quelle mesure la politique de l'EAJE contribue réellement à ces objectifs. Il est aussi de plus en plus nécessaire que la recherche éclaire la pratique, afin d'assurer et renforcer la qualité des services d'EAJE au profit des enfants, du personnel et des parents (OCDE, 2006). La recherche peut aider à mieux comprendre ces questions. Sans la recherche, l'élaboration des politiques sur la base des faits, qui peut améliorer l'efficacité et l'efficacité de l'action publique, serait impossible et on saurait peu de choses sur les effets des politiques et programmes d'EAJE.

Pourquoi la recherche est-elle importante ?

Évaluer les programmes d'EAJE à des fins d'amélioration et de responsabilisation

La recherche peut aider à comprendre pourquoi certains programmes réussissent et d'autres non et à déterminer les améliorations susceptibles de les rendre plus efficaces. Avec l'augmentation du nombre des programmes d'EAJE au cours du dernier demi-siècle, les études d'évaluation sont devenues un moyen d'améliorer l'action publique et la pratique. Les recherches sur les avantages à court et à long

terme de l'EAJE pour les enfants, les familles et la société ont été un des moteurs des investissements publics dans ce secteur.

Justifier l'investissement pour l'amélioration de la qualité dans l'EAJE

Le soutien politique et public à l'EAJE dépend dans une certaine mesure des preuves apportées par la recherche que les programmes d'EAJE produisent des effets bénéfiques à grande échelle (OCDE, 2006). Dans le passé, les politiques de l'EAJE s'attachaient plus à améliorer la quantité que la qualité. On a besoin aujourd'hui de nouveaux travaux de recherche pour montrer l'intérêt de la qualité et pour mettre en lumière les investissements les plus productifs pour l'amélioration de la qualité de manière à accroître l'efficacité et le retour sur investissement des programmes d'EAJE.

Améliorer les pratiques de l'EAJE sur la base des faits

La pratique fondée sur les faits progresse en médecine, en psychologie, dans le travail social et dans l'éducation. Ces domaines s'efforcent d'éclairer la pratique par les résultats des meilleures recherches scientifiques du moment plutôt que de s'appuyer sur des théories et des croyances. L'expérience des praticiens, leur contexte et leurs valeurs jouent un rôle important dans les décisions concernant la pratique, mais la pratique fondée sur les faits s'appuie plus fortement sur les résultats de la recherche pour trouver l'efficacité (Slavin, 2002 ; Thomas et Pring, 2004).

Quelles sont les formes de recherche les plus courantes dans le domaine de l'EAJE ?

La Belgique, la Finlande, la France, les Pays-Bas, la Norvège, la Suède, le Royaume-Uni et les États-Unis, par exemple, ont mis sur pied des programmes de recherche bien coordonnés, associés à des systèmes de collecte de données et à des partenariats entre les pouvoirs publics et les universités. Bien que la recherche dans l'EAJE se développe rapidement, il y a beaucoup de progrès à faire (OCDE, 2006). Les types de recherche suivants sont les plus fréquents – mais les méthodologies et les thèmes de recherche favoris peuvent beaucoup varier d'un pays à l'autre.

Recherche à l'usage des politiques spécifiques du pays

La recherche pour les politiques spécifiques du pays étudie les questions qui intéressent les administrateurs nationaux. Ce type de recherche est souvent directement financé par les pouvoirs publics et porte fréquemment sur des évaluations de programmes ou de politiques. Dans certains pays, un certain nombre de départements d'université ou d'organismes privés mènent ce genre de recherches. Ce type de recherche dans le domaine de l'EAJE fait l'objet d'un intérêt croissant, bien qu'il faille être prudent quand on applique à d'autres pays ou cultures les résultats de ces recherches nationales spécifiques (OCDE, 2006).

Évaluations de programme à grande échelle

L'évaluation de programme vise à apprécier l'efficacité d'un programme. Elle a pour buts : 1) l'amélioration des programmes ; 2) la responsabilisation ; 3) l'évaluation de la rentabilité des dépenses ; et 4) l'appréciation de l'utilité de certains aspects d'un programme. On peut mentionner comme exemples les évaluations de Head Start (États-Unis), de Sure Start, du projet Effective Provision of Pre-School Education (EPPE) et la Neighbourhood Nursery Programme Evaluation (Angleterre, Royaume-Uni).

L'expérimentation et la quasi-expérimentation avec échantillonnage aléatoire sont les techniques les plus solides pour évaluer l'impact. Toutefois, des critiques ont été formulées : 1) difficultés techniques (c'est-à-dire, sélection d'échantillons sans biais), éthiques et politiques, à savoir la difficulté de constituer par tirage aléatoire un groupe témoin qui ne prend pas part au programme quand on pense que l'intervention aura un effet positif sur le développement des jeunes enfants ; 2) grandes quantités de ressources nécessaires ; 3) nécessité d'une mise en œuvre complète du programme ; 4) manque d'information sur la façon dont le programme a produit ses effets ; 5) attention portée à des résultats facilement mesurables plutôt qu'à des buts importants mais moins quantifiables (Meisels et al., 1996 ; Wortham, 2004).

Les résultats peuvent ou non avoir un impact direct sur les décisions, suivant les interactions entre la recherche, le monde politique et les processus d'élaboration de l'action gouvernementale. Quand il existe un suivi par une étude longitudinale, le niveau de confiance – niveau auquel les constatations sont statistiquement significatives – s'améliore et la possibilité augmente d'avoir un impact sur la prise de décision.

Études longitudinales

Des études longitudinales ont été lancées dans un certain nombre de pays de l'OCDE, mais c'est aux États-Unis qu'elles sont le plus fréquemment financées. Les études longitudinales, qui comportent des observations répétées d'un même échantillon sur de longues périodes, visent à étudier l'efficacité des programmes d'EAJE et leurs résultats à long terme (OCDE, 2006). Parmi les plus mentionnées figurent : aux États-Unis, la High/Scope Perry Preschool Study, le Chicago Parental Centre Programme, le North Carolina Abecedarian Programme, les études du National Institute of Child Health and Human Development, et la Cost Quality and Child Outcomes Study ; en Nouvelle-Zélande, Competent Children/Learners ; et en Angleterre (Royaume-Uni) l'étude EPPE. Ces études ont contribué à clarifier, par exemple, les indicateurs de qualité et leurs effets sur le développement de l'enfant, ou les relations entre l'environnement familial et les résultats des enfants (résultats sur le plan de l'éducation, de la santé ou du marché du travail et économiques). La dimension temporelle des recherches longitudinales permet la maturation à la fois des enfants et des programmes, montrant comment les résultats immédiats des programmes peuvent évoluer au cours du temps (Chatterji, 2004).

Recherche comparative internationale

La recherche comparative internationale met en lumière des politiques et pratiques particulières dont on peut s'inspirer dans d'autres pays. Elle ne vise pas à identifier des « modèles » à imiter ou à faire un championnat, mais à aider les responsables publics à adopter une perspective plus large et plus critique sur l'EAJE. Elle révèle d'importantes différences de gestion et de pratique, par exemple la forte variation du ratio de financement public ou du taux d'encadrement d'un pays de l'OCDE à l'autre. La connaissance de ces différences peut conduire à une réappréciation de la politique nationale et susciter des recherches supplémentaires sur des questions importantes, comme les profils de financement ou l'importance relative des pratiques d'apprentissage des nombres et de l'écrit entre les pays. La recherche comparative internationale comprend par exemple : des examens de politiques comme les examens thématiques de l'OCDE ; l'apprentissage mutuel, comme le Réseau de l'OCDE sur l'EAJE ; ou les analyses socioculturelles/ socioéconomiques. Les analyses socioculturelles et socioéconomiques visent à étudier le contexte de l'EAJE dans différents pays. Ce genre d'analyse aide les pays à comprendre l'environnement de leur systèmes d'EAJE en l'inscrivant dans le cadre plus général des structures socioéconomiques ou de l'organisation présente du marché du travail. Les études sous l'angle de la problématique hommes-femmes portant sur l'emploi des mères ou sur l'égalité des sexes dans le personnel de l'EAJE sont un exemple de ce genre d'analyse (OCDE, 2006).

Neurosciences et recherches sur le cerveau

Au cours des dernières décennies, la recherche sur les jeunes enfants, auparavant axée sur ce qui est fixé par la génétique, s'est orientée vers ce qui peut être influencé par les environnements. Des recherches récentes des neurosciences indiquent que le processus de développement de l'enfant est « dépendant de l'expérience » et nécessite des interactions sociales et des expériences structurées (OCDE, 2006).

Les constatations suivantes sont parmi les plus intéressantes (OCDE, 2006) :

- Les quatre premières années de la vie sont la période la plus sensible pour le développement de la capacité d'apprentissage de l'enfant
- Les environnements interactifs améliorent le développement du cerveau
- L'apprentissage est étroitement lié au développement socioaffectif et
- Les enfants construisent en permanence leur compréhension dans l'interaction, sur la base de leurs expériences antérieures et des nouvelles informations qu'ils reçoivent.

Quelles sont les recherches les plus importantes pour éclairer les politiques et la pratique ?

Approfondir les recherches concernant les effets des indicateurs de qualité sur les résultats des enfants

Il conviendrait d'approfondir suffisamment les impacts des facteurs structurels avant toute mise en œuvre, étant donné que cela peut apporter une grande contribution à l'élaboration de politiques sur la base des faits et être bénéfique au développement des enfants. Comme on l'a vu dans le dossier scientifique sur les normes minimales, les aspects structurels de la qualité comme, entre autres, le taux d'encadrement, les qualifications du personnel ou l'espace minimum, influent sur les résultats d'apprentissage des enfants ainsi que sur l'efficacité du praticien.

Si ces indicateurs de qualité peuvent influencer sur les résultats des enfants, des études montrent que l'efficacité de l'EAJE dépend aussi en grande partie des compétences du personnel (voir le dossier scientifique sur l'importance des qualifications, de l'éducation et de la formation) et du soutien apporté par un programme d'enseignement (voir le dossier scientifique sur l'importance du programme d'enseignement).

Comparer différents types d'intervention

Il existe de multiples voies pour améliorer le développement et les résultats des enfants. La comparaison des différents ampleurs d'effet suivant le type d'intervention pourrait aider les responsables publics à faire un choix éclairé et contribuer à l'accroissement des connaissances sur les effets de différents programmes. Le tableau 5.1 compare les ampleurs d'effet entre différentes interventions: 1) services liés à l'alimentation, 2) prestations en espèces et 3) EAJE. Pour les résultats cognitifs et de scolarité, l'EAJE a la plus forte ampleur d'effet, tandis que les services liés à l'alimentation ont un effet maximum sur les résultats sociaux. Pour l'amélioration des résultats de santé, les services liés à l'alimentation et les prestations en espèces ont de plus grands effets que l'EAJE.

Tableau 5.1. Ampleur d'effet par type de mesure en faveur du développement des jeunes enfants

	Percent of 1 standard deviation		
	Alimentation	Prestations en espèces	EAJE
Résultats cognitifs	.26	.17	.35
Résultats sociaux	.46*	.21	.27
Résultats de scolarité	.11	---	.41
Résultats de santé	.38	.38	.23

Note : *cette catégorie ne compte qu'une étude.

Source : Nores et Barnett (2010).

Comparer différentes stratégies pédagogiques et approches des programmes

Des projets de recherche tels que INCLUDE-ED, qui bénéficie d'un soutien de la Commission européenne, visent à promouvoir de meilleures pratiques en facilitant un échange de connaissances plus direct entre les praticiens et les autres parties prenantes. L'identification des établissements qui ont de bonnes performances et les entretiens avec les praticiens peuvent encourager une révision des pratiques et élargir les points de vue. Cela peut permettre de définir la qualité de manière à guider la pratique. Une approche consiste à équilibrer les activités dirigées par l'enseignant et les activités à l'initiative de l'enfant (voir le dossier scientifique sur l'importance du programme d'enseignement). Une autre consiste à assurer un taux d'encadrement des enfants raisonnablement élevé et à utiliser de petits groupes pour faciliter les interactions individualisées entre le personnel et les enfants (voir le dossier scientifique sur l'importance des objectifs de qualité).

Les recherches sur l'éducation spécialisée et sur les interventions précoces peuvent mettre en évidence des approches pédagogiques plus réactives pour empêcher l'aggravation de désavantages, et des programmes d'enseignement visant à répondre aux handicaps (OCDE, 2006). Pour réussir l'inclusion des enfants présentant des besoins spéciaux, il faut porter attention à l'organisation et à la gestion des environnements d'EAJE, notamment l'adaptation aux besoins des enfants, le recrutement ou l'affectation de personnel spécialisé et une organisation plus flexible de la taille des groupes et des salles pour les séances spécialisées. Une intervention précoce intense peut permettre d'inverser des effets défavorables ou de les empêcher à un coût très inférieur à celui de services spécialisés ultérieurs.

Approfondir les recherches sur les pratiques et les processus

La recherche sur les pratiques et les processus, quelquefois appelée « recherche-action » ou « recherche des praticiens », est un mode de recherche utile en ce qu'il permet au personnel de réfléchir de manière systématique à sa propre pratique. Certains chercheurs expriment des réserves sur ce type de recherche, en affirmant que ses méthodes sont rudimentaires et qu'elle manque de rigueur et de fiabilité. Cependant, si elle est réalisée par des praticiens avec le soutien de départements de recherche universitaires, la méthodologie et la fiabilité peuvent être confortées. En tant que pratique, elle illustre aussi un but majeur de l'EAJE, qui est d'encourager les participants à élaborer des théories et à soumettre leur environnement à des expérimentations et à une réflexion dans un esprit démocratique et d'entraide. La recherche des praticiens est un outil très précieux pour le développement professionnel, de par ses liens méthodologiques clairs avec la pédagogie, la réflexion et les processus d'amélioration de la qualité. Elle présente peut-être une faiblesse, à savoir le fait que nombre des conclusions et éclairages précieux qu'elle génère restent au niveau local, et ne remontent pas jusqu'aux ministères de façon systématique si ceux-ci ne mettent pas tous leurs soins à maintenir des canaux de communication (OCDE, 2006).

Quelles implications pour l'action publique ?

Établir des cadres de recherche avec un financement soutenu en vue des objectifs publics à long terme

Si l'on veut que la recherche guide les politiques et la pratique, il est important d'établir un cadre à long terme pour la recherche intéressant les politiques de l'EAJE (OCDE, 2001). Sans une infrastructure de recherche stable et un financement à long terme, il est difficile pour la recherche d'éclairer l'action publique et la pratique, notamment dans la perspective d'une progression à grande échelle des travaux nationaux ou internationaux. Il faut ainsi une volonté politique d'investir dans la recherche et de lui faire guider l'action publique et la pratique.

En outre, les possibilités qu'offre la recherche locale d'éclairer la pratique semblent aussi considérables. Dans les programmes d'EAJE, il existe un certain nombre de fortes traditions de recherche ou d'investigation par les praticiens, telles que Reggio Emilia, la pratique réflexive et d'autres formes d'auto-évaluation participative. Cependant, à quelques exceptions près, le soutien national à la recherche des praticiens est faible (OCDE, 2006). Pour être efficace, l'utilisation de la recherche pour éclairer la pratique doit s'accompagner d'une planification de la recherche, de possibilités de formation pour la conduite de recherches dans le domaine de l'EAJE, de l'élaboration d'instruments d'évaluation et de procédures adaptées aux contextes nationaux (OCDE, 2001).

Faire progresser la qualité de la recherche qualitative

La justification explicite (et les conséquences) du choix de conception et de méthodologie reste une difficulté de la recherche qualitative. Par exemple, les études de cas sur les interactions des enfants sont si riches d'exemples et de détails qu'elles offrent une base parfaite à la réflexion professionnelle et peuvent aider le personnel d'EAJE à améliorer le soutien qu'il apporte à l'apprentissage et au développement de l'enfant (Jensen et al., 2007). Cependant, faute de coordination de la recherche, le corpus des travaux publiés manque souvent de cohérence et il contient très peu d'essais randomisés ou autres méthodes propres à mettre clairement les effets en lumière, si bien qu'on ne sait pas encore grand chose sur les effets des différentes caractéristiques des programmes ou du comportement des praticiens.

Soutenir des travaux rigoureux de recherche quantitative et de méta-analyse

Les décisions devraient s'appuyer sur un vaste corpus de recherches plutôt que sur la dernière étude ou évaluation. Afin qu'il y ait assez d'études pour des synthèses utiles, il faut apporter un soutien à des études rigoureuses plus nombreuses. La qualité des recherches est cruciale : les études de mauvaise qualité sous-estiment fortement les effets des programmes dans certains cas ou les exagèrent considérablement dans d'autres (Camilli et al., 2010 ; Nores et Barnett, 2010). Il sera très utile d'intégrer la recherche et la pratique en menant des études longitudinales avec suffisamment de rigueur et sur des échantillons assez grands (Jensen et al., 2007). Une bonne synthèse d'études publiées remplit la fonction importante

d'évaluer la qualité des éléments présentés et d'indiquer dans quelle mesure les constatations diffèrent suivant la méthodologie employée.

Les pouvoirs publics devraient créer et entretenir des cadres de recherche systématiques portant sur les questions clés de l'action gouvernementale et de la pratique. Des programmes de recherche systématiques conçus pour accumuler au cours du temps des informations sur les politiques et les caractéristiques des programmes (notamment les plus coûteuses) seraient particulièrement utiles. Ces travaux privilégieraient l'étude des caractéristiques des politiques ou des programmes sur lesquelles les gouvernements peuvent agir facilement et pour lesquelles on possède déjà quelques preuves de relation avec l'efficacité. Il peut être plus efficient de tester des ensembles cohérents de mesures ou de caractéristiques des programmes que de les examiner individuellement.

Dans le domaine de l'EAJE, il conviendrait d'intégrer la recherche et la pratique en adoptant à l'égard de l'élaboration des politiques et des programmes une approche expérimentale où les innovations sont systématiquement testées dans des essais randomisés avec d'être adoptées dans l'ensemble du système. On enrichirait l'information recueillie en reliant ces études aux grands systèmes de données existants (études de cohortes de naissance ; dossiers de l'éducation, de la protection sociale et de l'administration fiscale ; enquêtes nationales – voir le dossier scientifique sur « L'importance de la collecte de données et du suivi »). On peut quelquefois recourir à des essais randomisant des lieux quand il n'est pas souhaitable de randomiser individuellement des enfants ou des familles. Par exemple, au niveau national, on peut déployer dans un certain nombre de localités tirées au hasard un nouveau programme ou une nouvelle approche de l'EAJE, avant de prendre la décision d'une mise en œuvre nationale. Au niveau local, on peut comparer différents programmes d'enseignement en choisissant de manière aléatoire les quartiers ou les structures éducatives locales auxquels on appliquera tel ou tel programme, avant de décider de la nouvelle approche à adopter dans toute une ville ou toute une région.

Élargir la planification de la recherche pour y inclure des disciplines ou méthodes sous-représentées

Petite enfance, grands défis (OCDE, 2001) note la prédominance, dans les recherches concernant l'EAJE, de préoccupations et de méthodologies trouvant leur origine dans les simples évaluations de programme et dans la psychologie du développement. Cette orientation est certes importante pour l'EAJE, mais la recherche a aussi besoin d'une perspective plus large faisant intervenir d'autres disciplines. L'anthropologie, la sociologie, l'action publique, la problématique homme-femme et la théorie de l'apprentissage sont citées parmi les bases à approfondir pour élaborer ensuite des politiques et des pratiques pertinentes. Les études plurinationales sont aussi considérées comme utiles pour apprécier l'impact de différentes initiatives.

Rendre les recherches accessibles aux responsables publics et aux praticiens

Il est important de former les responsables publics, les administrateurs et les enseignants à l'interprétation des recherches et des résumés de recherches et aussi

de former les chercheurs pour qu'ils soient capables d'expliquer leurs résultats dans un langage non technique. Il est particulièrement important de convertir les résumés de recherches et les comptes rendus des études sous des formes plus facilement accessibles aux praticiens. Il importe aussi de diffuser largement la recherche afin d'en améliorer la contribution théorique et méthodologique par une critique et des commentaires constructifs (Jensen et al., 2007).

Les résultats récents de la recherche, s'ils sont bien compris et étayés, peuvent contribuer à guider le comportement des praticiens. La qualité des services d'EAJE dépend à la fois d'aspects structurels et de l'aptitude des praticiens à mettre à l'œuvre leurs propres connaissances de manière à faciliter et stimuler le développement des enfants dans les différents domaines d'apprentissage. Le personnel doit aussi avoir une bonne connaissance des contenus dans des domaines variés, savoir attirer l'attention de l'enfant sur un objet d'apprentissage commun, et communiquer tout cela à l'enfant de manière réflexive (Pramling et Pramling, sous presse ; Sheridan 2001 ; Sheridan et al., 2009).

Promouvoir et diffuser la recherche dans la communauté internationale

La coopération internationale peut beaucoup faciliter la production de résumés de recherches utiles pour guider la pratique. L'inclusion d'outils de mesure communs et l'emploi de conventions de compte rendu communes seraient particulièrement bienvenus, de même que la traduction des études et des résumés de recherches dans de multiples langues.

Que reste-t-il à apprendre ?

Recherche sur l'espace et l'environnement entourant les enfants

Le niveau d'investissement dans les bâtiments et dans les environnements d'apprentissage des jeunes enfants, et la mesure dans laquelle ces espaces, aussi bien intérieurs qu'extérieurs, sont appropriés, sont un indicateur important de la qualité. On l'admet couramment quand il s'agit de la santé et de l'hygiène mais ce n'est pas toujours compris du point de vue éducatif.

L'étude des espaces et des environnements d'apprentissage des enfants est un domaine de recherche qui se développe de plus en plus aussi bien aux États-Unis qu'en Europe (Finlande, Italie, Pays-Bas, Norvège, Royaume-Uni, etc.). Les comparaisons entre pays ont permis d'attirer l'attention sur ce sujet, par exemple en mettant en question l'idée selon laquelle l'apprentissage et l'éducation des jeunes enfants ne peuvent se faire « sérieusement » qu'à l'intérieur de locaux, par opposition à l'approche des pays nordiques fortement axée sur l'espace extérieur. L'intégration croissante des enfants handicapés a attiré l'attention des architectes et concepteurs des écoles sur le fait que, dans de nombreux pays, peu de bâtiments ont un accès adapté à ces enfants et qu'ils sont souvent mal conçus pour le travail de groupe et les activités des enfants (OCDE, 2006).

Optimiser l'efficacité de l'EAJE

Pour éclairer l'action gouvernementale et la pratique, on a besoin d'un corpus suffisant d'études rigoureuses et pertinentes. Une grande partie des travaux les plus rigoureux jusqu'à présent essaient de déterminer si la participation à l'EAJE a ou non des effets positifs, plutôt que de se pencher sur la qualité et son impact. On ne sait pas encore très bien dans quelle mesure la recherche pourra fournir des recommandations précises au sujet de la qualité. Il reste encore beaucoup à apprendre sur la façon d'optimiser l'efficacité de l'EAJE.

L'efficacité comparée des interventions universelles et des interventions ciblées

Les enfants d'immigrants ou autres catégories désavantagées semblent tirer de l'EAJE un plus grand bénéfice que les autres mais on constate aussi que l'avantage est plus grand quand ils y participent avec le reste de la population. De nouvelles recherches pourraient permettre de déterminer si les programmes ciblés ou bien universels offrent le plus d'avantages par rapport à leur coût.

Recherches sur les interventions efficaces pour les enfants d'origines diverses

L'augmentation des flux de migration peut avoir des conséquences profondes sur le fonctionnement quotidien des établissements (Jensen et al., 2006). Malgré leur importance cruciale, il existe trop peu de recherches sur les moyens d'intégrer des populations variées. L'approche optimale à l'égard du développement langagier des enfants d'immigrants est une question connexe qu'il conviendrait d'éclaircir, notamment la façon d'assurer une double immersion linguistique à un coût raisonnable. De manière générale, en dehors de l'Amérique du Nord, on a relativement peu d'informations sur les coûts des politiques et des programmes et moins encore sur le rendement économique de ces dépenses. Ces informations sont pourtant indispensables pour les décisions des responsables publics au niveau national et pour la conception des programmes au niveau local.

RÉFÉRENCES

- Camilli, G., S. Vargas, S. Ryan et W. S. Barnett (2010), « Meta-analysis of the effects of early education interventions on cognitive and social development », *Teachers College Record*
- Chatterji, M. (2004), « Evidence on “What Works”: An Argument for Extended-Term Mixed-Method (ETMM) Evaluation Designs », *Educational Researcher*, Vol. 33, n° 3, disponible à : <http://edr.sagepub.com/content/33/9/3>
- Jensen, B. (2007), « Action Competencies in Social Pedagogical Work with Socially Endangered Children and Youths – Intervention and Effects (The ASP Project): an introduction to the daycare study », document présenté à l'*Eurochild Conference: Policy and Practice for Social Inclusion of Children and Young People*, Berlin, Allemagne, 14-16 novembre, 2006.
- Meisels et al. (1996), *Assessment of Social Competence, Adaptive Behaviour and Approaches to Learning with Young Children*, Washington, NCES.
- Nores, M. et W. S. Barnett (2010), « Benefits of Early Childhood Interventions Across the World: (Under) Investing in the Very Young », *Economics of Education Review*, Vol. 29, p. 271-282.
- Pramling, N. et I. Pramling Samuelsson (sous presse), *Educational encounters: Nordic studies in early childhood didactics*, Dordrecht, Pays-Bas : Springer, sous presse.
- Sheridan, S. (2001), « Quality Evaluation and Quality Enhancement in Preschool – A Model of Competence Development », *Early Child Development and Care*, Vol. 166, p. 7-27.
- Sheridan, S., J. Giota, Y. M. Han et J. Y. Kwon (2009), « A cross-cultural study of preschool quality in South Korea and Sweden: ECERS evaluations », *The Early Childhood Research Quarterly*, Vol. 24, p. 142-156.
- Siraj-Blatchford, I., K. Sylva, S. Muttock, S. Gilden et D. Bell (2002), *Researching Effective Pedagogy in the Early Years*, University of London, Londres.
- Slavin, R. E. (2002), « Evidence-based education policies: Transforming educational practice and research », *Educational Researcher*, Vol. 31(7), p. 15-21.
- Thomas, G. et R. Pring (2004), *Evidence-based practice in Education*, Open University Press, Royaume-Uni : McGraw-Hill Education.
- Wortham, S. 2004, *Assessment in Early Childhood Education* (4^{ème} éd.), Prentice Hall.

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

Cette section présente des comparaisons internationales des :

- Pratiques de suivi
- Études longitudinales

PRATIQUES DE SUIVI⁴

Constatations

- Sur la base des réponses des pays à l'Enquête concernant la boîte à outils pour la qualité et le portail de l'EAJE, on distingue sept catégories de pratiques de suivi, selon l'objet ou la cible visés (Tableaux 5.2 à 5.8).
 1. Développement ou résultats des enfants
 2. Performances du personnel
 3. Qualité des services
 4. Conformité à la réglementation
 5. Mise en œuvre du programme d'enseignement
 6. Satisfaction des parents
 7. Disponibilités en personnel et conditions de travail
- Tous les sujets énumérés ci-dessus font l'objet d'un suivi dans tous les environnements d'EAJE – maternelles/ établissements préscolaires, centres d'accueil et garde en milieu familial – à l'exception du fait qu'on ne signale pas l'existence de pratiques de suivi pour la « mise en œuvre du programme d'enseignement » ni pour les « disponibilités en personnel et conditions de travail » dans la garde en milieu familial.
- Parmi les sept cibles, les pays mentionnent le plus souvent le « développement ou résultats des enfants », les « performances du personnel » et la « qualité des services ».

Développement ou résultats des enfants

- Un grand nombre de pays ont un suivi du développement ou des résultats des enfants ; ils sont plus nombreux à déclarer des pratiques de suivi pour les maternelles/ établissements préscolaires que pour les centres d'accueil. Très peu de pays – c'est-à-dire les pays nordiques, la Communauté flamande de Belgique et l'Île du Prince-Édouard (Canada) – ont un suivi du développement ou des résultats des enfants pour la garde en milieu familial.
- La plupart des pays recourent soit à l'évaluation interne soit à une combinaison d'évaluation externe et interne. L'évaluation externe n'est presque jamais employée seule ; les exceptions sont l'Écosse (Royaume-Uni) et l'Irlande pour le suivi des centres d'accueil.
- Les outils de suivi couramment utilisés sont les échelles d'appréciation, les listes de contrôle, les observations et les portefeuilles pour l'évaluation interne et les inspections, listes de contrôle et questionnaires pour l'évaluation externe. Des tests normalisés sont utilisés pour l'évaluation interne en Irlande pour les maternelles et pour l'évaluation externe en Finlande pour les centres d'accueil.

Performances du personnel

- Les pays sont plus nombreux à déclarer des évaluations externes pour les performances du personnel que pour le développement ou les résultats des enfants.
- Ils sont plus nombreux à déclarer une utilisation combinée d'évaluations externes et internes quel que soit l'environnement d'EAJE – maternelles/ établissements préscolaires, centres d'accueil ou garde en milieu familial.
- Les outils couramment employés pour les évaluations externes sont les inspections, les enquêtes statistiques et les observations ; pour les évaluations internes, ce sont les auto-évaluations et les échelles d'appréciation.

Qualité des services

- Un grand nombre de pays ont un suivi de la qualité des services dans différents environnements d'EAJE ; ils sont plus nombreux à mentionner l'évaluation externe que l'évaluation interne pour la qualité des services, à la différence du développement ou résultats des enfants. Beaucoup d'autres combinent l'évaluation externe et interne.
- Dans le cas de la garde en milieu familial, les pays sont plus nombreux à suivre la qualité des services que le développement de l'enfant ou les performances du personnel, mais moins que la conformité à la réglementation.
- Un large éventail d'outils sont mentionnés pour le suivi de la qualité des services par évaluation externe : inspections, observations, enquêtes, questionnaires, échelles d'appréciation et listes de contrôle. Pour l'évaluation

interne, ce sont les échelles d'appréciation, les listes de contrôle, les auto-évaluations et les portefeuilles.

Conformité à la réglementation

- Les pratiques de suivi pour la conformité aux réglementations en vigueur revêtent principalement la forme d'inspections externes par les autorités nationales ou par un organisme d'inspection indépendant.
- Les pays sont plus nombreux à déclarer un suivi de la conformité à la réglementation pour les centres d'accueil que pour les maternelles/ établissements préscolaires. Dans les deux cas, l'évaluation externe est plus souvent mentionnée que l'évaluation interne. Pour la garde en milieu familial, seule l'évaluation externe ou une combinaison d'évaluation externe et interne est mentionnée ; aucun pays n'indique seulement l'évaluation interne.

Mise en œuvre du programme d'enseignement

- Les pays sont plus nombreux à déclarer une combinaison d'évaluation externe et interne pour la mise en œuvre du programme d'enseignement, aussi bien pour les maternelles/ établissements préscolaires que pour les centres d'accueil.
- Les outils couramment employés pour suivre la mise en œuvre du programme d'enseignement sont, pour l'évaluation externe, les inspections et observations, l'échange d'opinions et les échelles d'appréciation et, pour l'évaluation interne, les auto-évaluations, les échelles d'appréciation et les portefeuilles. La réponse du Japon, « échange d'opinions » comme évaluation externe peut impliquer que l'évaluation est susceptible de faciliter le dialogue pour des améliorations.
- On ne mentionne pas de suivi pour la garde en milieu familial. Cela peut résulter du fait qu'il n'y a pas de programmes d'enseignement ou autres cadres ou normes d'apprentissage pour la garde en milieu familial dans la plupart des pays.

Satisfaction des parents

- Un certain nombre de pays font état d'un suivi de la satisfaction des parents, géré par les établissements d'EAJE.
- Le Danemark, la Norvège, la Slovénie et la Suède indiquent qu'ils ont un suivi de la satisfaction des parents pour les maternelles et pour les centres d'accueil.

Disponibilités en personnel et conditions de travail

- Seulement quelques pays ont un suivi des aspects relatifs au personnel. Ce suivi est principalement réalisé par évaluation externe, par exemple par les autorités nationales ou régionales ou les organismes statistiques, comme en Finlande, en Nouvelle-Zélande et en Norvège ; le Danemark recourt quant à

lui à l'évaluation interne par les employeurs et gestionnaires de l'EAJE. La République slovaque recourt à une combinaison de suivi externe par les autorités nationales et régionales et de listes de contrôle par les gestionnaires de l'EAJE.

Pour plus de détails, voir le Tableau des réponses à l'enquête pour le « Suivi » (fichier Excel™) dans la Boîte à outils pour la qualité en ligne à www.oecd.org/edu/earlychildhood/toolbox.

Tableau 5.2. Pratiques de suivi pour le développement ou les résultats des enfants

Partie A. Maternelles

Type d'évaluation	Méthode de suivi	Administrateur/ Évaluateur	Fréquence	Pays	
Évaluation interne	Échelles d'appréciation, liste de contrôle, auto-évaluation	Personnel de l'EAJE	toutes les 6 semaines	Géorgie (E-U)	
			2 fois par an	Massachusetts (É-U)	
			tous les 2 ans	Manitoba (CAN)	
			n.d.	France, Hongrie	
	Tests normalisés, portefeuilles, liste de contrôle	Personnel de l'EAJE	chaque année (tests normalisés), continue (portefeuilles) et liste de contrôle (dépend des établissements)	Irlande	
	Observation, portefeuilles	Personnel et/ ou gestionnaires de l'EAJE	continue		Île du Prince-Édouard (CAN), Irlande, Norvège, République slovaque, Espagne, Suède, Norvège
Acteurs locaux					Comm. française (BEL), Portugal
Autorités nationales, régionales et locales					Massachusetts (É-U)
Inspection de l'Éducation					Israël
Combinaison d'évaluation externe et interne	Observation	Parents, personnel et gestionnaires de l'EAJE	continue	Angleterre (R-U)	
	Tests normalisés, observation, liste de contrôle, portefeuilles	Autorités locales (tests normalisés, liste de contrôle, questionnaire) et parents et personnel de l'EAJE (portefeuilles)	continue	Finlande	
		Experts de l'éducation préscolaire certifiés (tests normalisés), personnel de l'EAJE (observation et portefeuilles)	entre tous les 5 mois et tous les ans	Turquie	
		Autorités nationales, personnel de l'EAJE	n.d.	Pays-Bas	

Partie A. Maternelles (suite)

Combinaison d'évaluation externe et interne (suite)	Échelles d'appréciation, liste de contrôle, portefeuilles	Autorités locales et personnel de l'EAJE	tous les 2 ans	Danemark
		Autorités nationales, personnel et gestionnaires de l'EAJE	tous les 5 ans (échelles d'appréciation et liste de contrôle), 2 fois par an (portefeuille)	République slovaque
		n.d.	chaque année	Italie
	Inspection et échelles d'appréciation	Autorités nationales, régionales et locales (inspection) et personnel de l'EAJE (échelles d'appréciation)	tous les 10 ans (inspection) ; n.d. (échelles d'appréciation)	Comm. flamande (BEL)
	Inspection et portefeuille	Autorités nationales, régionales et locales (inspection) et personnel et/ ou gestionnaires de l'EAJE (portefeuille)	n.d. (inspection); chaque année (portefeuille)	Estonie
	Inspection, enquête, observation, échelle d'appréciation	Surintendance régionale (inspection, enquête, observation, échelle d'appréciation), personnel et gestionnaires de l'EAJE (observation, diverses méthodes d'évaluation interne)	chaque année (interne) ; dépend des établissements (externe)	Pologne

Partie B. Centres d'accueil

Type d'évaluation	Méthode de suivi	Administrateur/ Évaluateur	Fréquence	Pays
Évaluation externe	Inspection	Care Commission	n.d.	Écosse (R-U)
	n.d.	Autorités nationales, régionales et locales	tous les 1 à 2 ans	Irlande
Évaluation interne	Liste de contrôle	Personnel de l'EAJE	continue dépend des <i>Länder</i> n.d.	Île du Prince-Édouard (CAN), Turquie Allemagne Hongrie
	Observations / portefeuilles	Personnel et/ou et gestionnaires de l'EAJE	continue chaque année	Île du Prince-Édouard (CAN), Norvège, Espagne, Suède Pays-Bas, Turquie
	Auto-évaluation (SICS)	Personnel de l'EAJE	n.d.	Comm. flamande (BEL)
	Échelles d'appréciation	Autorités locales et personnel de l'EAJE	tous les 2 ans	Danemark
Évaluation externe et interne	Portefeuilles	Personnel et gestionnaires de l'EAJE et parents	continue	Angleterre (R-U)
	Tests normalisés, liste de contrôle, questionnaire, portefeuilles	Autorités locales (tests normalisés, liste de contrôle, questionnaire) et parents et personnel de l'EAJE (portefeuilles)	continue	Finlande
	Inspection et observations/ portefeuilles	Organe externe (inspection) ; personnel et/ou gestionnaires de l'EAJE (observations/ portefeuilles)	tous les 1 à 3 ans (inspection); chaque année (observations/ portefeuilles)	Japon

Partie C. Garde en milieu familial

Type d'évaluation	Méthode de suivi	Administrateur/Évaluateur	Fréquence	Pays
Évaluation interne	Observations, portefeuilles, échelles d'appréciation	Personnel/ gestionnaires de la garde en milieu familial	continue	Île du Prince-Édouard (CAN), Norvège, Suède
	Auto-évaluation (SICS)	Personnel de la garde en milieu familial	n.d.	Comm. flamande (BEL)
Combinaison d'évaluation externe et interne	Échelles d'appréciation	Autorités locales et personnel de l'EAJE	tous les 2 ans	Danemark
	Tests normalisés, liste de contrôle, questionnaire, portefeuilles	Autorités locales (tests normalisés, liste de contrôle, questionnaire) et parents et personnel (portefeilles)	continue	Finlande

Notes : Pour l'Angleterre (Royaume-Uni), au moins une fois dans les trois ou quatre ans qui suivent la mise en œuvre de l'Early Years Foundation Stage. Pour la Communauté flamande (Belgique), SICS désigne l'auto-évaluation dans le domaine de l'accueil des jeunes enfants. Pour le Portugal, seules les organisations sans but lucratif effectuent une évaluation chaque année ; les organisations privées le font tous les trois ans.

Source : Réseau de l'OCDE sur l'éducation et l'accueil des jeunes enfants, Enquête concernant la boîte à outils pour la qualité et le portail de l'EAJE, juin 2011.

Tableau 5.3. Pratiques de suivi pour les performances du personnel

Partie A. Maternelles					
Type d'évaluation	Méthode de suivi	Administrateur/ Évaluateur	Fréquence	Pays	
Évaluation externe	Inspections	Autorités nationales, régionales et locales	au moins une fois	Angleterre (R-U)	
		Haute inspection et Inspection de l'éducation	dépend des Communautés	Espagne	
	Échelles d'appréciation/ liste de contrôle	Inspecteurs de l'éducation externes	n.d.	Pays-Bas	
	Enquête	Parents	n.d.	République slovaque	
	Auto-évaluation		Personnel et/ou gestionnaires de l'EAJE	chaque année	Portugal
				n.d.	Pays-Bas
	Auto-évaluation et échelles d'appréciation	Personnel (auto-évaluation) et gestionnaires (échelles d'appréciation) de l'EAJE	chaque année	Finlande	
Combinaison d'évaluation externe et interne	Échange d'opinions externe et auto-évaluation interne	Parents et acteurs locaux (échange d'opinions externe) ; personnel et/ou gestionnaires de l'EAJE (auto-évaluation)	non réglementé (évaluation externe) ; chaque année (auto-évaluation)	Japon	
	Observation	Autorités régionales et locales, personnel de l'EAJE	tous les 3 mois/ chaque année	Mexique	
	Observation et auto-évaluation	Organe externe (observation) et personnel de l'EAJE (auto-évaluation)	Autorités des États/ territoires et personnel et gestionnaires de l'EAJE	n.d.	Australie
			tous les 1 à 2 ans pour les établissements préscolaires ; tous les 4 à 8 ans pour les classes dans les écoles primaires (observations externes), dépend des services (auto-évaluation)	Irlande	
			Enquête	Personnel et gestionnaires de l'EAJE et parents	1 à 2 fois par an
	n.d.	Autorités nationales, personnel et gestionnaires de l'EAJE et parents	n.d.	Slovénie	
		Inspection, enquête, observation, échelle d'appréciation, liste de contrôle	Surintendance régionale (inspection, enquête, observation, échelle d'appréciation, liste de contrôle), personnel et gestionnaires de l'EAJE (diverses méthodes d'évaluation interne)	chaque année (interne) ; dépend des établissements (externe)	Pologne

Partie B. Centres d'accueil				
Type d'évaluation	Méthode de suivi	Administrateur/ Évaluateur	Fréquence	Pays
Évaluation externe	Inspections	Organe externe	tous les 1 à 3 ans	Japon
		Autorités nationales, régionales et locales	au moins une fois	Angleterre (R-U)
		Haute inspection et Inspection de l'éducation	dépend des Communautés	Espagne
	Care Commission	n.d.	Écosse (R-U)	
Enquête	Autorité nationale	chaque année	Nouvelle-Zélande	
n.d.	Autorités nationales, régionales et locales	tous les 1 à 2 ans	Irlande	
Évaluation interne	Auto-évaluation	Personnel et/ou gestionnaires de l'EAJE	chaque année	Japon
	Auto-évaluation et échelles d'appréciation	Personnel (auto-évaluation) et gestionnaires (échelles d'appréciation) de l'EAJE	chaque année	Finlande
Combinaison d'évaluation externe et interne	Échelles d'appréciation/ liste de contrôle, auto-évaluation	Inspecteurs de l'éducation externes (évaluation externe) ; personnel et/ou gestionnaires de l'EAJE (auto-évaluation)	n.d.	Pays-Bas
	Observation et auto-évaluation	Autorités régionales et locales et personnel de l'EAJE	tous les 3 mois/ chaque année	Mexique
		Autorité nationale et personnel et gestionnaires de l'EAJE	n.d.	Australie
	Enquête	Personnel et gestionnaires de l'EAJE et parents	1 à 2 fois par an	Suède
	n.d.	Parents, personnel et gestionnaires de l'EAJE	continue	Norvège
		Autorités nationales, personnel et gestionnaires de l'EAJE et parents	n.d.	Slovénie
Partie C. Garde en milieu familial				
Type d'évaluation	Méthode de suivi	Administrateur/ Évaluateur	Fréquence	Pays
Évaluation externe	Inspections	Autorités nationales, régionales et locales	au moins une fois	Angleterre (R-U)
	Échelles d'appréciation, observation	Autorités régionales	continue	Mexique
	Auto-évaluation et échelles d'appréciation	Personnel (auto-évaluation) et gestionnaires (échelles d'appréciation) de la garde en milieu familial	chaque année	Finlande
Combinaison d'évaluation externe et interne	Observation et auto-évaluation	Autorité nationale et personnel/ gestionnaires de la garde en milieu familial	n.d.	Australie
	n.d.	Parents, personnel et gestionnaires de la garde en milieu familial	continue	Suède

Notes : Pour l'Australie, la fréquence du suivi dépend des résultats des évaluations précédentes. Pour l'Angleterre (Royaume-Uni), au moins une fois dans les trois ou quatre ans qui suivent la mise en œuvre de l'Early Years Foundation Stage. Pour le Portugal, seules les organisations sans but lucratif effectuent une évaluation chaque année ; les organisations privées le font tous les trois ans.

Source : Réseau de l'OCDE sur l'éducation et l'accueil des jeunes enfants, Enquête concernant la boîte à outils pour la qualité et le portail de l'EAJE, juin 2011.

Tableau 5.4. Pratiques de suivi pour la qualité des services d'EAJE

Partie A. Maternelles

Type d'évaluation	Méthode de suivi	Administrateur/ Évaluateur	Fréquence	Pays
Évaluation externe	Inspections	Autorités nationales, régionales et locales	tous les 4 ans	Hongrie
		Autorités nationales, régionales et locales	tous les 10 ans	Comm. flamande (BEL)
		Autorité nationale	au moins une fois	Angleterre (R-U)
		Organe externe	tous les 3 ans	Nouvelle-Zélande
		Inspection de l'Éducation	sur demande	Italie
		Autorités régionales et locales	lorsque nécessaire	Écosse (R-U)
		Autorités régionales	n.d.	Norvège
		Autorités régionales et locales	dépend des <i>Länder</i>	Allemagne
Évaluation externe	Questionnaire/enquête	Autorités régionales et locales	n.d.	Caroline du Nord (E-U)
		Inspecteurs de l'éducation externes	n.d.	Pays-Bas
Évaluation interne	Rapports d'évaluation	Institut d'évaluation	chaque année ou tous les 2 ans	Espagne
	Liste de contrôle, observation, portefeuilles	Personnel et gestionnaires de l'EAJE	chaque année	Suède
	Liste de contrôle, observation, portefeuilles	Personnel et gestionnaires de l'EAJE	continue chaque année tous les 2 ans tous les 3 ans n.d.	Suède Géorgie (É-U) République tchèque Estonie Hongrie, Slovaquie
Combinaison d'évaluation externe et interne	Évaluation externe, auto-évaluation, observation et portefeuilles	Autorités nationales, régionales et locales (externe); personnel de l'EAJE (auto-évaluation, observation et portefeuilles)	tous les 1 à 2 ans pour les établissements préscolaires et tous les 4 à 8 ans pour les classes dans les écoles primaires (évaluations externes) ; l'auto-évaluation dépend des services (personnel de l'EAJE)	Irlande
	Échelles d'appréciation et auto-évaluation	Autorités nationales, régionales et/ou locales (échelles d'appréciation) et personnel et gestionnaires de l'EAJE (auto-évaluation)	chaque année	Portugal
	Questionnaire/enquête	Autorités locales et personnel de l'EAJE et parents	tous les 2 ans	Danemark
		Autorités nationales et locales, personnel et gestionnaires de l'EAJE et parents	suivant les besoins et les ressources	Finlande
Combinaison d'évaluation externe et interne	Observation	Autorités régionales et locales, personnel de l'EAJE	tous les 3 mois/chaque année	Mexique
		Parents, personnel et gestionnaires de l'EAJE	n.d.	Angleterre (R-U), Italie

Partie A. Maternelles (suite)

Type d'évaluation	Méthode de suivi	Administrateur/ Évaluateur	Fréquence	Pays
Combinaison d'évaluation externe et interne (suite)	Observation/ inspection et auto-évaluation/enquête	Autorité nationale (inspection) et personnel de l'EAJE (auto-évaluation) et parents (enquête)	chaque année	Japon
		Autorités nationales et locales (inspection) et personnel et gestionnaires de l'EAJE (auto-évaluation)	tous les 3 ans (inspection) ; continue (auto-évaluation)	Corée
		Organe externe (observation) et personnel de l'EAJE (auto-évaluation)	dépend des services	Irlande
		Inspection scolaire tchèque (inspection) et personnel et gestionnaires de l'EAJE (auto-évaluation)	tous les 4 ans (inspection) ; tous les 2 ans (auto-évaluation)	République tchèque
		Autorité nationale (inspection) et gestionnaires de l'EAJE (auto-évaluation) ; Ministères des États/territoires (inspection) et personnel et gestionnaires de l'EAJE (auto-évaluation)	tous les 5 ans (inspection) ; 2 fois par an (auto-évaluation)	République slovaque
		n.d.	Australie	
	Auto-évaluation et enquête	Personnel et/ou gestionnaires de l'EAJE (auto-évaluation) ; parents (enquête)	1 à 2 fois par an	Suède
	Inspection, enquête, observation, échelle d'appréciation	Surintendance régionale (inspection, enquête, observation, échelle d'appréciation), personnel et gestionnaires de l'EAJE (observation, diverses méthodes d'évaluation interne)	chaque année (interne); dépend des établissements (externe)	Pologne

Partie B. Centres d'accueil

Type d'évaluation	Méthode de suivi	Administrateur/ Évaluateur	Fréquence	Pays	
Évaluation externe	Inspection	Autorité nationale	chaque année	Nouvelle-Zélande	
		Organe externe	chaque année	Italie	
		Organisme indépendant	tous les 5 ans pour les environnements subventionnés, tous les 18 mois pour les services indépendants	Comm. flamande (BEL)	
		Autorités locales	tous les 1 à 3 ans	Portugal	
		Autorités nationales, régionales et locales	au moins une fois	Angleterre (R-U)	
		Care Commission	n.d.	Écosse (R-U)	
	Échelles d'appréciation/ Liste de contrôle			tous les 2 ans	Manitoba (CAN)
			Autorités nationales, régionales et locales	dépend des <i>Länder</i>	Allemagne
				n.d.	République tchèque
			Autorités locales	tous les 1 à 3 ans	Portugal
			n.d.	Île du Prince-Édouard (CAN)	
		Inspecteurs de l'éducation externes	n.d.	Pays-Bas	

Partie B. Centres d'accueil (suite)

Type d'évaluation	Méthode de suivi	Administrateur/ Évaluateur	Fréquence	Pays
Évaluation externe (suite)	Questionnaire/enquête	Institut d'évaluation	chaque année ou tous les 2 ans	Espagne
	Échelles d'appréciation/ liste de contrôle, questionnaire/enquête	Autorités nationales, régionales et locales	n.d.	République slovaque
	n.d.	Autorités nationales, régionales et locales	tous les 1 à 2 ans	Irlande
Évaluation interne	Rapports d'évaluation, portefeuille	Personnel et gestionnaires de l'EAJE (rapports d'évaluation) ; personnel de l'EAJE (portefeuilles)	chaque année (rapports d'évaluation) ; continue (portefeuille)	Suède
Combinaison d'évaluation externe et interne	Inspection et auto-évaluation	Organe externe (inspection); personnel et gestionnaires de l'EAJE (auto-évaluation)	tous les 1 à 3 ans (inspection) ; chaque année (auto-évaluation)	Japon
	Observation	Autorités nationales, régionales et locales ; personnel de l'EAJE	tous les 3 mois/ chaque année	Mexique
		Personnel de l'EAJE et parents	chaque année	Norvège
	Questionnaire/enquête	Autorités locales et personnel de l'EAJE et parents	tous les 2 ans	Danemark
		Autorités nationales et locales, personnel et gestionnaires de l'EAJE et parents	suivant les besoins et les ressources	Finlande
	Observation/ inspection et auto-évaluation	Autorité nationale (observation) et personnel et gestionnaires de l'EAJE (auto-évaluation)	n.d.	Australie
		Autorités nationales et régionales (inspection) et personnel et gestionnaires de l'EAJE (auto-évaluation)	tous les 3 ans (inspection) et continue (auto-évaluation)	Corée
		Autorités nationales, régionales et locales (inspection) et personnel/ gestionnaires de l'EAJE (auto-évaluation)	tous les 4 ans pour l'inspection	Hongrie
Auto-évaluation et enquête	Personnel et/ou gestionnaires de l'EAJE et parents (enquête)	1 à 2 fois par an	Suède	

Partie C. Garde en milieu familial

Type d'évaluation	Méthode de suivi	Administrateur/Évaluateur	Fréquence	Pays
Évaluation externe	Inspection/échelles d'appréciation/liste de contrôle	Autorités locales	n.d.	Pays-Bas Norvège
		Autorités nationales, régionales et locales	tous les 18 mois au moins une fois	Comm. flamande (BEL) Angleterre (R-U)
	Observation	Autorités régionales et locales	tous les 3 mois/chaque année tous les 1 à 3 ans	Mexique Portugal
Évaluation interne	Échelles d'appréciation/liste de contrôle	Personnel et gestionnaires de l'EAJE	volontaire	Manitoba (CAN)
	Fiche d'auto-évaluation	Personnel et gestionnaires de l'EAJE	n.d.	Slovénie
Évaluation externe et interne	Questionnaire/enquête	Autorités locales et personnel de l'EAJE	tous les 2 ans	Danemark
		Autorités nationales et locales, personnel et gestionnaires de l'EAJE et parents	suivant les besoins et les ressources	Finlande
	Observation et auto-évaluation	Autorité nationale (observation) et personnel et gestionnaires de l'EAJE (auto-évaluation)	n.d.	Australie

Notes : Pour l'Australie, la fréquence du suivi dépend des résultats des évaluations précédentes. Pour l'Angleterre (Royaume-Uni), au moins une fois dans les trois ou quatre ans qui suivent la mise en œuvre de l'Early Years Foundation Stage. Pour le Portugal, seules les organisations sans but lucratif effectuent une évaluation chaque année ; les organisations privées le font tous les trois ans.

Source : Réseau de l'OCDE sur l'éducation et l'accueil des jeunes enfants, Enquête concernant la boîte à outils pour la qualité et le portail de l'EAJE, juin 2011.

Tableau 5.5. Pratiques de suivi pour la conformité à la réglementation

Partie A. Maternelles

Type d'évaluation	Méthode de suivi	Administrateur/ Évaluateur	Fréquence	Pays
Évaluation externe	Inspection	Autorité nationale	tous les 3 ans chaque année	Nouvelle-Zélande Italie
		Autorités nationales, régionales et locales	tous les 4 ans au moins une fois	Hongrie Angleterre (R-U)
		Haute inspection et Inspection de l'éducation	dépend des Communautés	Espagne
		Inspection de l'éducation	n.d.	Pays-Bas
Évaluation interne	Fiche d'auto-évaluation	Personnel et gestionnaires de l'EAJE	n.d.	Hongrie
Combinaison d'évaluation externe et interne	Questionnaire/enquête	Autorités locales et personnel de l'EAJE	tous les 2 ans	Danemark
		Autorités nationales et personnel de l'EAJE	n.d.	Finlande
	Échelles d'appréciation et auto-évaluation	Autorités nationales, régionales et/ou locales (échelles d'appréciation) et personnel et gestionnaires de l'EAJE (auto-évaluation)	chaque année	Portugal
		Observation/inspection et auto-évaluation	Inspection scolaire tchèque et personnel et gestionnaires de l'EAJE	tous les 4 ans pour l'inspection et tous les 2 ans pour l'auto-évaluation
	Ministères de l'éducation des États/ territoires et personnel et gestionnaires de l'EAJE		n.d.	Australie
	Autorités nationales et régionales (inspection) et personnel et gestionnaires de l'EAJE (auto-évaluation)		tous les 3 ans pour l'inspection et continue pour l'auto-évaluation	Corée
	Inspection, liste de contrôle, entretiens et auto-évaluation	Autorité nationale (inspection) et gestionnaires de l'EAJE	tous les 5 ans pour l'inspection, auto-évaluation 2 fois par an	République slovaque
Autorités locales (inspection, liste de contrôle et entretiens), autorités régionales (inspection) et gestionnaires de l'EAJE (auto-évaluation)		dépend des niveaux locaux	Norvège	
Inspection, enquête, observation, échelle d'appréciation		Surintendance régionale, autorités locales (inspection, enquête, observation, échelle d'appréciation), personnel et gestionnaires de l'EAJE (observation, diverses méthodes d'évaluation interne)	chaque année (interne) ; dépend des établissements (externe)	Pologne

Partie B. Centres d'accueil

Type d'évaluation	Méthode de suivi	Administrateur/ Évaluateur	Fréquence	Pays
Évaluation externe	Inspection	Autorité nationale	tous les 3 ans	Nouvelle-Zélande
		Autorités nationales, régionales et locales	au moins une fois	Angleterre (R-U)
		Autorités locales	chaque année	Colombie-Britannique (CAN)
			n.d.	Île du Prince-Édouard (CAN), Portugal
		dépend des établissements	Pologne	
		Haute inspection et Inspection de l'éducation	dépend des Communautés	Espagne
		Gouverneur de comté, Commission de la santé	n.d.	Estonie
	Care Commission	n.d.	Écosse (R-U)	
	Organisme indépendant	n.d.	Comm. flamande (BEL)	
	Échelles d'appréciation / Liste de contrôle	Autorités nationales, régionales et locales	n.d.	République tchèque
Inspection de l'éducation		n.d.	Pays-Bas	
Inspection et échelles d'appréciation / liste de contrôle	Autorités régionales	chaque année pour l'inspection et tous les 2 ans pour les échelles d'appréciation	Manitoba (CAN)	
	Autorités locales	services publics : chaque année et tous les 3 ans pour les services privés	Portugal	
Observation et enquête	Autorités nationales, régionales et locales	n.d.	République slovaque	
Évaluation externe et interne	Questionnaire / enquête	Autorités locales et personnel de l'EAJE	tous les 2 ans	Danemark
	Enquête et auto-évaluation	Autorités nationales et personnel de l'EAJE (enquête) ; personnel et gestionnaires de l'EAJE (auto-évaluation)	n.d.	Finlande
	Observation / inspection et auto-évaluation	Organe externe (inspection) ; personnel et gestionnaires de l'EAJE (auto-évaluation)	tous les 1 à 3 ans	Japon
		Autorités nationales et régionales (inspection) et personnel et gestionnaires de l'EAJE (auto-évaluation)	tous les 3 ans pour l'inspection et continue pour l'auto-évaluation	Corée
		Autorité nationale et personnel et gestionnaires de l'EAJE	n.d.	Australie
Inspection, liste de contrôle, entretiens et auto-évaluation	Autorités locales (inspection, liste de contrôle et entretiens), autorités régionales (inspection) et gestionnaires de l'EAJE (auto-évaluation)	dépend des niveaux locaux	Norvège	

Partie C. Garde en milieu familial

Type d'évaluation	Méthode de suivi	Administrateur/ Évaluateur	Fréquence	Pays
Évaluation externe	Inspection	Autorités locales	n.d.	Île du Prince-Édouard (CAN), Italie, Norvège
		Autorités nationales, régionales et locales	dépend des établissements	Pologne
		Autorité nationale	au moins une fois	Angleterre (R-U)
		Gouverneur de comté, Commission de la santé	chaque année	Manitoba (CAN)
	Liste de contrôle	Autorité nationale	tous les 3 ans	Nouvelle-Zélande
Évaluation externe et interne	Observation	Autorités locales (Services de santé municipaux)	n.d.	Estonie
	Observation	Autorités locales	n.d.	Pays-Bas
	Questionnaire/enquête	Autorités locales et personnel de garde en milieu familial	tous les 2 ans	Danemark
		Autorités nationales, personnel de garde en milieu familial	n.d.	Finlande
	Observation et auto-évaluation	Autorité nationale et personnel et gestionnaires de la garde en milieu familial	n.d.	Australie
Inspection et auto-évaluation (auto-évaluation seulement pour la garde en milieu familial subventionnée)	Inspection et personnel de garde en milieu familial	tous les 18 mois pour l'inspection	Comm. flamande (BEL)	

Notes : Pour l'Australie, la fréquence du suivi dépend des résultats des évaluations précédentes. Pour la Colombie-Britannique (Canada), des inspections supplémentaires ont lieu si l'inspection annuelle a mis en évidence des problèmes de conformité. Pour l'Angleterre (Royaume-Uni), au moins une fois dans les trois ou quatre ans qui suivent la mise en œuvre de l'Early Years Foundation Stage. Pour le Portugal, seules les organisations sans but lucratif effectuent une évaluation chaque année ; les organisations privées le font tous les trois ans.

Source : Réseau de l'OCDE sur l'éducation et l'accueil des jeunes enfants, Enquête concernant la boîte à outils pour la qualité et le portail de l'EAJE, juin 2011.

Tableau 5.6. Pratiques de suivi pour la mise en œuvre du programme d'enseignement

Types de services	Type d'évaluation	Méthode de suivi	Administrateur/Évaluateur	Fréquence	Pays	
Maternelles	Évaluation externe	Inspection	Autorités nationales, régionales et/ou locales	n.d.	Comm. française (BEL)	
			Haute inspection et Inspection de l'éducation	dépend des Communautés	Espagne	
	Évaluation interne	Auto-évaluation	Personnel et gestionnaires de l'EAJE		tous les 3 ans	Estonie
			Inspection et auto-évaluation	Autorités nationales, régionales et/ou locales (inspection) ; personnel et gestionnaires de l'EAJE (auto-évaluation)	tous les 3 ans (inspection) ; continue (auto-évaluation)	Corée
	Combinaison d'évaluation externe et interne	Observations	Observations et échelles d'appréciation externes, échelles d'appréciation et portefeuille internes	n.d. (évaluation externe) ; personnel de l'EAJE (échelle d'appréciation et portefeuille internes)	n.d. (évaluation externe) ; tous les 5 mois (échelle d'appréciation interne) ; chaque année (portefeuille interne)	Turquie
			Autorités nationales, parents, personnel de l'EAJE	continue	République slovaque	
			Personnel de l'EAJE et parents	chaque année	Norvège	
			Échange d'opinions externe et auto-évaluation	Acteurs locaux et parents (échange d'opinions externe) ; personnel et gestionnaires de l'EAJE (auto-évaluation)	n.d. (évaluation externe) ; tous les 1 à 3 ans (auto-évaluation)	Japon
			Inspection, enquête, observation, échelle d'appréciation	Surintendance régionale (inspection, enquête, observation, échelle d'appréciation), personnel et gestionnaires de l'EAJE (observation, diverses méthodes d'évaluation interne)	chaque année (interne) ; dépend des établissements (externe)	Pologne
			n.d.	Personnel de l'EAJE et parents	continue	Finlande
	Centres d'accueil	Évaluation externe	Inspections	Haute inspection et Inspection de l'éducation	dépend des Communautés	Espagne
				Organe externe (inspection) ; personnel et gestionnaires de l'EAJE (auto-évaluation)	tous les 1 à 3 ans (inspection) ; chaque année (auto-évaluation)	Japon
Combinaison d'évaluation externe et interne		Inspection et auto-évaluation	Autorités nationales, régionales et locales (inspection) et personnel et gestionnaires de l'EAJE (auto-évaluation)	tous les 3 ans pour l'inspection et continue pour l'auto-évaluation	Corée	
			Personnel de l'EAJE et parents	chaque année	Norvège	
			Personnel de l'EAJE et parents	continue	Finlande	

Source : Réseau de l'OCDE sur l'éducation et l'accueil des jeunes enfants, Enquête concernant la boîte à outils pour la qualité et le portail de l'EAJE, juin 2011.

Tableau 5.7. Pratiques de suivi pour la satisfaction des parents

Enquêtes administrées par les centres d'EAJE

Types de services	Fréquence	Pays
Maternelles	1 à 2 fois par an	Suède
	tous les 2 ans	Danemark
	tous les 3 ans	Corée
	n.d.	Norvège, Slovénie
Centres d'accueil	chaque année	Italie
	1 à 2 fois par an	Suède
	tous les 2 ans	Danemark
	au moins une fois au cours de la période où un enfant fréquente le centre	Comm. flamande (BEL)
	n.d.	Île du Prince-Édouard (CAN), Norvège, Slovénie

Source : Réseau de l'OCDE sur l'éducation et l'accueil des jeunes enfants, Enquête concernant la boîte à outils pour la qualité et le portail de l'EAJE, juin 2011.

Tableau 5.8. Pratiques de suivi pour les disponibilités en personnel et conditions de travail

Types de services	Type d'évaluation	Méthode de suivi	Administrateur/Évaluateur	Fréquence	Pays
Maternelles	Évaluation externe	Rapports d'évaluation	Autorités nationales, régionales et locales	continue	Finlande
		Enquête	Autorité nationale	chaque année	Nouvelle-Zélande
		Dossiers administratifs	Organisme statistique national	chaque année	Norvège
	Évaluation interne	Auto-évaluation	Employeurs et gestionnaires de l'EAJE	tous les 3 ans	Danemark
	Évaluation externe et interne	Inspections, enquête, liste de contrôle	Autorités nationales et régionales (inspections et enquête) et gestionnaires de l'EAJE (liste de contrôle)	continue pour la liste de contrôle	République slovaque
		Auto-évaluation, dossiers administratifs	Système d'information de l'éducation géré par l'autorité nationale (dossiers administratifs), gestionnaires de l'EAJE (auto-évaluation)	chaque année	Pologne
Centres d'accueil	Évaluation externe	Rapports d'évaluation	Autorités nationales, régionales et locales	continue	Finlande
		Enquête	Autorité nationale	chaque année	Nouvelle-Zélande
		Dossiers administratifs	Organisme statistique national	chaque année	Norvège
	Évaluation interne	Auto-évaluation	Employeurs et gestionnaires de l'EAJE	tous les 3 ans	Danemark

Source : Réseau de l'OCDE sur l'éducation et l'accueil des jeunes enfants, Enquête concernant la boîte à outils pour la qualité et le portail de l'EAJE, juin 2011.

Définitions et méthodologies

On entend par « **suiti** » l'évaluation continue des performances d'un système à des fins de responsabilisation ainsi que pour juger de la qualité des programmes, mettre en lumière les tendances et éclairer les choix des parents. Dans l'EAJE, il peut jouer un rôle essentiel en vue d'améliorer les services d'EAJE et les résultats des enfants, assurer la conformité aux normes et aux réglementations, faire en sorte que les enfants bénéficient d'un accueil et d'une éducation appropriés, suivre les disponibilités en personnel et les conditions de travail ou enquêter sur la satisfaction des parents.

- **Un test normalisé** est un test administré et noté de manière constante ou « standard ». Les tests normalisés sont conçus de manière à ce que les questions, les conditions d'administration, les procédures de notation et les interprétations soient constantes et ils sont administrés et notés d'une manière standard prédéterminée.
- **L'inspection** est le processus consistant à apprécier la qualité et/ ou les performances des établissements, services ou programmes, effectué par des personnes (inspecteurs) qui ne participent pas directement à ces objets d'inspection et qui sont généralement affectées spécifiquement à cette fonction.
- **Une échelle d'appréciation** est un outil de suivi ou d'évaluation utilisé pour attribuer une note sur une échelle donnée. Dans l'EAJE, on l'utilise souvent pour noter la qualité des services et/ ou des environnements entourant les enfants, au regard d'un ensemble de critères de qualité.
- **Une liste de contrôle** est une liste d'éléments, tâches ou mesures à prendre dans un ordre précis, à vérifier ou à consulter. Dans l'EAJE, elle peut servir à apprécier ou évaluer l'état développemental des enfants, les performances du personnel ou la qualité des services d'EAJE en vérifiant la conformité à la réglementation.
- **L'observation** est un outil direct ou une méthode de collecte de données employant des instruments scientifiques ou des méthodes de recherche qualitatives afin d'étudier le sujet du point de vue objectif d'une personne extérieure. Dans l'EAJE, elle peut servir à collecter des données sur le développement et les résultats des enfants, sur les compétences du personnel et sur leur interaction avec les enfants, sur les interactions au sein du personnel, sur l'interaction des gestionnaires avec leur personnel, etc.
- **Un portefeuille** est une collection de documents ou de documentations tenue par une personne – enfant, membre du personnel, etc. Dans l'EAJE, il peut servir d'outil d'appréciation, de collecte de données ou de suivi pour examiner la qualité des services d'EAJE en observant ce qu'un enfant ou un membre du personnel a produit.
- **Un questionnaire/ enquête** est un instrument consistant en une série de questions avec un moyen efficace de collecter les données auprès d'enquêtés qui peuvent être nombreux. Dans l'EAJE, on l'emploie souvent

pour recueillir des informations sur la satisfaction du personnel ou des parents.

- **L’auto-évaluation** correspond à la façon dont une personne se voit elle-même. C’est le processus consistant à déterminer son propre développement et progrès personnel. Une fiche d’auto-évaluation est un papier que la personne doit remplir à son propre sujet, passant en revue ses connaissances, compétences, performances ou capacités.
- **Le rapport d’évaluation** correspond au processus consistant à publier régulièrement un rapport reposant sur les résultats de suivi et d’évaluation. Dans la pratique il peut servir à informer le personnel d’EAJE, les parents et les commissions ou associations concernées sur un ensemble de données variées, comme l’offre de services d’EAJE, le taux d’encadrement, les profils et qualifications des emplois, la coopération avec d’autres établissements, etc.

Les constatations présentées ici reposent sur des données de l’enquête du Réseau de l’OCDE pour l’EAJE concernant la Boîte à outils pour la qualité et le portail de l’EAJE (2011) et sur des recherches documentaires de l’OCDE. Toutefois, en raison de l’insuffisance des réponses à l’enquête, il n’a pas été possible d’effectuer des comparaisons internationales concernant les pratiques de suivi des services d’EAJE en milieu familial ou à domicile.

ÉTUDES LONGITUDINALES

Constatations

- Depuis une vingtaine d’années, un nombre croissant de pays conduisent des études longitudinales (tableau 5.9).
- Les études longitudinales les plus anciennes sont celles des États-Unis. La première étude longitudinale mesurant l’impact de la participation aux services préscolaires sur les résultats des enfants remonte au projet américain High/Scope Perry Preschool Project, qui a débuté en 1962. Cette étude reposait sur un petit échantillon de seulement 123 enfants. Une autre étude ancienne fréquemment citée est l’Abecedarian Programme, aux États-Unis, qui a commencé au début de la décennie 1970.
- De plus en plus, des pays d’Europe et d’Asie comme le Royaume-Uni, la Corée, la Norvège et les Pays-Bas, ainsi que l’Australie et la Nouvelle-Zélande, conduisent des études longitudinales concernant l’EAJE et ses effets sur le développement des enfants. Cela donne de nouveaux aperçus sur les effets des différents types de programmes d’EAJE dans le monde et permet d’accroître les connaissances sur les services et les politiques propres à chaque pays en matière d’EAJE.
- Parmi les exemples récents, on peut mentionner l’Enquête longitudinale nationale sur les enfants et les jeunes (1994-) du Canada, l’enquête longitudinale sur les enfants (1995-) du Danemark, « Competent Children: Competent Learners » de la Nouvelle-Zélande, le projet « Effective Provision of Pre-school Education » (1997-) en Angleterre (Royaume-Uni), la « Cost, Quality and Outcomes Study » (1993-) des États-Unis, etc. Ces études commencent à révéler de nouveaux faits concernant le développement des jeunes enfants ou l’EAJE ou renforcent des connaissances existantes.

Pour plus de détails, voir le Tableau des réponses à l’enquête pour la « Recherche » (fichier Excel™) dans la Boîte à outils pour la qualité en ligne à www.oecd.org/edu/earlychildhood/toolbox.

Tableau 5.9. Liste des études longitudinales

Pays	Titre	Période	Taille de l'échantillon (cohorte)	Administrée par	Financée par
Allemagne	Nubbek (Étude nationale sur l'éducation et l'accueil des jeunes enfants)	2009-2012	2 006 enfants	Paedquis HU Berlin, DJI München, IFP München, Forschungsgruppe Verhaltenbiologie (groupe de recherche en biologie du comportement), Nubbek-Arbeitsgruppe (Groupe de travail Nubbek) Université de Bochum/Osnabrück	Ministère fédéral des Affaires familiales, Länder de Bavière, Rhénanie du Nord-Westphalie, Brandebourg et Basse-Saxe. Jacobs Foundation, Robert-Bosch-Stiftung.
	European Child Care and Education Study	1993-1998	Environ 400 enfants allemands sur un total de 1 244 enfants d'Allemagne, Autriche, Portugal et Espagne.	Université libre de Berlin, Université de Lüneburg, Université de Salzbourg (Autriche), Université de Porto (Portugal) et Université de Séville (Espagne).	Länder et Union européenne
	KIDZ Kindergärten der Zukunft in Bayern (Maternelles du futur en Bavière)	2004-2010	191 enfants	Université Otto-Friedrich de Bamberg	
	BiKS : Processus éducatifs, développement des compétences et procédures de sélection à l'âge de l'éducation préscolaire et primaire	2005-2012	547 enfants pour la cohorte de maternelle	Université Otto-Friedrich de Bamberg	DFG (Fondation allemande pour la recherche)
	NEPS (Étude de panel nationale sur l'éducation et la scolarisation des jeunes enfants)	2011-en cours	3 000 enfants	Coordination par l'Université de Bamberg, 150 chercheurs de différentes institutions	Ministère fédéral de l'Éducation et de la Recherche
Australie	Growing Up in Australia: Longitudinal study of Australian Children (LSAC)	2004-2018	5 000 enfants pour chacune des deux cohortes (1, 2)	Department of Families, Housing, Community Services and Indigenous Affairs, Australian Institute of Family Studies et Australian Bureau of Statistics, avec les conseils d'un consortium de chercheurs éminents	Gouvernement australien : Department of Families, Housing, Community Services and Indigenous Affairs
	Footprints in Time - The Longitudinal Study of Indigenous Children (LSIC)	En cours depuis 2008	1 687 enfants autochtones dans la vague 1	Department of Families, Housing, Community Services and Indigenous Affairs	Gouvernement australien : Department of Families, Housing, Community Services and Indigenous Affairs
Belgique (Communauté flamande)	Centre de recherche « Études et parcours scolaires » (Steunpunt Studieren Schoolloopbanen)	2006-2012	6 000 enfants	n.d.	Ministère de l'Éducation et de la Formation, Ministère de l'Économie, de la Science et de l'Innovation

Tableau 5.9. Liste des études longitudinales (suite)

Pays	Titre	Période	Taille de l'échantillon (cohorte)	Administrée par	Financée par
Belgique (Communauté française)	Grandir en l'an 2000	1989-2009	387 enfants	Recherche réalisée par l'Université de Liège	Ministère de la Communauté française de Belgique
Canada	Enquête longitudinale nationale sur les enfants et les jeunes (ELNEJ)	1994 - cycle 8 en cours (tous les 2 ans)	6 685 enfants dans le cycle 8	Statistique Canada et Ressources humaines et Développement des compétences Canada	Statistique Canada et Ressources humaines et Développement des compétences Canada
Corée	Étude de panel sur les enfants coréens (Panel Study of Korean Children, PSKC)	2008-2020	2 078 ménages avec un nouveau-né en 2008	Korea Institute of Child Care and Education	Ministère de l'Éducation, de la Science et de la Technologie, Ministère de la Santé et de la Protection sociale
Danemark	Enquête longitudinale sur les enfants	1995-en cours	5 000 enfants dans tout le pays, de catégories sociales et origines culturelles différentes (Danois et autres origines ethniques)	SFI – Centre national de recherche sociale	Ministère des Affaires sociales et de l'Intégration
	Abecedarian Programme	1972-1985	107 enfants de familles à bas revenus	FPG Child Development Institute, University of North Carolina-Chapel Hill	Mental Retardation and Developmental Disabilities Branch des National Institutes of Child Health and Human Development, Department of Human Resources de l'État de Caroline du Nord
États-Unis	Chicago Child Parent Centres	1986- en cours	1 539 enfants	Waisman Center	National Institute of Child Health and Human Development et National Institute for the Education of At-Risk Students de l'Office of Educational Research and Improvement, Ministère de l'Éducation des États-Unis
	Cost, Quality, and Outcomes Study	1993-1997	826 enfants	National Center for Early Development and Learning	Carnegie Corporation of New York, William T. Grant Foundation, JFM Foundation, A. L. Mailman Family Foundation, David and Lucile Packard Foundation, Pew Charitable Trusts, USWEST Foundation, Smith Richardson Foundation et programme des Educational Research and Development Centers, administré par l'Office of Educational Research and Improvement, PR/Award Number R307A60004, ministère de l'Éducation des États-Unis

Tableau 5.9. Liste des études longitudinales (suite)

Pays	Titre	Période	Taille de l'échantillon (cohorte)	Administrée par	Financée par
États-Unis (suite)	Early Childhood Longitudinal Studies - Birth cohort (ECLS-B)	2006- en cours	environ 14 000 enfants	National Center for Education Statistics	Institute of Education Sciences du ministère de l'Éducation des États-Unis
	Head Start Impact Study	2002-2006	4 667 enfants	Westat (entreprise de recherche)	Ministère de la Santé et des Services sociaux des États-Unis, Administration for children and families, Office of Planning, Research and Evaluation
Irlande	Growing up in Ireland	2006-2012	<i>Cohorte de jeunes enfants</i> : 11 100 <i>Cohorte d'enfants de 9 ans</i> : 8 500	Département de la Santé et des Enfants par le biais du Bureau du ministre des enfants	Département de la Santé et des Enfants par le biais du Bureau du ministre des enfants
Norvège	Étude norvégienne mère et enfant	1999 - en cours * partie EAJE 2011-2016	108 599 naissances, enfants, mères et pères	Institut norvégien de la santé publique (MOBA)	La partie EAJE est financée par le Ministère de l'Éducation et de la Recherche
	Behaviour Outlook Norwegian Development Study (BONDS)	2006 - en cours (partie EAJE 2008-2011)	1 159 enfants, les deux parents, 135 centres d'accueil	Centre norvégien sur le développement comportemental des enfants (BONDS)	La partie EAJE est financée par le Centre norvégien sur le développement comportemental des enfants et le ministère de l'Éducation et de la Recherche
Nouvelle-Zélande	Competent Children: Competent Learners	1994 à 2009	500 enfants dans leur année préscolaire finale, en 1994	n.d.	Ministère de l'Éducation de Nouvelle-Zélande
	Growing Up In New Zealand	2009-2014	7 000 enfants nés entre 2008 et 2010	n.d.	Le ministère du Développement social est le chef de file, avec le financement d'un grand nombre d'autres organismes.
Pays-Bas	Pre-COOL	2009-2020	environ 2 000 enfants dans 150 écoles primaires et 450 services d'EAJE de 50 municipalités	Organisation néerlandaise de la recherche scientifique	Ministère de l'Éducation, de la Culture et de la Science
Pologne	Prédicteurs de l'efficacité scolaire – Étude longitudinale des enfants polonais II	2012-2015	10 000 enfants (y compris 2 ^{ème} cohorte d'enfants de 6 et 7 ans)	Institut de recherche sur l'éducation	Ministère de l'Éducation nationale
Slovénie	Effets de l'éducation préscolaire sur le développement et les résultats scolaires des enfants	2001-2006	430 enfants	Agence de la recherche en République de Slovénie	Ministère de l'Éducation et des Sports

Tableau 5.9. Liste des études longitudinales (suite)

Pays	Titre	Période	Taille de l'échantillon (cohorte)	Administrée par	Financée par
Turquie	Effets durables à l'âge adulte de l'intervention précoce	1982-2005	133 enfants	Fondation pour l'éducation mère-enfant (AÇEV)	Fondation pour l'éducation mère-enfant (AÇEV)
Royaume-Uni	National Child Development Study (NCDS)	1958- en cours	17 634 enfants	National Children's Bureau, Social Statistics Research Unit (City University), Centre for Longitudinal Studies (Institute of Education)	National Birthday Trust Fund et divers autres
	1970 British Cohort Study (BCS70)	1970- en cours	environ 17 200 enfants	Department of Child Health, Bristol University, International Centre for Child Studies, Social Statistics Research Unit (City University), Centre for Longitudinal Studies (Institute of Education), National Centre for Social Research	National Birthday Trust Fund en association avec le Royal College of Obstetricians and Gynaecologists
	Millennium Cohort Study (MCS)	2000- en cours	19 000 enfants	Economic and Social Research Council	Consortium de ministères et Wellcome Trust
Angleterre	Projet EPPE (Effective Provision of Pre-School Education)	1997-2003 * 2008-2013 en cours	3 000 enfants	Institute of education, University of London	Department for Education
Écosse	Étude GIS (Growing up in Scotland)	2005- en cours	Cohorte 1 : 8 000 enfants Cohorte 2 : 6 000 enfants	Scottish Centre for Social Research en collaboration avec le Centre for Research on Families and Relationships de l'Université d'Édimbourg et la Social and Public Health Sciences Unit du MRC à Glasgow	Scottish Executive Education Department, gouvernement écossais
	Avon Longitudinal Study of Parents and Children (ALSPAC)	1991- en cours	Plus de 14 000 mères	Department of Social Medicine, University of Bristol	University of Bristol, Wellcome Trust, Medical Research Council et divers autres
Irlande du Nord	Projet EPPNI (Effective Pre-School Provision in Northern Ireland)	1998-2004	Plus de 800 enfants	Northern Ireland Statistics and Research Agency	Department for Education, Irlande du Nord

Source : Réseau de l'OCDE sur l'éducation et l'accueil des jeunes enfants, Enquête concernant la boîte à outils pour la qualité et le portail de l'EAJE, juin 2011.

Définitions et méthodologies

Une **étude longitudinale** est une étude de recherche comportant des observations répétées des mêmes variables sur une certaine période. Ces données itératives, collectées à différents intervalles sur un échantillon national représentatif ou sur une cohorte de population d'un certain type, permettent aux chercheurs d'étudier – de manière approfondie et au cours du temps – des questions importantes pour les enfants dans la société contemporaine, comme les paramètres de qualité et leurs effets, ou la relation entre les caractéristiques de la famille et les résultats des enfants en matière de santé, d'éducation ou d'emploi.

Les constatations présentées ici reposent sur des données de l'enquête du Réseau de l'OCDE pour l'EAJE concernant la Boîte à outils pour la qualité et le portail de l'EAJE (2011) et sur des recherches documentaires de l'OCDE.

DOMAINE D'ACTION 3 – CHOISIR UNE OPTION STRATÉGIQUE

La présente section contient des listes d'options stratégiques pour agir sur les plans suivants :

- Collecte de données et suivi
- Recherche

COLLECTE DE DONNÉES ET SUIVI

Enjeu 1 : Manque de données sur l'offre et la demande de places dans les services d'EAJE

Beaucoup de pays de l'OCDE ont des difficultés à accéder à des informations fiables sur la demande et l'offre de places dans les services d'EAJE. En l'absence de données suffisantes dans ces domaines, les responsables publics et les fournisseurs de services ne sont pas en mesure de planifier une offre correspondant aux besoins présents et futurs. Faute d'informations transparentes sur l'offre, les parents qui travaillent ont des difficultés à trouver des services d'EAJE et ceux qui souhaiteraient reprendre une activité risquent d'en être découragés.

Il peut être difficile de collecter des données au niveau national s'il n'existe pas un cadre uniforme pour les autorités locales et/ ou les fournisseurs de services.

Établir un système de données unifié pour l'EAJE, concordant avec les objectifs nationaux ou régionaux

- En **Australie**, le gouvernement et les autorités des États/ territoires se sont engagés, dans le cadre du Partenariat national en faveur de l'éducation des jeunes enfants (National Partnership for Early Childhood Education), à publier des rapports annuels sur les progrès de la mise en œuvre de ce partenariat national, qui a pour objectif l'universalité d'accès aux services d'éducation des jeunes enfants à l'horizon 2013. Une base de données nationale (National Minimum Data Set) regroupera des données harmonisées à l'échelle nationale sur la préscolarisation pour l'ensemble du secteur de l'EAJE.

- En **Allemagne**, les efforts au niveau fédéral, des Länder et municipal menés pour accroître le nombre de places pour l'accueil des enfants de moins de 3 ans jusqu'en 2013 font l'objet d'une évaluation et d'une documentation dans un rapport annuel. Pour ce rapport, le ministère de la Jeunesse interroge les parents, les centres d'accueil et les bureaux de protection de la jeunesse sur leurs besoins et attentes spécifiques et sur les progrès éventuellement observés.

Créer une base de données globale sur l'enfance

- En **Flandre (Belgique)**, un ensemble complet de statistiques sur la petite enfance, intitulé *The Child in Flanders*, est publié chaque année. Il couvre un large spectre de données démographiques (taux de natalité, nombre d'enfants par cohorte d'âge, nombre d'enfants appartenant à des minorités ethniques, nombre d'enfants adoptés, etc.) ainsi que des données sur le contexte familial (composition de la famille, origine ethnique, revenu familial par exemple), sur le recours aux services de garde et d'accueil périscolaire, sur les enfants qui ont des besoins spéciaux ou sur la santé et le développement physique des jeunes enfants.
- En **Norvège**, toutes les écoles maternelles remplissent une déclaration annuelle au moyen d'un outil Internet. Ce rapport comprend des informations détaillées sur le nombre de places et d'enfants (par âge) dans l'EAJE, y compris le nombre d'enfants de minorités linguistiques et d'enfants handicapés, sur les taux de présence, la qualité des services d'EAJE (effectif du personnel, postes, qualifications, sexe, etc.), sur l'organisation de la maternelle (appartenance au public ou au privé, heures d'ouverture, etc.) et les tarifs payés par les parents, les réductions pour les fratries et les réductions visant les familles à bas revenu.
- La **Corée** produit des *Annual Statistics on Child Care*, disponibles sous forme imprimée et en ligne. Ces rapports fournissent des informations détaillées sur les enfants inscrits dans les services d'accueil (nombre d'enfants par âge et par sexe, taux de participation à différents types de centres d'accueil par région, estimation du nombre d'enfants dans l'avenir). Chaque centre d'accueil est tenu de déclarer et mettre à jour ses informations au moyen d'un outil Internet. Par souci de fiabilité, les données sont confirmées par les autorités locales. Les données sur le secteur de l'éducation des jeunes enfants sont collectées dans le cadre des *Annual Statistics on Education*, qui fournissent des données sur l'enseignement élémentaire et secondaire. Les rapports, rédigés par le ministère de l'Éducation, de la Science et de la Technologie et par le Korean Educational Development Institute, sont accessibles en ligne.

Faire l'inventaire des micro-enquêtes existantes en rapport avec l'EAJE

- En **Autriche**, l'institut statistique national a réalisé en 1995 et en 2002 un micro-recensement comportant une rubrique intitulée « gestion du ménage, garderie et soins ». De même, la fédération des crèches parentales autrichiennes recueille des données au moyen de questionnaires renseignés par les crèches parentales, notamment pour déterminer dans quelle mesure

les différences de contexte entre les provinces influent sur l'offre de services, la législation et le financement de l'EAJE.

Réviser le cadre légal pour obliger les systèmes nationaux et régionaux à conduire un suivi de l'EAJE

- En **Corée**, en vertu de la Loi sur l'accueil des enfants, une enquête nationale doit être réalisée tous les cinq ans afin d'obtenir des données et informations détaillées sur l'état présent des services d'accueil des enfants, telles que le nombre d'enfants, d'enseignants et de centres d'accueil, les coûts et les heures d'ouverture. En 2010, malgré le coût élevé de réalisation de l'enquête nationale, sa fréquence est devenue triennale de manière à disposer d'informations plus récentes.

Enjeu 2 : Manque de données sur la qualité et les conditions de travail du personnel

Les pays de l'OCDE ne collectent pas de manière rigoureuse des données sur la qualité et les conditions de travail du personnel. La raison en est principalement que les questions relatives au personnel n'ont pas été désignées par les responsables publics comme une composante importante dans le cadre des activités générales de collecte de données sur l'EAJE.

À cela s'ajoute un manque de compréhension de la nécessité de disposer de données collectives couvrant les différents types de fournisseurs de services d'EAJE, tels que les établissements préscolaires et écoles maternelles, les centres d'accueil et la garde en milieu familial. Dans tous les pays de l'OCDE, les profils, niveaux de qualification et conditions de travail du personnel d'EAJE varient d'un type de service à l'autre. Il est difficile, pour des raisons à la fois techniques et politiques, de faire comprendre l'importance de la collecte de données dans ce domaine et de parvenir à un consensus.

Établir un système de suivi du personnel d'EAJE en concordance avec les objectifs de qualité nationaux

- L'**Irlande** établit actuellement un système destiné à suivre les profils de qualifications du personnel d'EAJE et la disponibilité des programmes de formation théorique et pratique : ce système sera harmonisé avec le Plan de développement national du personnel pour le secteur de l'éducation et de l'accueil des jeunes enfants.
- En **Norvège**, l'organisme statistique national collecte des données sur les personnes employées dans différents secteurs, parmi lesquels l'EAJE, concernant les conditions de travail et les disponibilités en personnel. En outre, les maternelles déclarent chaque année l'effectif et les qualifications de leur personnel. Un suivi régulier de ces informations a permis de constater un manque de personnel suffisamment qualifié et, plus précisément, de mettre en évidence les régions rencontrant des difficultés de recrutement. Ces constats ont conduit le ministère de l'Éducation et de la Recherche à lancer

un plan d'action pour le recrutement d'enseignants du secteur préscolaire dans certaines régions.

- Au **Royaume-Uni**, le projet Effective Provision of Pre-School Education a collecté des informations sur le personnel de divers fournisseurs de services d'EAJE et ses conditions de travail, concernant notamment les horaires de travail, l'accès à des possibilités de perfectionnement professionnel, la proportion de personnel à temps plein et à temps partiel et leur âge. Il en ressort que le personnel à temps plein a accès à de meilleures de possibilités de perfectionnement que le personnel à temps partiel. Plus spécifiquement, le personnel qui travaille dans les haltes-garderies a moins de possibilités, de moyens et de matériel de formation et moins de chances que sa formation soit financée par son employeur.
- La **Corée** a déployé une « Évaluation des compétences des enseignants » pour le personnel des maternelles, qui renforce la pratique de l'auto-évaluation. Cette initiative évalue les compétences des enseignants, y compris par leur auto-évaluation, afin qu'ils améliorent leurs compétences d'enseignement et d'interaction et, de ce fait, la qualité globale des services. En outre, le bureau chargé de gérer la certification du personnel des centres d'accueil des jeunes enfants, dans le cadre du Korea Childcare Promotion Institute, a créé une base de données sur la certification de ce personnel.

Suivre la qualité du personnel d'EAJE en utilisant le renouvellement des certificats ou autorisations d'exercice

- En **Nouvelle-Zélande**, les enseignants agréés doivent demander le renouvellement de leur certificat d'exercice (licence). Ils doivent apporter la preuve qu'ils satisfont aux conditions requises pour obtenir un agrément complet dans le cadre d'une procédure d'évaluation qui a lieu tous les trois ans. La procédure comporte un contrôle réalisé par le Licensing and Vetting Service Centre « afin de réduire le risque que les membres les plus fragiles de la société (enfants, personnes âgées et personnes ayant des besoins spéciaux) ne soient mis en danger par des individus qui auraient pu avoir un comportement préjudiciable à la sécurité et au bien-être d'autrui ».
- Dans l'**Île du Prince-Édouard (Canada)**, les éducateurs de la petite enfance doivent soumettre au comité d'autorisation un dossier de formation continue, exigé pour le maintien de leur certification. Cette documentation, soumise tous les trois ans pour re-certification, doit attester de la formation qui a été suivie. Cela permet de suivre la qualité du personnel.

Enjeu 3 : Manque de données sur le financement et les coûts

La crise économique mondiale pèse de plus en plus sur le financement de l'éducation et crée une obligation de résultats et de responsabilité, ce qui suppose un suivi financier et un suivi des résultats. Or, il est difficile de chiffrer globalement l'ensemble des dépenses publiques au niveau national.

Premièrement, il peut être difficile de calculer le total des dépenses couvrant l'éducation et l'accueil des jeunes enfants dans les pays dotés d'un système scindé

où le financement de ces deux secteurs est administré par des ministères différents. Deuxièmement, les coûts de l'EAJE sont souvent partagés entre les autorités nationales et locales. Le financement provenant du gouvernement national étant souvent inclus dans les comptes des collectivités locales, on risque, en additionnant les chiffres, de compter deux fois une même source. Troisièmement, le financement comprend souvent une part du secteur privé, apportée par les offreurs de services d'EAJE ou par les employeurs des parents. Cet élément est souvent omis dans les chiffres.

Collecter des données fiables sur les dépenses en faveur de l'enfance et de la famille

- En **Australie**, le gouvernement a analysé l'évolution des dépenses publiques consacrées à l'EAJE. Ce financement s'est traduit par une augmentation sensible du nombre d'enfants bénéficiaires de services d'accueil, qui est passé de 1 078 710 en 2006-2007 à 1 158 690 en 2009-2010. Ces services sont aussi devenus nettement plus accessibles pour le budget des familles après l'introduction de subventions publiques. Alors qu'en 2004, les frais laissés à la charge d'une famille dont l'enfant fréquente un service d'accueil à temps plein et ayant un revenu annuel de 55 000 AUD représentaient environ 13 % de son revenu disponible, cette proportion n'était plus que d'environ 7 % en 2010.

Évaluer un programme afin d'explorer les effets d'un financement accru

- Sous la conduite du gouvernement actuel, l'**Île du Prince-Édouard (Canada)** a connu la plus forte augmentation du financement public pour l'éducation et l'accueil des jeunes enfants de son histoire récente. L'Initiative préscolaire d'excellence a été mise en œuvre en mai 2010 et, en même temps, le ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance élaborait un processus d'évaluation conjointement avec deux établissements universitaires locaux. Ces derniers devraient terminer l'évaluation en 2012, qui informera le gouvernement sur les changements possibles à apporter à l'Initiative préscolaire d'excellence. L'évaluation fournira aussi des informations sur les réussites du programme ainsi que sur l'impact que l'augmentation du financement a eu sur le système de la petite enfance.

Enjeu 4 : Manque de données sur le développement de l'enfant

Beaucoup de pays n'ont pas de connaissances suffisantes pour définir des indicateurs et mesurer le développement de l'enfant. En la matière, les partisans de la mesure des résultats de l'enfant s'opposent aux tenants du suivi des processus de développement. Les controverses portent sur des considérations idéologiques, de respect de la vie privée et d'éthique.

Les partisans de la mesure des résultats de l'enfant jugent difficile d'apprécier l'efficacité d'actions menées dans le cadre d'une politique ou d'un programme sans mesurer leurs effets sur les résultats de l'enfant. Ils estiment que cette évaluation est indispensable à l'élaboration de politiques fondées sur des données probantes. Ils

avancent aussi qu'il est particulièrement important d'aider les enfants qui ont besoin d'un soutien particulier en identifiant précocement leurs déficiences.

Les tenants du suivi du développement de l'enfant et de ses expériences pensent de leur côté qu'on ne sait pas clairement quels types de résultats il faut mesurer à tel ou tel âge. Ils préconiseraient aussi d'autres buts que l'enregistrement du développement de l'enfant.

Les résultats mesurables ne sont pas nécessairement ceux qu'il importe le plus de considérer chez les jeunes enfants. Ils avancent également que la mesure des résultats de l'enfant est une démarche prématurée qui risque, même en tant qu'outil diagnostique, de stigmatiser de jeunes apprenants.

Rendre obligatoires des systèmes nationaux et/ ou régionaux

- Au **Royaume-Uni**, la loi de 2004 relative à l'enfance (Children Act) a introduit les réformes juridiques nécessaires à la réalisation d'une collecte de données centralisée et commune, de nature à alléger la tâche des différents fournisseurs de services locaux.
- Aux **États-Unis**, le National Center for Education Statistics, sous l'égide de l'Institute of Education Sciences (IES), aide les États à élaborer et à mettre en œuvre à l'échelle de leur territoire des systèmes de données longitudinales. Dans le cadre légal de l'American Recovery and Reinvestment Act de 2009, l'IES a attribué des subventions à 20 États pour relier les données dans le temps et entre les bases de données, de la petite enfance à la vie professionnelle, y compris en reliant les enseignants aux élèves.

Lancer une étude longitudinale

- En **Angleterre (Royaume-Uni)**, le projet Effective Provision of Pre-School Education a collecté un large éventail d'informations sur plus de 3 000 enfants, leurs parents, leur environnement domestique et les établissements préscolaires afin d'étudier les effets de l'éducation préscolaire pour les enfants de trois et quatre ans. Les établissements ont été sélectionnés parmi divers types de services, tels que les garderies municipales, les centres intégrés, les haltes-garderies, les garderies privées, les écoles maternelles et les classes maternelles. Il en est ressorti que l'on trouvait des services de qualité dans tous les types de structures accueillant des jeunes enfants, mais que les enfants tendaient à progresser davantage sur le plan intellectuel dans les établissements intégrés et les écoles maternelles, où le niveau de qualité était globalement plus élevé.
- Dans la **Communauté française de Belgique**, on a constaté que les enfants retenus en troisième année de maternelle, non obligatoire, et qui entraient ainsi avec retard en première année de l'école primaire n'en tiraient pas un effet bénéfique pour le reste de leur scolarité. Une étude a été entreprise sur ce phénomène. Depuis 2009, une étude longitudinale sur une cohorte d'enfants a été lancée afin de mieux comprendre les parcours éducatifs et mettre en lumière les aspects à corriger dans le système éducatif.

Élaborer des instruments ou outils de suivi

- En **Australie**, l'indice de développement des jeunes enfants (Australian Early Development Index, AEDI) est une mesure démographique du développement des enfants au moment où ils entrent à l'école. Il mesure cinq aspects du développement des jeunes enfants enregistrés au moyen de listes de contrôle remplies par les enseignants sur la base de leur savoir et de l'observation des enfants en classe, et avec des renseignements démographiques. Ces cinq aspects sont : 1) la santé physique et le bien-être ; 2) l'aptitude sociale ; 3) la maturité affective ; 4) le langage et les capacités cognitives (à caractère scolaire) ; 5) les capacités de communication et les connaissances générales.
- En **Flandre (Belgique)**, pour le secteur de l'accueil, une équipe du Centre de recherche pour l'apprentissage expérientiel de l'Université de Louvain a élaboré le SICS, outil d'auto-évaluation du personnel des centres d'accueil orienté vers les processus. Cet outil est axé sur l'enfant et son vécu dans l'environnement d'accueil et il est conçu pour favoriser une prise de conscience des conditions optimales du développement de l'enfant. La procédure d'auto-évaluation comprend trois étapes. Premièrement, on évalue le niveau de bien-être et de participation de l'enfant. Deuxièmement, on analyse les observations. Troisièmement, on identifie et on met en œuvre des actions pour améliorer la qualité. Un manuel a été rédigé pour aider les utilisateurs à se familiariser avec le SICS. Pour le secteur de l'éducation, un système de suivi des élèves, *Leerlingvolgsysteem voor Vlaanderen*, est à la disposition des écoles agréées. Il permet aux enseignants de suivre le développement et les progrès de chaque élève à travers une série de tests. Il permet aussi d'apprécier le bien-être de l'élève et/ou son degré d'implication dans les activités scolaires. L'évaluation repose sur plusieurs tests qui mesurent la maîtrise du langage et des nombres dans les classes de maternelle et la maîtrise de l'orthographe et de la lecture chez les enfants dans le primaire.
- La province de **Colombie-Britannique (Canada)** subventionne un institut de recherche qui collecte des données en population. Cet institut mesure le développement de l'enfant à l'entrée en maternelle au moyen de l'Instrument de mesure du développement de la petite enfance (IMDPE), qui est conçu pour mesurer la maturité scolaire au niveau d'un groupe – ce n'est pas un outil d'évaluation individuelle. L'IMDPE évalue le développement dans cinq domaines : 1) santé physique et bien-être ; 2) aptitude sociale ; 3) maturité affective ; 4) développement langagier et cognitif ; 5) capacités de communication. Il reflète les points forts et les besoins de la collectivité entourant les enfants quant à la façon dont elle les prépare à l'école.
- Le **Manitoba (Canada)** utilise lui aussi l'Instrument de mesure du développement de la petite enfance (IMDPE), en collectant des données sur une base biennale dans chacune de ses 37 divisions scolaires (et certaines écoles indépendantes). Les enseignants de maternelle remplissent pour chacun de leurs élèves le questionnaire IMDPE, qui est collecté assez tard au cours de l'année scolaire de manière à ce que les enseignants aient assez de temps pour bien connaître chaque enfant. Les parents sont informés de la

collecte IMDPE et ils peuvent demander à en retirer leur enfant. L'IMDPE ne peut donner à lui seul une image complète de l'enfance ; d'autres données doivent accompagner l'IMDPE, comme le recensement des ressources, les performances scolaires, les données prénatales, les données d'enquête des parents ou les données de recensement au niveau local.

- **L'Île du Prince-Édouard** (Canada) a commencé à intégrer la maternelle au système scolaire public en 2010 et a décidé d'expérimenter un examen des enfants universel visant à évaluer leur développement à leur entrée en maternelle. Le gouvernement utilise l'Évaluation de la petite enfance (ÉPE), aussi bien l'Appréciation directe (AD) que l'Appréciation de l'enseignant. Il a achevé la deuxième année de l'ÉPE-AD avec la deuxième cohorte d'enfants entrant en maternelle. L'ÉPE-AD évalue quatre aspects du développement : 1) conscience de soi et de son environnement ; 2) capacités cognitives ; 3) langage et communication ; et 4) motricité globale et fine. Le gouvernement étudie les résultats de la première et de la deuxième année pour voir quelles sont les informations que produit l'ÉPE et comment utiliser au mieux ces informations ainsi que l'évaluation. L'Île du Prince-Édouard envisage aussi d'utiliser l'Instrument de mesure du développement de la petite enfance à partir de février 2012 en l'appliquant tous les trois ans.
- En **Allemagne**, le Consortium *NUBBEK*, qui associe un certain nombre d'instituts et de chercheurs à titre individuel, a entrepris les tâches suivantes dans le cadre d'une étude : offrir des connaissances fondamentales, empiriques et pratiques fiables ; examiner scientifiquement la situation et les problèmes existants ou naissants ; et utiliser ces connaissances empiriques pour étendre les bases de la conception de bonnes pratiques pour l'éducation, l'accueil et le développement des jeunes enfants et pour apporter un meilleur soutien aux familles dans leur action parentale. Les recherches revêtent la forme d'une étude nationale dans huit Länder menée dans différents lieux. La principale collecte de données a eu lieu au premier semestre 2010. Plus de 2 000 enfants de deux à quatre ans et leurs familles (dont un tiers issus de l'immigration) ont participé à l'étude.
- Au **Mexique**, le test *Excale – Tercer año de preescolar* évalue les résultats de l'enfant au cours de sa troisième année de préscolarisation. En 2007, 10 300 élèves au total, fréquentant 1 091 établissements, ont été évalués dans les domaines du langage et de la communication et de la pensée mathématique. Outre ces tests, des questionnaires ont été administrés pour afin d'apprécier d'autres aspects des activités éducatives et de recueillir l'avis des élèves, des parents, des enseignants et des responsables d'établissement.
- En **Turquie**, le ministère de l'Éducation nationale a institué pour les établissements préscolaires des formulaires d'évaluation des résultats et des rapports d'évolution. Le formulaire d'évaluation porte sur quatre aspects du développement : le développement psychomoteur, socioaffectif, langagier et cognitif, ainsi que sur les capacités d'autonomie des enfants âgés de 36 à 72 mois. Les rapports d'évolution consistent en une série de comptes rendus sur les acquisitions des enfants, notamment leurs connaissances, leurs capacités, leurs comportements et leurs habitudes.

- La **Nouvelle-Zélande** a établi le cadre *Kei Tua o te Pae* (évaluation pour l'apprentissage) dans lequel on attend des enseignants qu'ils adoptent de bonnes pratiques d'évaluation qui répondant aux aspirations du programme *Te Whāriki*. Le gouvernement national offre au personnel d'EAJE une formation sur ces pratiques d'évaluation. Le programme pédagogique est lui aussi évalué sous l'angle de sa capacité à favoriser des activités et des relations de nature à stimuler le développement des jeunes enfants. Les enfants et les parents peuvent contribuer au choix de ce qui doit être inclus dans ces processus d'évaluation.

Enjeu 5 : Manque de données et d'informations sur la qualité des services d'EAJE

Beaucoup de pays déclarent rencontrer d'importantes difficultés pour assurer le suivi de la qualité des services d'EAJE et vérifier leur conformité à la réglementation, notamment en ce qui concerne les fournisseurs de services indépendants. Premièrement, il n'y a pas de consensus parmi les différents acteurs concernés et les parents sur les indicateurs de qualité qu'il faudrait recueillir, même si l'on cerne de mieux en mieux la notion de qualité des services d'EAJE. Deuxièmement, il n'est pas envisageable, pour des raisons politiques et financières, de recueillir des données sur la qualité à proprement parler ; il faudra les élaborer à partir des systèmes de données existants. Pour recueillir des informations sur la qualité d'une manière compatible avec les systèmes de données existants dans le domaine de l'EAJE, il faudra une réflexion stratégique, un soutien politique et financier et l'adhésion des différents acteurs concernés.

Faire concorder la collecte de données sur les indicateurs de qualité structurels avec les objectifs de qualité nationaux

- En **Colombie-Britannique (Canada)**, la législation régit les effectifs des classes de maternelle depuis 2001. Les conseils de l'éducation sont tenus de veiller à ce que l'effectif moyen, dans leur circonscription scolaire, ne soit pas supérieur à 19 et à ce qu'aucune classe ne compte plus de 22 élèves. Un contrôle est effectué chaque année pour vérifier si cette règle est respectée. En 2010, l'effectif moyen des classes de maternelle en Colombie britannique était inférieur à 18.
- Aux **États-Unis**, les buts ou normes des programmes publics dans les différents États dérivent essentiellement des recommandations du National Education Goals Panel, du Head Start Child Development and Early Learning Framework ou de la « pratique appropriée au développement » de la National Association of the Education of Young Children, qui couvrent un large champ. Les domaines considérés sont le développement du langage et de l'aptitude à lire et à écrire, la cognition et les connaissances générales (y compris les mathématiques et le développement scientifique précoces), les approches à l'égard de l'apprentissage, le bien-être physique et le développement moteur (y compris les aptitudes d'adaptation) et le développement social et affectif. Beaucoup d'États adoptent également des normes pour les programmes de manière à garantir la mise en œuvre d'une pédagogie adaptée. Ces normes peuvent porter sur le taux d'encadrement, la qualification du personnel,

l'espace par enfant et/ou le matériel pédagogique requis pour répondre aux besoins des jeunes enfants. Des inspecteurs sont chargés de vérifier que tous les établissements respectent ces normes et mettent tout en œuvre pour offrir une pédagogie de qualité.

- En **Suède**, une évaluation nationale des établissements préscolaires réalisée en 2003 par l'Agence nationale pour l'éducation a offert aux décideurs nationaux et locaux des éclairages précieux sur la manière dont le programme pédagogique préscolaire national est compris et appliqué dans la pratique. Cette évaluation a aussi révélé d'importantes disparités de la qualité de l'enseignement préscolaire (effectif des classes par exemple) entre les municipalités. Elle montre que le manque de soutien financier et d'aide à la gestion a une incidence sur les structures préscolaires dans des régions défavorisées. Une deuxième évaluation nationale réalisée en 2008 montre que, dix ans après sa mise en place, le programme pédagogique a gagné en importance. Il en ressort que des évaluations approfondies sont réalisées au niveau municipal et au niveau des établissements préscolaires. Un large éventail de modèles d'évaluation est utilisé (auto-évaluation, évaluation par les collègues, enquêtes auprès des parents ou évaluations faisant intervenir les enfants).
- Le décret de mars 2002 de la **Communauté française de Belgique** sur la gestion du système éducatif charge une Commission de produire un système cohérent d'indicateurs de l'éducation. Chaque année, un rapport présente un ensemble d'informations objectives et structurées qui, eu égard aux données statistiques disponibles, contribue à une réflexion riche et cohérente sur le système éducatif.

Publier régulièrement des rapports et communiquer sur la qualité

- En **Australie**, le National Childcare Accreditation Council, organisme national chargé de l'accréditation des services de garde d'enfants, publiait tous les six mois sous le titre « Quality Trend Report » un rapport sur la qualité destiné à informer les familles, les bailleurs de fonds et les services des progrès réalisés et des principales évolutions. Le National Childcare Accreditation Council cesse ses activités le 31 décembre 2011. À partir du 1er janvier 2012, l'Australian Children's Education and Care Quality Authority (ACECQA) sera chargée de guider la mise en œuvre du cadre national de qualité pour l'éducation et l'accueil des jeunes enfants au niveau national et de veiller à la cohérence de son application. L'ACECQA rendra compte au Conseil ministériel sur l'Éducation, le Développement de la petite enfance et la Jeunesse et le conseillera au sujet du cadre national de qualité.
- En **Corée**, le ministère de l'Éducation, de la Science et de la Technologie a chargé le Korea Institute of Child Care and Education de publier *The Annual Report on Early Childhood Education* à partir de 2009. Ce rapport est une sorte de « Regards sur l'éducation » des jeunes enfants pour la Corée. Il fournit des informations sur l'état présent de l'éducation des jeunes enfants dans les villes et les provinces. Il contient aussi des indicateurs de qualité comme le taux d'encadrement, la taille des groupes, la proportion de maternelles à plein temps, la proportion des enseignants titulaires d'un

diplôme de licence et le nombre de superviseurs spécialisés dans l'éducation des jeunes enfants dans les Offices de l'éducation des provinces, ainsi que des indicateurs de résultats comme les taux de participation dans les différents types d'établissements. Le rapport donne des informations sur les tendances de certains indicateurs ainsi que des informations comparatives sur la qualité. Il est distribué aux Offices de l'éducation des provinces.

- Aux **États-Unis**, l'Institut national de recherche sur l'éducation préscolaire (National Institute of Early Education Research, NIEER) publie depuis 2003 un rapport annuel intitulé *The State of Pre-School*. On y trouve des informations sur les investissements des États dans l'éducation préscolaire, les taux d'inscription, l'effectif des classes et les taux d'encadrement, les qualifications des enseignants et sur d'autres indicateurs de qualité importants. Le NIEER coopère aussi avec les responsables publics au niveau des États et à l'échelon fédéral et avec d'autres organisations pour définir des stratégies de recherche et de communication afin de combler les lacunes des connaissances et de permettre une réelle application du savoir scientifique aux politiques de l'éducation des jeunes enfants.
- Dans la **Communauté française de Belgique**, les coordinateurs de l'accueil responsables de l'accueil des enfants durant leur temps libre et de l'accueil extrascolaire doivent rédiger des « états des lieux », qui offrent un instantané du secteur et mettent en lumière les points nécessitant une action. L'Observatoire de l'enfance, de la jeunesse et de l'aide à la jeunesse est chargé de faire une synthèse de ces rapports tous les cinq ans. La première synthèse a été publiée en 2004 et la deuxième paraîtra en 2012.
- En **Espagne**, le ministère de l'Éducation a réalisé en 2007 une étude pilote d'évaluation sur l'éducation préprimaire, portant sur les aspects suivants : résultats d'apprentissage des enfants, satisfaction des parents à l'égard de la gestion de l'école, degré de consensus à l'intérieur de l'organisation scolaire, services supplémentaires, différents types de programmes et de bénéficiaires, profils des enseignants et évaluation du personnel. Le ministère communique les résultats de ces travaux d'évaluation qui montrent l'état de l'EAJE. En outre, Le Conseil scolaire de l'État publie un rapport annuel qui expose en particulier les résultats ou problèmes les plus importants de l'éducation préprimaire et propose des domaines d'action ou de réflexion aux différentes autorités de l'éducation régionales.

Lancer une enquête de satisfaction auprès des parents

- En **Finlande**, l'Institut national pour la santé et le bien-être a réalisé une enquête en ligne pour recueillir l'avis des parents sur la qualité des services d'EAJE. Il en ressort que la plupart des parents sont satisfaits de ces services et ont confiance dans les compétences professionnelles du personnel mais estiment aussi qu'il faudrait des effectifs supplémentaires.
- En **Suède**, en plus de collecter des données statistiques, les autorités ont parrainé la création d'un réseau d'établissements (comprenant aussi des parents) chargé de recueillir des informations qualitatives sur les besoins des enfants et des familles.

- Le **Danemark**, la **Norvège** et le **Royaume-Uni** réalisent des enquêtes d'opinion auprès des parents et les consultent régulièrement sur leurs difficultés et leurs souhaits à l'égard des services d'EAJE. Cette démarche joue un rôle déterminant pour le maintien de la qualité, de l'accessibilité financière et de la transparence des dépenses. Les enquêtes nationales et la consultation des parents permettent d'obtenir des informations sur la facilité d'accès aux services, les horaires de fonctionnement, la gestion et la répartition des places, le milieu familial, les normes de qualité, les perceptions des parents au sujet du bien-être des enfants et les repas et soins de santé fournis aux enfants.
- En **Corée**, les maternelles sont tenues d'administrer chaque année un questionnaire concernant la satisfaction des parents à l'égard de la qualité de service, dans le cadre du dispositif d'évaluation de ces établissements. L'enquête porte sur les activités éducatives et le développement de l'enfant, la qualité des repas, l'éducation des parents fournie par les maternelles et la qualité et les performances des enseignants. Les parents sont choisis au hasard pour participer à l'enquête.

Définir un cadre pour l'inspection et fournir du matériel pour l'inspection

- En **Flandre (Belgique)**, l'Inspection de l'éducation contrôle conformément au modèle CIPO (Context, Input, Process, Output) les écoles maternelles qui accueillent les enfants de 2 ans et demi à 6 ans dans le cadre de la scolarité non obligatoire. Le modèle CIPO est un cadre global, qui regroupe des données sur le contexte, les moyens, les processus et les produits. Les données sur le contexte recouvrent l'identification, la localisation, l'historique et le cadre réglementaire. Celles sur les moyens correspondent aux caractéristiques du personnel et des élèves et celles sur les processus comprennent quatre composantes, à savoir les politiques générales et les politiques en matière de ressources humaines, de logistique et d'éducation. Les produits regroupent les résultats, les parcours scolaires et la satisfaction des élèves.
- En **Finlande**, le chapitre 5, section 21, de la loi relative à l'enseignement de base fait obligation à tous les fournisseurs de services éducatifs d'évaluer leurs services et leur impact. Ils sont également tenus d'apporter leur concours aux évaluations externes de leur fonctionnement. Il existe des Conseils pour l'évaluation de l'éducation, organes distincts rattachés au ministère de l'Éducation et de la Culture, qui réalisent des évaluations externes. Ils organisent ces activités dans le cadre de réseaux impliquant des universités, le Conseil national de l'éducation et d'autres spécialistes de l'évaluation. Au cours de la période 2009-2011, le Conseil national pour l'évaluation de l'éducation a piloté deux vastes évaluations nationales de l'éducation préscolaire portant notamment sur la qualité au regard du programme pédagogique national préscolaire.
- Au **Mexique**, le ministère des Affaires sociales conduit un suivi de la fourniture de ses services et de leur coordination avec le secteur de la santé dans le cadre d'une évaluation réalisée par un organisme extérieur : *l'Evaluación de consistencia y de resultados del programa de guarderías y*

estancias infantiles. D'autre part, il a publié un rapport d'évaluation intitulé « La educación preescolar en México. Condiciones para la enseñanza y el aprendizaje », qui est l'aboutissement de trois années de recherche sur l'éducation préscolaire au Mexique. Ce rapport porte sur divers aspects des services d'éducation des jeunes enfants, notamment les infrastructures, le matériel, l'organisation, la formation professionnelle du personnel, le financement et les méthodes.

- En **République slovaque**, l'Inspection scolaire nationale inspecte les classes de maternelle afin d'évaluer à la fois l'enseignement et la gestion institutionnelle. Ces inspections globales portent sur : la qualité de l'enseignement et les résultats qui en découlent au niveau des enfants ; la qualité des services d'EAJE et leur gestion ; la coopération avec les parents et avec les autres acteurs (établissements primaires, enseignants spécialisés intervenant auprès d'élèves en difficulté, psychologues, médecins et personnes d'expérience par exemple) ; les conditions de travail du personnel d'EAJE ; les activités supplémentaires proposées par l'établissement. Sur la base des résultats des inspections, les maternelles bénéficient des ressources suivantes : 1) communication d'objectifs et d'informations actualisés ; 2) définition de normes adaptées de nature à aider les chefs d'établissement à prendre des décisions ; 3) coopération avec des organes consultatifs pour rechercher des solutions aux problèmes professionnels ; 4) coopération avec divers établissements d'enseignement.
- En **Angleterre (Royaume-Uni)**, l'Office for Standards in Education conduit régulièrement des inspections pour évaluer l'efficacité globale des services au regard des principes et règles définis dans le programme pédagogique intitulé Early Years Foundation Stage (EYFS), qui couvre l'apprentissage et le développement des jeunes enfants et leur accueil. Le rapport d'inspection porte une appréciation sur l'efficacité globale du fournisseur de service (dans quelle mesure l'établissement répond aux besoins des enfants dans le cadre de l'EYFS), l'efficacité de la direction et de la gestion, et la qualité des services et les résultats des enfants dans le cadre de l'EYFS.
- En **Norvège**, les municipalités ont la responsabilité du développement et de la supervision des établissements aussi bien municipaux que privés et de veiller à ce qu'ils opèrent en concordance avec les buts fixés par le gouvernement national. Le Gouverneur de comté inspecte les municipalités pour vérifier que l'EAJE est conforme à la Loi sur les maternelles. Les rapports montrent des disparités dans la façon dont les municipalités s'acquittent de leur mission d'autorités locales dans ce domaine. Pour résoudre ces problèmes, le gouvernement a investi 4.5 millions NOK en 2011 pour des mesures éducatives visant les responsables municipaux. En outre, en 2011, une commission publique évaluera la législation, les règles d'inspection et les lignes directrices norvégiennes en matière d'EAJE.
- En **Corée**, les inspections de maternelles et de centres d'accueil ont débuté respectivement en 2007 et en 2005, conjointement par les autorités centrales et locales. Tous les fournisseurs de services d'EAJE sont tenus de se soumettre à l'inspection, qui a lieu tous les trois ans et comprend des rapports d'auto-évaluation ainsi qu'une évaluation externe. L'évaluation des

maternelles et des centres d'accueil est notamment axée sur l'environnement, la santé, la sécurité, la gestion et le programme pédagogique – qui est un aspect très important. En 2011, le nombre d'éléments à évaluer et d'indicateurs a été presque réduit de moitié et une plus grande autonomie a été donnée aux Offices de l'éducation locaux pour proposer leurs propres indicateurs en plus de ceux définis au niveau national. En outre, un système de gestion central a été établi et mis à la disposition des offices locaux pour l'échange d'informations entre les évaluateurs dans différentes villes et provinces. Une formation a été organisée pour améliorer la qualité des évaluateurs. La procédure d'agrément des services d'accueil, gérée par le Korean Childcare Accreditation Council, est plus axée sur la qualité des processus que sur la réglementation. Le nombre des domaines cibles, des éléments et des indicateurs considérés dans l'évaluation a aussi été réduit pour les centres d'accueil. Le domaine « participation des familles et de la collectivité » a été incorporé au domaine général de la gestion tandis qu'un nouveau domaine, « compétences d'interaction et pédagogies » a été introduit. À la date de juillet 2011, 26 674 des 39 181 centres d'accueil (soit 68.1 %) avaient été agréés à la suite de l'inspection. Des guides et manuels ont été rédigés pour ces deux cadres d'assurance de la qualité et diffusés parmi les administrateurs et praticiens.

- Dans la **Communauté française de Belgique**, l'Office de la naissance et de l'enfance réalise des enquêtes sur la qualité des services qu'il agréé et subventionne. Il a des « coordinatrices accueil » et des « agents conseil » qui visitent régulièrement les crèches ou les accueillants afin de suivre la qualité des services fournis. Dans le secteur de l'éducation, des inspecteurs, dont la mission a été revue en 2007, sont chargés d'inspecter les enseignants et de les conseiller au sujet des diverses lois gouvernant l'éducation. Ils contribuent aux rapports qui servent de base à des évaluations plus générales et éclairent le pilotage de l'éducation.
- En **Espagne**, les autorités de l'éducation régionales formulent et mettent en œuvre des plans d'évaluation, en prenant en compte la situation socioéconomique et culturelle spécifique des enfants et de leurs familles, ainsi que l'environnement et les ressources des établissements. Les autorités apportent aussi un soutien aux processus d'auto-évaluation des gestionnaires et des enseignants dans les écoles en plus des inspections externes qui ont lieu.

Créer des outils de suivi et apporter une assistance aux parents et au personnel

- Dans le **New Jersey (États-Unis)**, la qualité de l'environnement scolaire est mesurée sur la base d'observations structurées au moyen de trois instruments : le premier mesure la qualité générale de l'environnement scolaire en s'attachant plus particulièrement à la santé, à la sécurité et au matériel pédagogique proposé ; le deuxième évalue le matériel pédagogique général et spécialisé et les interventions et interactions pédagogiques connus pour améliorer les capacités d'expression orale et les aptitudes à la lecture et à l'écriture ; le troisième instrument permet d'obtenir des informations sur le matériel pédagogique et les interactions pédagogiques utilisés pour favoriser l'acquisition des différents types de compétences en

mathématiques. Ensemble, ces instruments d'évaluation critérielle fournissent des informations faciles à comprendre et à exploiter pour améliorer les programmes au niveau de la classe, de la circonscription scolaire et de l'État.

- La **République slovaque** a intensifié la coopération avec l'Inspection nationale de l'éducation, qui a pour mission de contrôler la mise en œuvre des programmes éducatifs scolaires. Les inspections sont désormais conduites régulièrement (annuellement). On a aussi élaboré des trousseaux d'auto-évaluation au moyen desquelles les enseignants et les accueillants peuvent évaluer leurs propres connaissances et compétences.

Réduire le fardeau pour les fournisseurs de services non subventionnés

- En **Flandre (Belgique)**, dans le secteur de l'accueil des jeunes enfants, les établissements subventionnés bénéficient d'un financement public substantiel, si bien qu'on peut leur demander de fournir des données sur leurs services mais il n'est pas possible d'en réclamer autant aux établissements indépendants, qui reçoivent peu de fonds publics. Le système actuel de collecte de données et de suivi donne une image incomplète des services d'accueil et le gouvernement étudie les moyens d'obtenir les données manquantes sans imposer un fardeau trop lourd aux établissements non subventionnés.

Obliger les fournisseurs de services privés à communiquer des données et à se soumettre à des audits

- En **Australie**, les services d'accueil comprennent une proportion importante de fournisseurs privés à but lucratif. Un d'entre eux, ABC Developmental Learning Centres, avait une forte couverture du pays : fondé en 1998, il représentait, en 2008, 25 % du marché de l'accueil sur la journée complète. ABC était une marque bien connue et ses établissements satisfaisaient aux normes d'agrément, aux normes de construction, apportaient un soutien au personnel, etc. Cependant, on disait que cette société avait de mauvais résultats financiers, une organisation et une structure de gouvernance complexes, des arrangements de location/ construction compliqués et onéreux et une politique d'acquisition financée principalement par l'emprunt. En 2008, cette société était sur le point de s'effondrer et le gouvernement a dû intervenir pour parer au risque de graves perturbations sociales et économiques dans de nombreuses localités. Le gouvernement apporta un important soutien financier pour maintenir les centres en fonctionnement pendant la préparation de plans de vente, de transfert ou de fermeture des centres. Un consortium à but non lucratif s'est créé en vue d'acquiescer une partie importante des anciens centres ABC. Le gouvernement a aidé cette organisation en lui consentant un prêt entièrement remboursable, sans coût pour les contribuables, instituant un nouveau niveau de collaboration et de coopération entre le gouvernement, le secteur sans but lucratif et les investisseurs privés. Plus de 90 % des anciens Learning Centres d'ABC fonctionnant au moment de la faillite sont encore en service aujourd'hui. Le gouvernement exige maintenant que les nouveaux opérateurs apportent la preuve qu'ils ont les capacités appropriées pour exploiter un centre d'accueil, et le suivi des centres d'accueil a été renforcé. Le gouvernement australien a

pris des mesures réglementaires, annoncées dans le budget 2010-2011, pour : 1) évaluer chaque année la viabilité financière des grands fournisseurs d'accueil sur la journée complète ayant un nombre d'établissements supérieur ou égal à 25 ; et 2) recruter un expert pour la réalisation d'un audit indépendant quand il apparaît qu'un fournisseur de services connaît des difficultés financières notables.

Enjeu 6 : Manque de retour d'information

Dans beaucoup de pays, un des problèmes à résoudre est la mise en place d'un retour d'information pertinent et rapide en prolongement du suivi. Premièrement, l'efficacité du suivi à des fins d'amélioration dépend des capacités de ceux qui le conçoivent et le mettent en œuvre. Pour le suivi à des fins d'amélioration – voire seulement à des fins de responsabilisation – la finalité doit être prise en compte au stade de la conception et avec l'intégration de boucles de retour d'information au niveau de la communication des résultats.

Deuxièmement, cette efficacité dépend aussi des compétences des utilisateurs des résultats car même si les résultats leur sont communiqués dans une boucle de retour d'information, rien ne changera si les destinataires de cette information n'accueillent pas le message de manière formative ou ne prennent pas de mesures effectives pour modifier leurs pratiques.

Encourager l'utilisation de l'évaluation à des fins de « réflexion » et « amélioration »

- En **Écosse (Royaume-Uni)**, les indicateurs de qualité présentés dans *How Good is Our School?* et dans *Child at the Centre* offrent un cadre d'autoréflexion pour l'amélioration de la pratique professionnelle et du programme pédagogique dans les écoles et les centres d'accueil. En outre, le programme et les pratiques font également l'objet d'inspections externes. Le gouvernement écossais travaille, conjointement avec les autorités de l'éducation et d'autres partenaires, à la mise au point de processus de partage de l'information résultant des évaluations de façon à ce que les autorités de l'éducation puissent utiliser ces données pour mieux connaître le travail accompli par les écoles et les centres d'accueil et, le cas échéant, promouvoir des modifications du programme pédagogique.
- Dans le **New Jersey (États-Unis)**, le ministère de l'Éducation du New Jersey a créé un conseil consultatif compétent à l'échelle de l'État en vue d'élaborer des lignes directrices pour la mise en œuvre du programme préscolaire Abbott (*Abbott Preschool Program Implementation Guidelines*). Ce document sert de base à la définition des critères inclus dans le *Self Assessment Validation System*, système d'auto-évaluation utilisé pour apprécier la conformité aux lignes directrices et qui contribue au cycle annuel d'amélioration continue mis en œuvre au niveau des circonscriptions scolaires. Dans ce cadre, les circonscriptions rassemblent une documentation leur permettant d'apprécier et de noter leurs propres performances. Cette notation et cette documentation sont validées périodiquement par des pairs et par l'État et servent de base aux plans d'amélioration annuels des programmes.

- L'**Australie** introduit actuellement un cadre national de promotion de la qualité (National Quality Standard Framework) qui prévoit un nouveau mécanisme de suivi. Ce mécanisme consistera en un processus permanent de réflexion et d'évaluation. Il permettra aussi aux services d'avoir une image claire de leur pratique présente et de la qualité de l'éducation et de l'accueil ressentie par les enfants et les familles. Cette « image » permettra à un établissement de mettre en lumière ou confirmer ses points forts et pourra servir de point de départ à des plans d'amélioration de la qualité.
- En **Flandre (Belgique)**, le Décret sur la qualité de l'éducation permet d'appliquer une approche différenciée, plutôt que standardisée, de l'inspection. Le champ et la profondeur de l'inspection sont déterminés par le profil particulier de l'établissement, comme les politiques qu'il poursuit et ses pratiques d'assurance de la qualité. Lorsque les conclusions de l'inspection sont négatives, l'école peut définir un plan d'amélioration en coopération avec les Services de conseil aux écoles. Les chefs d'établissement sont tenus de réunir officiellement les membres de leur personnel pour leur communiquer les conclusions de l'inspection.
- Aux **États-Unis**, les établissements bénéficiaires d'une subvention Head Start devront repasser le concours de sélection pour la conserver s'ils ne satisfont pas aux normes de qualité, portant notamment sur l'instruction en classe et sur la santé et la sécurité, ainsi que sur la transparence et l'intégrité financières. Parmi les facteurs qui seront pris en compte figure une appréciation de la classe qui a été élaborée par des chercheurs de l'Université de Virginie et qui a été validée par des études rigoureuses.

Apporter un soutien sur la façon d'utiliser les résultats du suivi

- En 2011, la **Corée** a mis en œuvre un dispositif de « conseil aux maternelles » après un essai pilote en 2010. Un service de consultation est fourni pour améliorer la qualité des maternelles en stimulant leurs propres capacités. Sur demande d'une école maternelle, des spécialistes de l'éducation des jeunes enfants analysent les problèmes de gestion de l'école et fournissent des conseils pour les résoudre. Cette consultation porte sur six domaines : 1) application du programme pédagogique ; 2) gestion des enseignants/ du personnel ; 3) gestion financière ; 4) sécurité des installations et service de repas ; 5) éducation des parents ; et 6) affaires civiles et légales. Chaque Office de l'éducation provincial doit établir un « groupe conseil de soutien » composé de deux ou trois experts, avec aussi la possibilité d'envoyer un consultant indépendant à la demande de la maternelle pour traiter des questions plus spécifiques. En général, le « conseil aux maternelles » se déroule comme suit : préparation, diagnostic, recommandations pour la résolution des problèmes, mise en œuvre/ dépannage et conclusions, réunies dans un rapport. En outre, une enquête de satisfaction doit être réalisée pour l'école participante.
- Dans la **Communauté française de Belgique**, l'Office de la Naissance et de l'Enfance a créé la fonction de « conseiller pédagogique ». Celui-ci est chargé de superviser les enseignants et de les aider à réfléchir à leurs pratiques sur la base des résultats de l'inspection dans les maternelles. Ils veillent à la

qualité des services d'accueil en apportant au personnel des informations et des réponses à leurs questions de manière régulière.

- Dans les **pays nordiques**, des conseillers pédagogiques au niveau local mènent une action de fond pour améliorer la qualité de tous les services en fournissant des informations récentes sur les nouvelles méthodes pédagogiques et en accompagnant la mise en place de procédures internes d'amélioration de la qualité comme la documentation et l'évaluation par équipe.

RECHERCHE

Enjeu 1 : Recueillir davantage de données sur les effets de l'EAJE et réaliser des analyses coût-avantages

La base actuelle de connaissances sur les effets de l'EAJE et les analyses coût-avantages s'appuient principalement sur des travaux de recherche conduits aux États-Unis et au Royaume-Uni. Les autres pays manquent souvent de la rigueur ou des moyens nécessaires pour collecter des données sur les coûts et le financement de l'EAJE ou pour évaluer les politiques et programmes dans le secteur de l'EAJE.

À cela peuvent s'ajouter des tensions entre le recours à des méthodes de recherche qualitatives ou quantitatives ou entre la mesure des résultats et celle des processus. Il convient de développer la recherche quantitative dans le secteur de l'EAJE tout en reconnaissant que les deux méthodes sont complémentaires et de nature à enrichir les connaissances sur les effets de l'EAJE.

Lancer une étude longitudinale au niveau national

- En **Flandre (Belgique)**, le ministère de l'Éducation et de la Formation et le ministère de l'Économie, de la Science et de l'Innovation ont lancé l'initiative « Études et parcours scolaires » dans le cadre du Centre de recherche sur les politiques pour approfondir les connaissances sur le vécu scolaire des élèves, de l'éducation pré-primaire au marché du travail, et pour déterminer l'impact et l'efficacité des mesures prises par les pouvoirs publics et des innovations éducatives sur ces transitions. Une partie de l'étude consistera à explorer les caractéristiques non cognitives des élèves en troisième année préscolaire, en première année du primaire et ultérieurement.
- En **Irlande**, le ministère de la Santé et de l'Enfance conduit une étude longitudinale, intitulée *Growing up in Ireland*, sur la période 2006-2012. Cette étude vise à identifier les facteurs influant sur le développement et le bien-être de l'enfant entre la naissance et l'âge adulte. Elle contribuera à la mise en place de politiques efficaces et de services répondant aux besoins des enfants et des familles. Cette étude produit un large éventail de rapports,

largement diffusé aux responsables publics et aux chercheurs par divers canaux, dont la conférence annuelle organisée par Growing Up in Ireland.

- Aux **Pays-Bas**, une étude de cohorte nationale à grande échelle baptisée PreCOOL est réalisée sur environ 5 000 enfants de deux à cinq ans pour évaluer les effets à court et long terme de la participation à différents types de services d'EAJE. PreCOOL a pour prolongement l'étude COOL 5-18. PreCOOL a été établie par le ministère néerlandais de l'Éducation, de la Culture et de la Science, qui en confie la réalisation à l'Organisation néerlandaise de la recherche universitaire.
- En **Norvège**, l'étude sur les mères et les enfants (MOBA) est une étude épidémiologique générale qui vise à identifier les facteurs à l'origine de maladies graves chez les mères et les enfants. Cette étude, toujours en cours, a débuté en 1999. Un module de l'étude MOBA consacré au langage et à l'apprentissage analyse les effets des activités pratiquées dans les centres d'accueil sur le développement du langage et le comportement. D'après les premiers résultats, les enfants qui ont fréquenté régulièrement des services d'accueil agréés en centre ou en milieu familial entre un an et demi et trois ans souffrent ensuite moins souvent d'un retard de langage que ceux pris en charge par leurs parents ou par un tiers. Dans une deuxième phase, l'étude cherchera à déterminer l'effet de la qualité des services d'EAJE sur l'acquisition du langage, l'aptitude sociale, les troubles du comportement et les troubles affectifs chez les enfants de cinq ans. Le volet de l'étude relatif à l'EAJE est financé par le ministère de l'Éducation et de la Recherche pour un montant de 2 millions NOK par an en moyenne.
- En **Norvège** également, une étude intitulée Behaviour Outlook Norwegian Development Study (BONDS) est conduite pour examiner : 1) le développement du comportement et de l'aptitude sociale des enfants à partir de l'âge de 6 mois ; 2) les facteurs et les caractéristiques de la famille et des services d'EAJE influant sur le développement de l'enfant ; et 3) le développement de l'aptitude sociale et du comportement de l'enfant à l'école maternelle. Cette étude est cofinancée par le Centre norvégien pour le développement du comportement de l'enfant et le ministère de l'Éducation et de la Recherche pour un montant moyen de 651 057 NOK par an.
- En **Corée**, le Korea Institute of Child Care and Education a lancé en 2006 une étude longitudinale d'une durée de 13 ans, intitulée Panel Study of Korean Children (PSKC). Un échantillon statistique de 2 078 bébés nés entre avril et juillet 2008 a été constitué. La PSKC couvre une période commençant avant la naissance jusqu'aux âges de 7, 9 et 12 ans. Elle vise à fournir des données transversales complètes pour contribuer à mettre en lumière les relations causales entre les résultats développementaux des enfants et l'éducation qui leur est prodiguée. L'analyse porte sur les aspects suivants : 1) processus développementaux des enfants coréens ; 2) changements des valeurs et pratiques éducatives des parents au cours du temps ; 3) effets des services d'EAJE ; 4) impacts des politiques de l'EAJE ; et 5) évaluations de programmes au moyen d'expériences ou quasi-expériences.
- La **Slovénie** a lancé une étude longitudinale sur les effets de la préscolarisation sur le développement de l'enfant et les résultats scolaires.

L'étude suit le développement des enfants dès le plus jeune âge jusqu'à la moyenne enfance et analyse la relation entre la préscolarisation et le niveau scolaire atteint au cours de la première année du primaire. Il en ressort que les enfants qui ont été préscolarisés plus précocement rencontrent moins de problèmes affectifs, sont plus volontaires et montrent une plus grande aptitude sociale. L'entrée précoce dans une structure préscolaire de qualité réduit aussi le risque de difficultés de développement du langage chez les enfants dont les parents sont peu instruits. Les données et résultats issus de cette étude ont été utilisés pour la rédaction du Livre blanc sur l'éducation (2011), qui a permis de progresser dans l'amélioration de l'enseignement, par exemple en réformant la formation initiale et continue ainsi que la législation et la réglementation.

- En **Turquie**, la Fondation pour l'éducation mère-enfant (AÇEV) a, de 1982 à 2005, mis en œuvre le Projet pour le renforcement précoce des potentialités de l'enfant en Turquie (Turkish Early Enrichment Project) afin d'analyser les effets à long terme de la participation à différentes structures d'EJEA et à des programmes d'intervention à domicile. Il en est ressorti que la participation à l'EJEA et aux programmes d'intervention avait des effets positifs à long terme notamment sur le langage, le niveau d'instruction, la situation professionnelle et l'intégration sociale.
- En **Australie**, il existe plusieurs études longitudinales en rapport avec l'EAJE, notamment l'enquête sur la dynamique des ménages, des revenus et du marché du travail (Household, Income and Labour Dynamics), l'étude longitudinale sur les enfants australiens (Longitudinal Study of Australian Children, LSAC) et l'étude longitudinale sur les enfants autochtones (Longitudinal Study of Indigenous Children, LSIC). Ces travaux continuent mais, dans le cas de la LSAC et de la LSIC, ils offrent déjà des aperçus utiles sur les questions relatives à l'EAJE.
- Les **États-Unis** évaluent de nombreux programmes sur la base d'échantillons de grande taille, par exemple les programmes Head Start, High/Scope Preschool Program et Chicago Child Parent Centre Program. Cela s'explique d'une part par la pression publique, qui oblige à rendre compte des performances et à justifier les dépenses publiques, et, d'autre part, par les connaissances accumulées et l'avancement de la recherche sur l'évaluation des politiques et programmes.
- Au **Royaume-Uni**, il existe un vaste programme de recherche pour l'évaluation de Sure Start, notamment une étude concernant les impacts des programmes locaux Sure Start sur le développement de l'enfant et les familles. Le ministère de l'Éducation a aussi conduit une étude longitudinale (Effective Provision of Pre-School Education) pour analyser l'impact de la fréquentation de diverses structures d'EAJE sur le développement intellectuel et socio-comportemental des jeunes enfants entre trois et sept ans. Une extension longitudinale de cette étude (Effective Provision of Pre-School, Primary and Secondary Education) analyse aussi l'impact de l'éducation préscolaire et de l'école primaire sur le développement intellectuel et socio-comportemental des enfants entre 3 et 14 ans.

- Le gouvernement fédéral du **Canada**, le gouvernement provincial du **Manitoba** et des partenaires locaux travaillent conjointement depuis 1997 à une étude longitudinale qui suit les enfants de la période préscolaire à l'entrée à l'école et au-delà pour mesurer l'influence des services d'accueil sur le comportement des enfants et sur leur développement dans le domaine de l'aptitude sociale, de la résolution de problème, de la motricité et de la maturité scolaire. L'Étude manitobaine de la cohorte des naissances de 1997 suit 635 enfants nés en 1997 ; au cours du temps, elle donnera un aperçu sur l'influence que l'accueil des jeunes enfants et d'autres antécédents exercent sur le développement des enfants. Plusieurs résultats de recherche ont déjà été publiés, qui contribuent aux décisions et politiques dans ce domaine, telles que le Curriculum des programmes d'apprentissage et de garde des jeunes enfants du Manitoba et le programme Choix familiaux.

Établir un organisme au niveau national ou régional consacré à la recherche sur l'EAJE

- En **Corée**, le Korea Institute of Child Care and Education (KICCE), institut de recherche national, a été établi en décembre 2005 pour adopter une approche systématique à l'égard de la recherche sur la politique de l'EAJE et apporter un soutien plus efficient aux services d'EAJE. Avant la création de cet organisme, la recherche sur la politique de l'EAJE était menée séparément par le Korea Educational Development Institute, le Korea Women's Development Institute et le Korea Institute of Health and Social Affairs. Le KICCE conduit divers travaux de recherche sur la politique de l'EAJE, sert de banque de données et a un rôle de rassembleur des parties prenantes du secteur de l'éducation ou de l'accueil afin de favoriser le dialogue. Récemment, le KICCE, à la demande du gouvernement national, a élaboré un programme pédagogique commun pour les enfants de cinq ans (*Nuri Curriculum*) et il est chargé de former 20 000 enseignants, de créer des matériels de soutien, de fournir des services de consultation et de suivre l'application du *Nuri Curriculum* pour assurer son succès.
- En **Australie**, un nouvel organisme national, l'Australian Children's Education and Care Quality Authority (ACECQA), participera aux travaux de recherche et d'évaluation dans le domaine de l'EAJE. Cela permettra de créer une solide base de connaissances contribuant à éclairer et assister son action et à promouvoir une amélioration continue de la qualité. L'ACECQA aidera aussi à enrichir les connaissances dont dispose l'Australie sur le développement des jeunes enfants, qui seront utilisées pour élaborer les politiques et stratégies.
- La Child Care Coalition du **Manitoba (Canada)**, organisation d'éducation du public et de promotion en matière d'accueil des jeunes enfants, a lancé des travaux de recherche pour quantifier les impacts économiques et sociaux de l'accueil des enfants à l'échelle de la province. Sur la base de ces travaux, la coalition formule des recommandations à l'intention des autorités locales sur des questions telles que la nécessité d'augmenter le nombre et la qualité des services d'accueil, de les rendre plus accessibles et moins coûteux et de mieux soutenir et pourvoir en ressources le personnel. La Coalition invite les organisations membres à assister à une assemblée générale annuelle et à participer à ses campagnes et activités. Elle compte parmi ses membres des

parents, des syndicats, des mouvements féminins, les participants du secteur, éducateurs et chercheurs et les organisations engagées en faveur de la justice sociale et du développement économique local, entre autres. La coalition collabore avec le mouvement national de promotion de l'accueil des enfants.

Conduire ou faire réaliser des programmes de recherche qui éclaireront les politiques et la pratique

- L'**Irlande** a lancé deux initiatives pour la conduite de recherches à l'usage de l'action gouvernementale. La première a consisté à créer le Scientific and Policy Advisory Committee, comité consultatif en matière scientifique et gouvernementale, et la deuxième à établir une Équipe de projet et un Groupe de pilotage composé de responsables publics de haut niveau pour superviser, sur les plans opérationnel et stratégique, un programme de recherche pour éclairer les politiques.
- Au **Portugal**, il est fréquent que le gouvernement mandate les départements de recherche des universités pour la réalisation d'études et d'évaluations externes dans le domaine de l'EAJE. Ces études et évaluations contribuent à la formulation de recommandations sur diverses questions relatives à l'éducation.
- En **Corée**, le ministère de l'Éducation, de la Science et de la Technologie charge les Offices de l'éducation des villes et des provinces, ainsi que sept Instituts pour le développement et l'éducation des jeunes enfants (Early Childhood Education and Development Institutes, ECEDI) à travers le pays, de réaliser des projets de recherche axés sur la pratique. Le ministère finance ces projets sur son budget de subventions spéciales locales. Les Offices de l'éducation des villes et des provinces et les ECEDI élaborent et mettent en œuvre divers programmes, tels que des programmes d'activités parascolaires pour les écoles maternelles à plein temps ou des programmes de formation des enseignants, et ils diffusent des documents audiovisuels pour promouvoir les programmes pédagogiques de maternelle et aider les praticiens à les mettre en œuvre. Le ministère de la Santé et de la Protection sociale charge le Korea Childcare Promotion Institute, qui est une de ses organisations affiliées, de mener des recherches sur l'agrément des centres d'accueil et sur la gestion des qualifications de leur personnel pour éclairer les politiques et la pratique.
- En **Slovénie**, le gouvernement finance des programmes de recherche dans le domaine de l'EAJE. Ces dernières décennies, des travaux ont été consacrés aux thèmes suivants : le quotidien des établissements préscolaires et de la première année de scolarité, avant et après la réforme du programme pédagogique ; le développement du langage et des premières compétences de base ; l'auto-évaluation de l'enseignement préscolaire comme outil d'amélioration de la qualité.
- En **Colombie-Britannique (Canada)**, le gouvernement provincial a financé un projet mis au point par une université pour étudier les environnements propices à l'apprentissage de jeunes enfants (Investigating Quality Early Learning Environments). Ce projet a permis d'élargir et d'enrichir les débats

sur la qualité des services d'EAJE à l'échelon local, provincial, national et international. Il a favorisé les discussions sur la qualité dans le cadre de divers forums sur l'EAJE ainsi que le perfectionnement professionnel des éducateurs de la petite enfance.

- En **Angleterre (Royaume-Uni)**, la National Academy of Parenting Research a été chargée, dans le cadre d'un contrat de cinq ans qui prend fin en mars 2012, de mener un programme de recherche sur le rôle parental et la famille en examinant et en évaluant les aides au rôle parental innovantes qui donnent de bons résultats auprès des familles vulnérables. Cela comprend un projet sur une base de données dénommée Commissioning Toolkit, qui décrit une grande partie des programmes d'aide au rôle parental offerts en Angleterre et indique les plus efficaces.
- En **Finlande**, le programme de recherche de l'Académie de Finlande (SKIDI-KI'DS) a pour objectif de promouvoir la santé et le bien-être des enfants au niveau systémique. Il vise à soutenir et encourager des approches multidisciplinaires de la recherche sur la gestion des risques qui menacent la santé, le bien-être et l'environnement des enfants. Il comprend trois thèmes : 1) l'environnement dans lequel grandissent les jeunes enfants ; 2) les systèmes de services ; et 3) les obstacles à surmonter pour améliorer la santé et le bien-être des enfants. D'autre part, l'Université d'Helsinki conduit le projet Quality Interaction - Quality Learning : Nature of Medication and Interaction in Finnish Preschool and First Grade Setting, qui vise principalement à analyser la nature des interactions entre les enfants et le personnel dans les structures d'éducation des jeunes enfants.
- Au **Royaume-Uni**, l'Innovation Unit conduit un programme de recherche intitulé Transforming Early Years, financé par le National Endowment for Science, Technology and the Arts. Ce programme a pour but de trouver de meilleures solutions à l'usage des pouvoirs publics pour des services à moindre coût appropriés aux enfants, afin d'améliorer la vie des familles qui ont de très jeunes enfants. L'Innovation Unit apporte un soutien étroit à six localités pour traduire le modèle Radical Efficiency en une série d'activités, en vue d'offrir des services produisant de meilleurs résultats à un moindre coût. On attend de ce programme qu'il présente aux localités de nouvelles perspectives sur les défis qu'elles ont à relever ainsi que des solutions et qu'il génère de nouvelles idées de services pour les enfants.
- En **Norvège**, le gouvernement finance, par le biais du Conseil de la recherche de Norvège, des programmes de recherche tels que le Programme de recherche éducationnelle sur la base de la pratique (PRAKUT) (2010-2014) ou la Recherche sur l'éducation à l'horizon 2020 (EDUCATION 2020) (2009-2013). Ces programmes renforceront la base de connaissances à l'usage de l'élaboration des politiques, de l'administration publique, de la formation du personnel et de sa pratique professionnelle. PRAKUT améliorera la qualité de l'EAJE, de l'éducation de base et de la formation des enseignants. Ce programme vise à établir un lien étroit entre la recherche et le domaine de la pratique. EDUCATION 2020 a pour but d'optimiser le développement et l'apprentissage des enfants, des adolescents et des adultes. Dans le cadre de

ce programme, le gouvernement finance aussi un grand projet de recherche interdisciplinaire d'une durée de cinq ans sur la qualité de l'EAJE en Norvège.

Enjeu 2 : Domaines insuffisamment étudiés ou depuis peu à l'ordre du jour

L'augmentation du nombre d'enfants d'origine immigrée de première et deuxième générations a fait de la recherche de politiques efficaces en faveur de ces publics une préoccupation de premier plan pour les pouvoirs publics dans beaucoup de pays de l'OCDE. Malgré cet intérêt, les recherches dans ce domaine sont encore insuffisantes en ce qui concerne l'EAJE.

Les recherches sur l'espace et l'environnement offerts dans les structures d'EAJE suscitent également un vif intérêt parmi les responsables publics. Ces études peuvent aider à définir de meilleures normes et règles, plus propices au développement et fondées sur des données probantes. Pourtant, ce domaine est lui aussi insuffisamment exploré.

Faire progresser la recherche sur les enfants de moins de trois ans

- En **Norvège**, du fait de la forte augmentation du nombre d'enfants de moins de trois ans confiés à des services d'EAJE, il est nécessaire d'approfondir les connaissances sur les activités proposées dans les classes de maternelle et leurs effets sur les jeunes enfants. Le nouveau Programme de recherche éducationnelle sur la base de la pratique (PRAKUT) (2010-2014) met l'accent sur cet aspect, en étudiant les conditions qui contribuent à créer et à entretenir des environnements d'apprentissage optimaux pour tous les enfants dans les établissements d'EAJE.
- En **Finlande**, une étude sur « les effets de l'environnement et des interventions sur la régulation du stress et le développement des jeunes enfants » a été menée dans la région d'Helsinki. Dans ce cadre, un modèle de régulation dynamique du stress a été défini pour les enfants dans les garderies. L'étude a cherché à déterminer dans quelle mesure la qualité des services d'accueil modère les effets des caractéristiques biologiques de l'enfant (tempérament, sexe, risques neurodéveloppementaux) sur la régulation physiologique du stress et à en apprécier l'impact sur le développement socioaffectif et cognitif. Il en ressort qu'un bas niveau de stress chez les enfants est significativement corrélé avec une bonne qualité de l'organisation et de la planification des équipes.
- Dans la **Communauté française de Belgique**, l'Observatoire de l'enfance, de la jeunesse et de l'aide à la jeunesse conduit des recherches en vue d'élaborer des indicateurs pour l'accueil des enfants de zéro à trois ans. Les résultats seront disponibles en juin 2012. En 2012 également, l'Observatoire lancera des recherches sur des indicateurs de la qualité de l'environnement de l'accueil du point de vue des jeunes enfants.
- En **Corée**, la recherche sur les enfants de moins de trois ans est souvent incluse dans les travaux sur les enfants de zéro à cinq ans. Les recommandations à l'intention des pouvoirs publics concernent souvent le besoin de soutien financier, de conseil aux parents, etc. Les recherches sur le

développement du langage sont en grande partie menées individuellement par des chercheurs bénéficiant d'un financement de la Fondation nationale de la recherche de Corée.

Conduire des recherches sur les aspects culturels et réaliser des analyses socioculturelles

- En **Finlande**, un projet de recherche sur « l'agentivité efficace des jeunes enfants dans les contextes formels et informels » a identifié des facteurs qui influent sur l'agentivité des jeunes enfants. L'étude repose sur l'hypothèse que les jeunes enfants ne se contentent pas de réagir aux facteurs environnementaux ou biologiques, de les subir ou d'être sous leur emprise, mais peuvent améliorer leur propre efficacité, leur aptitude à anticiper et leur capacité d'autorégulation à travers cette agentivité.
- En **Corée**, le Korea Institute of Child Care and Education mène actuellement des recherches sur un large éventail de questions qui se posent dans différents contextes socioculturels : le soutien à l'éducation des enfants pour les familles multiculturelles, la situation actuelle et les valeurs de l'éducation des enfants chez les Coréens de souche vivant à l'étranger, les mesures de soutien à l'éducation des enfants pour les familles qui ont fui la Corée du Nord, et la recherche comparative sur les pratiques d'éducation des enfants en Corée du Sud et en Corée du Nord afin de préparer la réunification future.
- Au **Danemark**, des travaux récents ont étudié la relation entre les caractéristiques du personnel (sexe ou origine immigrée) et le développement des enfants de différents milieux. Une étude a été menée sur les effets des indicateurs relatifs au personnel, comme la proportion d'hommes, le taux d'encadrement des enfants, la proportion du personnel non originaire du pays, la stabilité du personnel et la proportion ayant une formation pédagogique. Il en ressort que la quantité de personnel par enfant et la proportion de personnel masculin, de personnel à qualification pédagogique et de personnel non originaire du pays ont un impact positif significatif sur le développement des enfants. Il en ressort également que les garçons tirent particulièrement bénéfice d'un taux d'encadrement élevé et d'une proportion relativement forte de personnel masculin, tandis que les enfants non originaires du pays tirent bénéfice de la stabilité du personnel. Cette étude indique que les facteurs de qualité des établissements préscolaires contribuent à égaliser les résultats pour les garçons et pour les enfants non originaires du pays.

Étudier l'espace et les environnements d'apprentissage dans lesquels évoluent les enfants

- En **Finlande**, l'Académie de Finlande conduit un projet de recherche sur le type d'espace offert aux très jeunes enfants dans les structures d'EAJE. D'après les premiers résultats, les professionnels de l'EAJE modulent leurs pratiques en matière de gestion de l'espace et du temps au sein du groupe en fonction de l'âge. L'étude montre également que des tâches développementales dépendant de l'âge représentées par certaines actions quotidiennes répondent au mieux à l'intérêt de l'enfant. Une des conclusions

est qu'il convient de promouvoir la formation continue du personnel pour favoriser une discussion réflexive sur l'accueil et l'éducation des enfants de moins de trois ans.

- Le **Japon** conduit une étude sur l'environnement dans lequel évoluent les enfants accueillis en crèche et l'espace dont ils disposent. Cette étude doit contribuer à garantir le bien-être et la sécurité de l'enfant ainsi que son bon développement physique et mental.
- En **Corée**, un certain nombre d'études ont été réalisées visant l'élaboration de normes pour les établissements d'EAJE et de lignes directrices pour la conception des écoles maternelles, en vue de définir des exigences légales et réglementaires pour leurs installations et de fixer des normes optimales, propices au développement des jeunes enfants. Ces études comprennent des recherches sur la conception optimale des bâtiments et des espaces d'apprentissage.
- En **Norvège**, un projet de recherche intitulé « Espace de l'école maternelle – matérialité, apprentissage et création de sens » (Collège universitaire de Vestfold) étudie les aspects pédagogiquement pertinents des environnements physiques dans les maternelles et la façon dont les enfants utilisent et ressentent ces espaces. Ce projet fait partie d'un ensemble plus large de travaux multidisciplinaires faisant intervenir différentes institutions de recherche, sous le titre : « Lieux d'apprentissage, d'accueil et de développement – approche pluriméthodologique et interdisciplinaire des environnements physiques de l'école maternelle ».

Étudier différentes interventions pédagogiques

- Au **Danemark**, un projet de recherche intitulé « Efforts fondés sur les connaissances en faveur des enfants socialement désavantagés dans les services d'accueil » (VIDA) explore le sujet de recherche général suivant : comment les services d'accueil généraux danois peuvent-ils améliorer les perspectives futures des enfants socialement désavantagés ? Ce vaste projet de recherche examine et documente la question de savoir, entre deux types d'interventions pédagogiques dans les services d'accueil, quel est le plus efficace pour améliorer l'apprentissage et le bien-être des enfants socialement désavantagés. Le but global est de stimuler les compétences personnelles, linguistiques et sociales des enfants ainsi que leur compréhension logique. Le projet de recherche porte sur environ 6 000 enfants dans 120 centres d'accueil situés dans quatre municipalités danoises. L'intervention sera mise en œuvre dans un environnement inclusif, c'est-à-dire l'environnement ordinaire des centres partagé avec les autres enfants. Deux types d'efforts sont testés dans ce projet. Pour pouvoir les comparer, on divise les centres participants en trois groupes. Dans un groupe, l'action est axée sur le bien-être et l'apprentissage des enfants (programme modèle de base VIDA). Dans un autre groupe, on ajoute à cette action la participation parentale (c'est-à-dire, programme modèle de base VIDA + parental). On laisse un troisième groupe de centres poursuivre leur pratique ordinaire (groupe témoin). Ce projet est réalisé à la demande du ministère danois des Affaires sociales et avec le financement de ce dernier.

Enjeu 3 : Diffusion insuffisante

Relier la recherche à l'action des pouvoirs publics et à la pratique est un défi de nature générale pour beaucoup de pays de l'OCDE, non seulement dans le secteur de l'EAJE, mais aussi dans les divers autres domaines de l'éducation.

Les chercheurs ont souvent pour ambition de produire et de publier des découvertes de pointe mais ils s'attachent plus rarement à communiquer ensuite leurs résultats aux responsables publics et aux praticiens. Quant à ceux-ci, ils n'ont pas toujours suffisamment de temps ou de connaissances pour lire les revues scientifiques – qui sont rédigées dans des termes très techniques – et compléter ainsi leurs connaissances.

Pour que les résultats de la recherche se convertissent systématiquement en des politiques ou en des pratiques sur le terrain, il faut une démarche volontariste de diffusion des résultats, qui nécessite elle-même des moyens financiers. Or, affecter un budget aux activités de « communication » ou de « diffusion » ne va souvent pas de soi.

Apporter un soutien financier ou en nature

- En **Finlande**, le Conseil de l'Académie a alloué, en 2009, 8.5 millions EUR au financement de nouveaux programmes de recherche sur la période 2010-2013, contribuant ainsi au lancement d'ambitieux projets de recherche interdisciplinaires, au regroupement de ressources de recherche dispersées et à la création de réseaux réunissant des chercheurs nationaux et internationaux. Par ailleurs, le Conseil consultatif pour l'EAJE, placé sous l'autorité du ministère des Affaires sociales et de la Santé, a organisé en novembre 2010 un séminaire national sur la recherche dans le domaine de l'EAJE. Des documents présentés à cette occasion sont accessibles sur le site Internet du ministère pendant un an.

Renforcer les liens entre la recherche et l'action gouvernementale

- La **Finlande** a créé en 2002 des Centres d'excellence pour l'action sociale chargés de trouver des solutions pour articuler la recherche et la pratique. Ces centres ont notamment les objectifs suivants : développer et transmettre l'expertise nécessaire dans le domaine de l'action sociale ; mettre au point des services de base, des services spécialisés et des services d'expertise et assurer leur diffusion ; créer des liens variés entre la formation de base, la formation supérieure et la formation continue ; et établir des activités de recherche, expérimentation et développement.
- Au **Manitoba (Canada)**, le Bureau d'Enfants en santé Manitoba supervise une stratégie, mise en œuvre en 2000, qui fonctionne comme un réseau de programmes et de soutiens pour les enfants, la jeunesse et les familles. Cette stratégie a été reconnue à l'échelon de la province et inscrite dans la loi (Loi sur la stratégie « Enfants en santé Manitoba ») en 2007. Cette loi impose au gouvernement provincial un processus de décision et des approches à l'égard de l'élaboration des politiques et des programmes qui soient fondés sur les faits. Le Bureau rend compte régulièrement du développement des enfants et

examine si les programmes visant les enfants fonctionnent correctement. La loi confère au Bureau la mission de rédiger un rapport quinquennal sur la situation des enfants, qui sera publié pour la première fois en 2012.

Renforcer les liens entre la recherche et les praticiens

- En **Norvège**, le Programme pour une recherche-développement fondée sur la pratique, de l'enseignement préscolaire à l'enseignement secondaire et à la formation des enseignants (2006-2010) a permis l'acquisition de connaissances par la recherche et a favorisé une coopération structurée entre les établissements de formation des enseignants et les équipes de gestion des établissements scolaires. Le nouveau Programme de recherche éducationnelle sur la base de la pratique (PRAKUT), pour la période 2010-2014, a pour but de continuer à développer et renforcer l'expertise en R-D et la base de connaissances dans les programmes de formation des enseignants. PRAKUT vise à accroître l'application des connaissances issues de la recherche dans le domaine de la pratique, pour une liaison plus étroite entre la formation des enseignants et la pratique.
- En **Slovénie**, depuis 2001, tous les établissements préscolaires ont adopté le *Programme pédagogique préscolaire*. Le gouvernement a évalué la mise en œuvre de ce programme de deux manières. L'Institut national de l'éducation a suivi la mise en œuvre des nouvelles pratiques dans les établissements au moyen de diverses méthodes, telles que l'observation, des entretiens semi-structurés et des questionnaires. Dans le même temps, les conseillers ont rédigé des rapports semestriels et annuels destinés au ministre de l'Éducation et aux autres institutions compétentes. Les conclusions ont été communiquées aux établissements préscolaires et ont été utilisées pour définir le contenu de la formation professionnelle et à des fins d'évaluation pour éclairer les pratiques.

Créer un réseau de recherche régional ou international

- En 2009 et 2011, la **Norvège** a organisé une conférence nordique sur la recherche dans le domaine de l'EAJE. Ces conférences avaient principalement pour but de renforcer les relations entre la recherche, la pratique et l'action gouvernementale, avec des communications et des débats sur les derniers résultats de la recherche menée dans les pays nordiques. Des responsables publics et des chercheurs venus de tous les pays nordiques et des territoires autonomes y ont assisté et ont apporté leur contribution. Par ailleurs, le **Danemark**, la **Suède** et la **Norvège** ont conclu un accord de coopération pour financer et diffuser un état des lieux de la recherche scandinave dans le domaine de l'EAJE.
- Le **Réseau de l'OCDE sur l'EAJE** aide les pays participants à définir des politiques efficaces et efficientes dans le secteur de l'EAJE. Lors des réunions du Réseau, les responsables publics exposent les pratiques qui s'avèrent efficaces ainsi que les problèmes qu'ils rencontrent concrètement dans la conduite de leurs politiques à l'égard de l'EAJE. Ces réunions permettent aussi des échanges sur les nouvelles recherches à l'usage de l'action gouvernementale et permettent de mettre en lumière de nouveaux domaines

prometteurs pour la recherche, l'analyse et le développement de données sur les politiques.

- Le réseau de recherche Diversity in Early Childhood Education and Training rassemble des chercheurs et des praticiens désireux de résoudre les problèmes rencontrés par les enfants et les familles d'origines culturelles diverses concernant l'accès à l'EAJE. Huit pays européens sont représentés dans le réseau : la **Belgique**, l'**Allemagne**, la **Grèce**, la **France**, l'**Irlande**, les **Pays-Bas**, l'**Espagne** et le **Royaume-Uni (Angleterre et Écosse)**. En Flandre (Belgique), par exemple, le réseau a participé à une formation sur la gestion de la diversité à l'intention du personnel de la petite enfance. Ce type de formation favorise un dialogue constructif entre les éducateurs et les parents et permet de lutter contre les stéréotypes et la discrimination institutionnelle.
- L'**European Early Childhood Education Research Association**, créée en 1992, est une association internationale qui encourage et diffuse les recherches multidisciplinaires sur la petite enfance et leurs applications à l'action gouvernementale et à la pratique. Elle encourage et soutient aussi des collaborations plurinationales et des publications thématiques à travers ses groupes spécialisés.
- La **Pacific Early Childhood Education Research Association (PECERA)**, créée en 2000, est une association à caractère universitaire qui a pour but de diffuser et de soutenir la recherche sur l'éducation des jeunes enfants dans la zone du Pacifique. La PECERA fonctionne comme un réseau facilitant la communication et la collaboration entre les chercheurs et les praticiens dans le Pacifique. Cette association organise des conférences annuelles et publie des revues. Elle réunit les 11 pays suivants : Australie, Chine, Hong Kong, Japon, Corée, Nouvelle-Zélande, Philippines, Singapour, Taïwan, Thaïlande et États-Unis.

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

Cette section présente les leçons tirées de l'expérience des pays sur le thème suivant :

- Développer la collecte de données, la recherche et le suivi

Elle vise à décrire brièvement les défis et les risques à envisager quand on met en œuvre des initiatives publiques.

DÉVELOPPER LA COLLECTE DE DONNÉES, LA RECHERCHE ET LE SUIVI

Leçon 1 : Informer le grand public des progrès réalisés et diffuser les connaissances à travers des réseaux et des ateliers

En **Australie**, une des priorités du gouvernement national et des gouvernements des États et des territoires est la publication de rapports annuels sur les progrès réalisés dans la mise en œuvre du Partenariat national en faveur de l'éducation des jeunes enfants (National Partnership for Early Childhood Education) en vue de parvenir à l'objectif de « l'accès universel » à l'éducation pour les jeunes enfants d'ici 2013. Bien que cette initiative en soit encore à ses débuts, les rapports depuis 2009 font état de progrès dans l'ensemble du pays : on observe une augmentation du nombre d'heures de fréquentation par les enfants dans la plupart des régions ainsi que de la participation des enfants autochtones dans certaines des grandes régions.

Au **Mexique**, il ressort de l'évaluation des résultats des enfants que les enfants bénéficiant des services fournis par le Conseil national pour la promotion de l'éducation (CONAFE) ont de meilleurs résultats que ceux qui ne fréquentent pas ces services. Toutefois, le gouvernement s'est aussi rendu compte de la nécessité d'améliorer les aspects de ces services relatifs au langage et à la communication. Le cas du Mexique illustre l'utilité de la collecte de données sur le développement des enfants pour non seulement souligner les points forts des services d'EAJE mais aussi révéler les domaines à améliorer.

Avec ses Centres d'excellence pour l'action sociale, la **Finlande** a créé un mécanisme pour développer et transmettre l'expertise nécessaire dans le secteur de l'aide sociale, créer des liens variés entre la formation de base, la formation

supérieure et la formation continue et favoriser les activités de recherche, expérimentation et développement. On constate dans la pratique que ces centres ont réussi à tisser un réseau entre les acteurs sociaux régionaux.

En **Irlande**, des rapports exposant les résultats de l'étude longitudinale *Growing Up in Ireland* sont mis à la disposition des responsables publics et des chercheurs par divers mécanismes, parmi lesquels la conférence de recherche annuelle consacrée à cette étude. En outre, des données provenant de cette étude sont accessibles aux chercheurs au moyen de bases de données et des ateliers sur ce sujet encouragent leur diffusion et leur utilisation. L'Irlande pense que la diffusion de ces données facilite l'étude du développement des enfants du point de vue de sa stabilité et de sa continuité dans le temps et permettra de mettre en lumière des séquences de développement. Cela aidera aussi à identifier les facteurs qui contribuent à protéger les enfants contre les risques et à construire la résilience. Toutefois, l'Irlande a appris par l'expérience que la diffusion de la recherche en vue d'influer sur les politiques peut être difficile si les travaux n'ont pas été exécutés à la demande du gouvernement et s'ils reposent sur des interventions pilotes que l'on ne peut étendre à plus grande échelle pour des raisons de coût.

Leçon 2 : Relier les constatations de la recherche et les résultats de suivi aux politiques et aux pratiques

La **Corée** a créé en 2005 le Korea Institute of Child Care and Education (KICCE), qui est un des rares instituts de recherche nationaux dans le monde consacrés spécifiquement au domaine de l'EAJE. La création du KICCE a eu des effets positifs sur le développement de la recherche concernant les politiques de l'EAJE, sur leur planification et sur leur mise en œuvre. Le KICCE a conduit au total 175 projets, parmi lesquels l'intégration du système éducatif et de l'accueil, une série de projets pour la « promotion de l'éducation des jeunes enfants », une enquête nationale sur l'accueil des enfants, et le développement du programme pédagogique, du personnel et de l'assurance de la qualité. La *Panel Study on Korean Children* est une enquête longitudinale qui devrait contribuer à mettre en lumière les mécanismes développementaux et les résultats des enfants sous l'influence et en fonction de l'apport des politiques et des services. La Corée est plus que jamais en faveur d'une action gouvernementale fondée sur la recherche et elle veut évaluer sur la base des résultats de la recherche la faisabilité et l'efficacité de nombreuses mesures envisagées, afin de mieux relier l'action gouvernementale, la pratique et la recherche.

En **Norvège**, le suivi au moyen de déclarations annuelles standardisées rendues par toutes les écoles maternelles a révélé la nécessité d'un personnel plus qualifié et met en évidence les régions où la qualité du personnel pose le plus de difficultés. En conséquence, le gouvernement a lancé un plan de recrutement d'enseignants préscolaires et a conçu des actions ciblées pour certaines régions. Le cas de la Norvège montre clairement que la collecte de données sur le personnel peut servir de base d'information pour prendre des mesures concrètes en vue d'améliorer la qualité des services d'EAJE.

Quand la **Slovénie** a évalué la mise en œuvre de son programme pédagogique préscolaire, les responsables de l'éducation et les institutions chargés de l'EAJE ont pu en examiner les conclusions, qui ont été aussi communiquées aux établissements préscolaires de telle sorte que les améliorations proposées puissent être introduites dans tout le système. En plus de l'amélioration de l'application du programme pédagogique, la Slovénie note que ces constatations se sont avérées importantes pour la formulation du contenu du perfectionnement professionnel.

Le **Mexique** a appris grâce à la collecte de données que, si une majorité d'enfants dans les établissements préscolaires acquièrent les compétences de base du langage et des mathématiques, ceux qui ne réussissent pas à le faire se concentrent dans les localités rurales. À la suite de cette constatation, le Mexique a décidé de créer de nouveaux matériels pédagogiques spécifiquement destinés aux zones rurales afin d'aider les élèves en difficulté à rejoindre le niveau de leurs pairs. Cela montre comment les données sur le développement des enfants peuvent servir à concevoir des interventions sur la base des faits constatés et aider les enfants qui ont besoin d'un soutien spécial.

Grâce à son « Étude langage et apprentissage », la **Norvège** a constaté que les enfants qui ont fréquenté régulièrement des services d'accueil agréés en centre ou en milieu familial entre un an et demi et trois ans souffrent ensuite moins souvent d'un retard de langage que ceux pris en charge par leurs parents ou par un tiers. On n'en connaît pas bien la cause, si bien que le gouvernement est favorable à la poursuite de recherches sur les caractéristiques des établissements préscolaires propices au développement du langage ; toutefois des résultats préliminaires confirment l'utilité de la fréquentation de ces établissements aussi bien pour les enfants de minorités linguistiques que pour les autres.

La **Flandre (Belgique)** s'attache à orienter sur la base des faits sa politique de l'éducation et a ainsi introduit un système de suivi du développement individuel des élèves. On pense que celui-ci donnera, entre autres, un aperçu sur la qualité des établissements éducatifs. La Flandre note aussi que, du fait de la baisse des budgets de recherche ainsi que d'une désaffection des universitaires à l'égard de la problématique de l'action gouvernementale, il est difficile de répondre à des questions de plus en plus variées dans ce domaine.

Leçon 3 : Suivre le financement et les coûts pour justifier les dépenses d'éducation

Pour l'**Australie**, le suivi des dépenses consacrées à l'EAJE a montré que le financement a permis d'augmenter le nombre des enfants inscrits dans les services d'accueil sur la période 2007-2010 et de diminuer le coût des services d'accueil à temps plein à la charge des parents sur la période 2004-2010. Cela illustre la façon dont le suivi financier et le suivi des résultats peuvent faire la démonstration des progrès obtenus et du contrôle exercé, qui justifient le financement éducatif.

Le **Portugal** s'est rendu compte qu'en l'absence d'un programme de recherche systémique pour l'EAJE, il est difficile d'évaluer la qualité et il est malaisé de montrer les avantages de l'investissement dans l'EAJE.

Leçon 4 : Placer les acteurs clés au centre du suivi, de la collecte de données et de la recherche

En **Australie**, avec l'introduction d'un cadre national de normes de qualité qui contient un nouveau processus de suivi, les autorités publiques à tous les niveaux prennent conscience de l'importance de donner aux professionnels des possibilités d'évaluer régulièrement leur pratique. L'Australie pense que les améliorations les plus efficaces dans la fourniture d'un service sont d'origine interne et non imposées de l'extérieur. Après avoir évalué la qualité des pratiques et des services, il faut déterminer en quels points on peut l'améliorer et planifier convenablement la mise en œuvre de ces améliorations.

En **Flandre (Belgique)**, un rapport est rédigé après toute inspection externe et les chefs d'établissement sont tenus de réunir officiellement les membres de leur personnel pour leur communiquer les conclusions ; toutefois, les syndicats d'enseignants affirment que ce n'est pas une pratique courante. On peut en tirer la leçon que, quand un cycle de retour d'information est en place, toutes les parties concernées doivent y participer comme prévu, si l'on veut que ce dispositif fonctionne correctement.

La **Colombie-Britannique (Canada)**, le **Japon** et la **Slovénie** soulignent l'importance de soumettre les services ou le programme pédagogique d'un centre d'EAJE à l'évaluation ou appréciation de personnes en rapport avec l'établissement, comme les parents ou la population locale. Cela accroît l'objectivité et la transparence de l'appréciation, stimule l'engagement des parents et de la collectivité, augmente la satisfaction des parents et permet aux parties prenantes de mieux comprendre la problématique des centres d'ECEC.

L'**Irlande** souligne l'importance des objectifs suivants dans la conduite des recherches : pertinence de l'étude pour l'action gouvernementale ; attrition minimum ; maximum de données ; fardeau minimum pour les enquêtés ; et centrage sur l'enfant, pour saisir tous les aspects de son vécu. Diverses mesures ont été prises pour répondre à ces exigences en Irlande et une des principales leçons qu'en tire le gouvernement est qu'il est essentiel de faire participer toutes les parties prenantes dès le début, et en particulier les responsables publics et les enfants.

Leçon 5 : Collecter les données sur l'EAJE uniformément auprès de tous les fournisseurs de services, y compris ceux qui ne sont pas subventionnés par les pouvoirs publics

En **Flandre (Belgique)**, dans le secteur de l'accueil, les établissements indépendants reçoivent peu de fonds publics, si bien qu'on ne peut pas leur demander autant de données qu'aux établissements subventionnés à qui on peut imposer à cet égard de plus grandes exigences du fait de ce financement. Une des leçons essentielles est que l'image globale des services d'accueil est incomplète quand on ne peut pas suivre de manière uniforme tous les fournisseurs de services. Avec le système de suivi actuel, le gouvernement souffre d'un manque d'informations, telles que : le profil des utilisateurs dans tous les établissements ; la question de savoir qui paye quelle part des coûts totaux de l'accueil des enfants ; qui

n'accède pas aux services d'accueil ; les qualifications du personnel dans tous les établissements, leurs taux de rotation et leur âge. La Flandre examine de quelle façon elle peut obtenir les données manquantes sans imposer aux établissements un fardeau trop lourd et sans empiéter sur la vie privée des parents et des enfants.

La **Norvège** collecte annuellement des données (dossiers administratifs) sur les maternelles publiques ou non publiques, comprenant des informations sur la qualité des services d'EAJE (taux d'encadrement, effectifs, qualifications et sexe du personnel), l'organisation de l'établissement (appartenance au public ou au privé, heures d'ouverture), les tarifs payés par les parents (réductions pour les fratries, réductions visant les familles à bas revenu), le nombre de places et le nombre d'enfants dans l'EAJE (âge, fréquentation hebdomadaire, etc., y compris concernant les enfants des minorités linguistiques et les enfants handicapés) et coopération des maternelles avec d'autres institutions. Grâce à la collecte de ces données auprès de toutes les écoles maternelles, la Norvège est capable de produire des statistiques officielles sur les services d'EAJE qui offrent une image complète et détaillée pour l'ensemble du pays.

Leçon 6 : Considérer les avantages et les désavantages de confier aux autorités locales la responsabilité de la qualité du suivi

S'agissant de donner plus d'autonomie aux autorités locales pour le suivi de la qualité des services d'EAJE, le **Japon**, le **Mexique** et le **Portugal** conviennent que cela peut présenter des avantages en favorisant les initiatives au niveau local ; les autorités locales ont généralement une meilleure connaissance des besoins éducatifs de la population, ce qui peut générer une plus grande rigueur du suivi et de l'évaluation. Cependant, ces pays voient aussi un désavantage dans le fait que les critères de suivi peuvent différer d'une autorité locale à l'autre. L'harmonisation de la collecte et du traitement des données entre les autorités locales peut présenter des difficultés. Cela peut compliquer l'agrégation des données au niveau national et l'application de normes nationales pour la qualité des services. En outre, le Mexique constate que les autorités locales n'ont pas toujours les compétences requises pour gérer les ressources de suivi et de collecte de données.

Leçon 7 : Utiliser le suivi pour assurer la conformité à la réglementation et la qualité des processus

La **Colombie-Britannique (Canada)** déclare que le suivi des effectifs des classes dans la province sur une base annuelle a eu pour conséquence d'assurer la conformité de toutes les maternelles à la réglementation gouvernant cet aspect.

La **Corée** a constaté qu'un système de suivi et d'assurance de la qualité peut contribuer à l'amélioration de la qualité dans l'EAJE, non seulement en ce qui concerne la qualité structurelle (par exemple, taux d'encadrement, effectifs des classes ou espace par enfant) mais aussi la qualité de processus moins tangibles comme les interactions personnel-enfants. Le suivi interne et l'autosupervision pratiquée au sein du personnel sont considérés comme des ressources plus durables pour l'amélioration de la qualité.

DOMAINE D'ACTION 5 – RÉFLÉCHIR SUR LA SITUATION PRÉSENTE

Cette fiche, rédigée sur la base des tendances internationales, est conçue pour faciliter la réflexion sur la situation présente de votre pays concernant :

- La collecte de données, la recherche et le suivi

Elle a pour but de faire prendre conscience de questions nouvelles et de mettre en lumière des domaines où il serait possible d'apporter des changements, et non de décerner des notes pour telle ou telle pratique. En considérant la situation présente, entourez un chiffre sur l'échelle de 1 à 5.

COLLECTE DE DONNÉES, RECHERCHE ET SUIVI

Collecte de données	Pas du tout					Tout à fait				
1. Des questions essentielles ont été formulées, auxquelles un système de données pour l'EAJE devrait contribuer à répondre. En outre, on sait clairement quelles sont les lacunes dans les données et quelles relations entre les programmes d'EAJE il faut établir pour répondre aux questions qui se posent aux pouvoirs publics.	1	2	3	4	5					
2. Les indicateurs de l'EAJE actuellement collectés sont bien conçus et utiles pour éclairer l'action gouvernementale et déterminer si les buts globaux de l'EAJE sont atteints.	1	2	3	4	5					
3. Les systèmes de données actuels pour les indicateurs de l'EAJE sont compatibles avec les systèmes de données scolaires.	1	2	3	4	5					
4. Les données actuellement collectées sont présentées et communiquées commodément pour l'utilisateur.	1	2	3	4	5					
5. Des données sont actuellement collectées sur :										

a) les enfants (par ex., nombre effectif d'enfants inscrits dans les services d'EAJE pour chaque cohorte d'âge, milieu socioéconomique, sexe, origine immigrée ou non).	1	2	3	4	5
b) les programmes (par ex., différents types et formes de services, y compris les services de garde privés et informels).	1	2	3	4	5
c) le personnel (par ex., effectifs et niveau de qualification, âge, sexe, origine immigrée ou non, rémunération et possibilités de développement professionnel).	1	2	3	4	5
d) information sur les sources de financement et sur les coûts.	1	2	3	4	5
6. Il est possible de relier les indicateurs collectés (tels que ceux énumérés au point 5).	1	2	3	4	5
7. Un financement suffisant a été alloué pour améliorer la couverture des données et leur qualité afin de répondre aux questions essentielles.	1	2	3	4	5
Recherche	Pas du tout		Tout à fait		
8. La recherche dans le domaine de l'EAJE peut s'appuyer sur une infrastructure stable et un financement à long terme.	1	2	3	4	5
9. On conduit des travaux de recherche de type suivant :	1	2	3	4	5
a) évaluation des politiques nationales et recherche sur ces politiques	1	2	3	4	5
b) recherche comparative internationale	1	2	3	4	5
c) études longitudinales	1	2	3	4	5
d) analyses coûts-avantages	1	2	3	4	5
e) évaluation de programmes à grande échelle et essais contrôlés randomisés	1	2	3	4	5
f) neurosciences et recherche sur le cerveau	1	2	3	4	5
g) analyse socioculturelle au moyen de méthodes ethnographiques et qualitatives	1	2	3	4	5

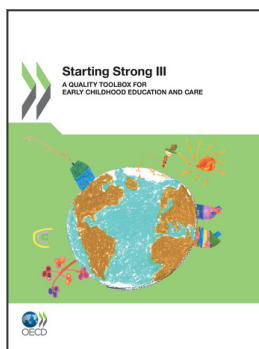
h) recherche sur les pratiques et les processus, comme la recherche-action	1	2	3	4	5
i) recherche centrée sur l'enfant avec des méthodes d'observation participante	1	2	3	4	5
j) recherche sur les besoins des parents	1	2	3	4	5
10. Les principales lacunes de la recherche dans le domaine de l'EAJE :	1	2	3	4	5
a) ont été identifiées.	1	2	3	4	5
b) ont donné lieu à des propositions concrètes visant à les combler.	1	2	3	4	5
11. Des réseaux de recherche ou autres mécanismes sont en place pour permettre un dialogue entre les chercheurs et :	1	2	3	4	5
a) les responsables publics du pays.	1	2	3	4	5
b) les praticiens du pays.	1	2	3	4	5
c) des auditoires internationaux.	1	2	3	4	5
12. Il existe suffisamment de chaires universitaires, de programmes de troisième cycle, de thèses et de revues scientifiques sur l'EAJE.	1	2	3	4	5
13. La recherche est utilisée pour définir les programmes de formation initiale et de perfectionnement professionnel du personnel de l'EAJE.	1	2	3	4	5
14. Une approche multidisciplinaire est favorisée dans la recherche sur l'EAJE (notamment, anthropologie, sociologie, politiques publiques, problématique hommes-femmes, théorie de l'apprentissage, recherche sur le cerveau).	1	2	3	4	5
Suivi	Pas du tout		Tout à fait		
15. Le but et les méthodologies du suivi ont été spécifiés, reconnus et communiqués clairement aux gestionnaires de l'EAJE, aux praticiens et aux parents et l'adhésion des parties concernées au suivi (but, processus et actions consécutives) a été recueillie.	1	2	3	4	5

16. Les responsables et les participants du suivi sont clairement identifiés. Une évaluation des capacités nécessaires pour réussir la mise en œuvre du suivi a été effectuée au préalable.	1	2	3	4	5
17. Les indicateurs suivants sont utilisés pour le suivi de la qualité :	1	2	3	4	5
a) qualité structurelle (par ex., qualifications du personnel, effectifs des classes, taux d'encadrement)	1	2	3	4	5
b) qualité des processus (per ex., types d'expériences vécues par les enfants dans un environnement d'EAJE, types d'interactions avec le personnel et avec leurs pairs)	1	2	3	4	5
18. Les méthodes de suivi de la qualité ci-après sont utilisées :	1	2	3	4	5
a) évaluation des résultats des enfants	1	2	3	4	5
b) documentation et dossiers	1	2	3	4	5
c) observation	1	2	3	4	5
d) entretiens	1	2	3	4	5
e) enquêtes	1	2	3	4	5
f) outils d'analyse des programmes	1	2	3	4	5
g) échelles d'appréciation de la qualité	1	2	3	4	5
h) rapports d'auto-évaluation	1	2	3	4	5
i) autres (préciser)	1	2	3	4	5
19. On porte une attention suffisante au suivi de résultats des enfants moins quantifiables que les aspects facilement mesurables comme les progrès en mathématiques ou dans l'apprentissage de la lecture/ écriture.	1	2	3	4	5
20. Les données de suivi servent de base aux décisions en matière :	1	2	3	4	5
a) d'assistance technique au personnel	1	2	3	4	5
b) de perfectionnement du personnel	1	2	3	4	5

c) d'actions correctives et de sanctions	1	2	3	4	5
d) de modification des programmes pédagogiques	1	2	3	4	5
f) de mentorat	1	2	3	4	5
g) de financement	1	2	3	4	5
h) de modifications de politique	1	2	3	4	5
i) autres (préciser)	1	2	3	4	5

NOTES

- 1 Patton appelle cela « le problème de l'étiquetage de la boîte noire » (Patton, 2008, p. 142).
- 2 Voir, par exemple, l'étude Keystone STARS (www.pakeys.org/uploadedContent/Docs/STARS/outreach/2010%20STARS.rpt.final.pdf) et l'étude RAND (www.rand.org/pubs/research_briefs/RB9343/index1.html).
- 3 Voir <http://ecedata.org/files/DQC%20ECDC%20brochure%202011%20Mar21.pdf>.
- 4 Pour les pays qui ont un système d'EAJE intégré, quand les pratiques de suivi indiquées concernent les enfants dans tout l'intervalle d'âges de l'EAJE (c'est-à-dire entre la naissance et l'âge de la scolarité obligatoire), on les mentionne à la fois dans les pratiques de suivi afférentes à l'accueil des jeunes enfants et dans celles afférentes aux maternelles/ établissements préscolaires, étant donné que ces deux services couvrent tout l'intervalle des âges. Cela n'implique pas que ces pays aient des systèmes scindés entre l'accueil et l'éducation des jeunes enfants. On inclut ces pratiques à la fois dans le domaine de l'accueil et dans celui des maternelles/ établissements préscolaires à des fins de comparaison, et cela indique que ces pays ont des pratiques de suivi pour tout l'intervalle d'âges de l'EAJE.



Extrait de :
Starting Strong III
A Quality Toolbox for Early Childhood Education and Care

Accéder à cette publication :
<https://doi.org/10.1787/9789264123564-en>

Merci de citer ce chapitre comme suit :

OCDE (2012), « Développer la collecte de données, la recherche et le suivi », dans *Starting Strong III : A Quality Toolbox for Early Childhood Education and Care*, Éditions OCDE, Paris.

DOI: <https://doi.org/10.1787/9789264167025-8-fr>

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

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

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