

© OECD, 2002.

© Software: 1987-1996, Acrobat is a trademark of ADOBE.

All rights reserved. OECD grants you the right to use one copy of this Program for your personal use only. Unauthorised reproduction, lending, hiring, transmission or distribution of any data or software is prohibited. You must treat the Program and associated materials and any elements thereof like any other copyrighted material.

All requests should be made to:

Head of Publications Service,
OECD Publications Service,
2, rue André-Pascal,
75775 Paris Cedex 16, France.

© OCDE, 2002.

© Logiciel, 1987-1996, Acrobat, marque déposée d'ADOBE.

Tous droits du producteur et du propriétaire de ce produit sont réservés. L'OCDE autorise la reproduction d'un seul exemplaire de ce programme pour usage personnel et non commercial uniquement. Sauf autorisation, la duplication, la location, le prêt, l'utilisation de ce produit pour exécution publique sont interdits. Ce programme, les données y afférentes et d'autres éléments doivent donc être traités comme toute autre documentation sur laquelle s'exerce la protection par le droit d'auteur.

Les demandes sont à adresser au :

Chef du Service des Publications,
Service des Publications de l'OCDE,
2, rue André-Pascal,
75775 Paris Cedex 16, France.

chapitre 1

RENFORCER LES PROGRAMMES DESTINÉS A LA PETITE ENFANCE : CADRE D'ACTION

Résumé	10
INTRODUCTION : HUIT STRATÉGIES CLÉS	11
1. UNE APPROCHE SYSTÉMIQUE DE L'ÉLABORATION DES POLITIQUES ET DE LEUR MISE EN ŒUVRE	11
1.1 La coordination entre les ministères	12
1.2 La coordination entre les différents niveaux d'administration.....	12
2. UN PARTENARIAT FORT, D'ÉGAL A ÉGAL AVEC LE SYSTÈME ÉDUCATIF	13
2.1 Le lien avec l'éducation s'accompagne d'une large reconnaissance de la part des pouvoirs publics	14
2.2 Le partenariat peut favoriser un accord plus vaste sur les objectifs des dispositifs d'AEPE.....	14
3. UNE APPROCHE UNIVERSELLE DE L'ACCÈS AUX SERVICES	16
3.1 L'accès universel et gratuit pour tous les enfants âgés de 3 à 6 ans	18
3.2 Augmentation des prestations destinées aux nourrissons et aux enfants en bas âge.....	18
3.3 L'accès gratuit et universel à des services adaptés aux enfants ayant des besoins particuliers	20
3.4 L'accueil extrascolaire.....	22
4. L'INVESTISSEMENT PUBLIC DANS LES SERVICES ET LES INFRASTRUCTURES	22
4.1 Qui assure le financement de l'accueil et de l'éducation des jeunes enfants ?	23
4.2 Les enfants en difficulté sont-ils suffisamment aidés ?	24
4.3 Les ressources peuvent-elles être mieux utilisées ?.....	24
5. DES APPROCHES PARTICIPATIVES POUR AMÉLIORER LA QUALITÉ	25
5.1 Le rôle prépondérant des pouvoirs publics.....	25
5.2 La nécessité d'élaborer des cadres pédagogiques fondés sur la consultation	26
5.3 La participation d'un plus large éventail d'acteurs à la définition et au maintien de la qualité	27
6. OFFRIR À L'ENSEMBLE DU PERSONNEL UNE FORMATION ET DES CONDITIONS DE TRAVAIL ADÉQUATES	28
6.1 Difficulté du recrutement : nombre et diversité	28
6.2 Problèmes relatifs à la formation actuelle du personnel d'AEPE.....	29
6.3 Des possibilités de carrière souples et évolutives	29
6.4 Développer la formation en cours de service et le perfectionnement professionnel	30
6.5 Recruter une main-d'œuvre plus diversifiée.....	30
7. ÉVALUATION, SUIVI ET COLLECTE DE DONNÉES	30
7.1 Études d'évaluation	30
7.2 Développer et améliorer la collecte de données.....	31
7.3 Élaborer des indicateurs pour suivre les actions des enfants.....	31
8. UN CADRE ET UN PROGRAMME À LONG TERME POUR LA RECHERCHE ET L'ÉVALUATION	33
CONCLUSION	34
Références	35
Données des figures.....	38

RÉSUMÉ

Les programmes destinés à la petite enfance, lorsqu'ils sont de très grande qualité, permettent d'asseoir solidement le processus de formation tout au long de la vie. S'ils sont en outre accessibles à tous, ils contribuent également à renforcer l'équité sociale. S'inspirant de l'expérience des pays et des recherches récentes en la matière, le présent chapitre distingue huit grandes stratégies propres à améliorer l'accès des jeunes enfants à des services d'accueil et d'éducation de qualité :

- *Une approche systémique de la politique de l'enfance*, prévoyant une coordination entre les ministères et les niveaux d'administration compétents. Cette approche favorise une utilisation plus efficace des ressources et la cohérence des services ;
- *Un partenariat fort, d'égal à égal*, avec le système éducatif, qui permet de fixer des objectifs et des modes d'action communs ;
- *Une approche universelle de l'accès aux services*, à la fois en développant l'accueil gratuit des enfants de plus de 3 ans et en mettant en place des services pour les moins de 3 ans, en particulier ceux qui ont des besoins particuliers ;
- *Un investissement public d'envergure*, exigeant d'examiner comment les ressources sont utilisées et comment les coûts sont répartis entre l'État et les familles ;
- *Une amélioration qualitative et une assurance qualité* constante de la part des gouvernements, visant tant le développement de l'enfant que les objectifs poursuivis par la collectivité ;
- *Une formation et des conditions de travail adéquates* plus régulièrement mises en place afin de recruter un personnel de qualité en nombre suffisant et d'assurer son perfectionnement professionnel ;
- *Une évaluation, un suivi et une collecte de données* qui soient plus systématiques et portent sur les résultats obtenus ;
- *Des travaux de recherche et d'évaluation* destinés à éclairer l'évolution à long terme de l'accueil et de l'éducation de la petite enfance.

Dans les pays attachés à l'idée d'améliorer les services destinés à la petite enfance, il est primordial de résoudre les problèmes qui se posent pour à la fois élargir l'accès aux services, assurer l'équité, tenir compte des possibilités budgétaires et veiller à l'excellence des programmes. Le présent chapitre étudie les moyens de mettre en œuvre ces huit stratégies et de surmonter les difficultés qu'engendre la poursuite d'objectifs concurrents.

INTRODUCTION : HUIT STRATÉGIES CLÉS

Dans son récent examen des politiques relatives à la petite enfance dans douze pays (voir encadré 1.1), l'OCDE a recensé huit axes stratégiques qui contribuent à promouvoir un accès équitable à des services d'éducation et d'accueil de haute qualité pour les jeunes enfants. Les stratégies clés sont étroitement liées entre elles. Elles ne s'accompagnent pas nécessairement d'une approche contraignante ou normative mais peuvent au contraire être interprétées librement par chaque pays, système et service. Il s'agit en résumé des éléments suivants :

- Une approche systémique de l'élaboration et de la mise en œuvre des politiques ;
- Un partenariat fort, d'égal à égal, avec le système éducatif ;
- Une approche universelle de l'accès, une attention particulière étant accordée aux enfants ayant des besoins spécifiques ;
- Un investissement public important dans les services et l'infrastructure ;
- Une approche participative de l'amélioration de la qualité et de l'assurance qualité ;
- Une formation et des conditions de travail appropriées pour le personnel chargé de l'ensemble des services proposés ;

- Une attention particulière portée à l'évaluation, au suivi et à la collecte des données ; et
- Un cadre de référence et un programme à long terme pour la recherche et l'évaluation.

Le présent chapitre s'inscrit dans le prolongement de l'important rapport que l'OCDE a consacré aux politiques d'accueil et d'éducation de la prime enfance (AEPE) (OCDE, 2001a) et vise à analyser avec plus de précision la façon dont ces huit axes stratégiques peuvent être poursuivis. Il s'appuie sur l'expérience récente des pays et sur les conclusions des recherches entreprises pour étudier la mise en œuvre de ces mesures dans des cadres différents.

1. UNE APPROCHE SYSTÉMIQUE DE L'ÉLABORATION DES POLITIQUES ET DE LEUR MISE EN ŒUVRE

Dans l'ensemble des pays, alors que les décideurs cherchent le moyen d'assurer la continuité des services d'accueil de la petite enfance et d'utiliser les ressources le plus efficacement possible, l'idée d'une approche systémique et intégrée de ces services gagne du terrain. Les avantages sont considérables. L'adoption d'une approche plus intégrée permet aux gouvernements de mettre en place une politique commune et de regrouper les

Encadré 1.1 L'examen thématique de l'OCDE sur la politique d'éducation et d'accueil de la prime enfance

En mars 1998, l'OCDE a lancé une série d'examen nationaux sur la politique d'accueil et d'éducation de la prime enfance (AEPE). Cette démarche était motivée par des raisons d'ordre pragmatique et par l'urgence : compte tenu de l'évolution du marché du travail, il était devenu nécessaire dans la plupart des pays de mettre en place des services de garde appropriés pour les plus jeunes afin que les mères de famille puissent choisir de travailler ou non et bénéficier de l'égalité des chances dans leur vie professionnelle. Par ailleurs, les travaux de recherche soulignent combien des services d'AEPE de grande qualité comptent pour la promotion du bien-être des enfants sur le plan cognitif, social et affectif et plus tard pour leur réussite à long terme à l'école et dans la vie.

Douze pays ont participé à ce travail : l'Australie, la Belgique, le Danemark, les États-Unis, la Finlande, l'Italie, la Norvège, les Pays-Bas, le Portugal, la République tchèque, le Royaume-Uni et la Suède. De 1998 à 2000, ces pays ont préparé des rapports de base et accueilli des missions d'examineurs de l'OCDE. Les résultats sont analysés dans le rapport comparatif intitulé *Petite enfance, grands défis : éducation et structures d'accueil* (OCDE, 2001a). Une nouvelle série d'examen couvrant d'autres pays sera réalisée de 2002 à 2004. Des informations sur les missions et les rapports peuvent être consultées à l'adresse Internet suivante : www.oecd.org/els/education/earlychildhood

ressources au profit des prestations destinées aux plus jeunes. Il est possible d'accroître la cohérence du cadre réglementaire, du système de financement et des dotations en personnel, des coûts pour les parents et des horaires d'ouverture. Les disparités en terme d'accès et de qualité peuvent être réduites et il est plus facile d'établir des liens – entre les groupes d'âge et les institutions – pour la prestation de services. Dans les systèmes intégrés, une stratégie commune de l'éducation et de l'accueil peut être élaborée avec des objectifs sociaux et pédagogiques recueillant une large adhésion.

Tous les pays ne sont pas parvenus à une analyse commune de la façon dont la garde et l'éducation peuvent ensemble contribuer au développement des enfants et à l'apprentissage. Pour des raisons historiques, les politiques relatives à « l'accueil » et à « l'éducation » de la prime enfance ont souvent été élaborées séparément, avec des systèmes de gestion, des voies de financement et des modes de formation du personnel différents. Il arrive aussi que les prestations relatives à la petite enfance relèvent de plusieurs ministères. Cette répartition des tâches est davantage fondée sur la division traditionnelle du travail au sein du gouvernement que sur les besoins des familles et des jeunes enfants d'aujourd'hui. En outre, la tendance à la décentralisation a entraîné dans certains pays un recul de l'administration centrale sur le terrain et une diversification des services afin de répondre aux besoins et choix locaux. En résumé, des problèmes de coordination des politiques apparaissent entre les ministères (coordination « horizontale ») et entre les niveaux d'administration (coordination « verticale »).

1.1 La coordination entre les ministères

L'intégration administrative, qui consiste à donner à un ministère la responsabilité de la politique d'AEPE pour l'ensemble du territoire national est l'un des moyens que les pays privilégient pour coordonner leur politique au niveau national. Cette solution a par exemple été adoptée au Danemark, en Finlande, en Norvège et en Suède car elle permet un regroupement immédiat des responsabilités au niveau d'administration chargé de l'élaboration de la législation, des grandes orientations de l'action et de la réglementation. La Suède est le

seul pays examiné où l'ensemble des prestations en faveur des jeunes enfants et la scolarité obligatoire relèvent du ministre de l'Éducation mais d'autres pays seraient enclins à suivre ce modèle. Pourtant, il importe peu semble-t-il que la coordination soit confiée au ministère de l'Éducation, des Affaires sociales ou des Affaires familiales, mais il est essentiel de prendre conscience du fait que les fonctions d'éducation et d'accueil et le rôle social des services destinés à la petite enfance doivent s'inscrire dans une politique globale assortie d'une approche intégrée de la définition des objectifs, des financements, de la dotation en personnel et du suivi. Un autre avantage de l'intégration administrative de la politique d'AEPE est qu'elle permet de prendre en compte les besoins des enfants de moins de trois ans qui, dans beaucoup de pays, ne sont pas jugés prioritaires et ne bénéficient pas de services de qualité suffisante et d'un accès approprié à ceux-ci.

Le fait qu'un ministère soit chargé de la coordination ne fait cependant pas disparaître la nécessité d'une coordination interministérielle à l'échelon des hauts responsables. La politique de la petite enfance ne se résume pas à l'éducation et à l'accueil des jeunes enfants, mais elle est étroitement liée à la mise en place d'un congé parental et maternel rémunéré, aux aides à la famille, ainsi qu'aux politiques de la santé, des affaires sociales et de l'emploi. L'une des possibilités qui s'offrent est de créer un organisme de coordination interministériel. Au Danemark, par exemple, un Comité interministériel pour l'enfance a été mis sur pied en 1987 ; c'est un organe interdisciplinaire qui associe différents ministères s'occupant des questions ayant trait à l'enfance et à la famille. Présidé par le ministère des Affaires sociales, ce Comité a pour principal objectif de donner plus de cohérence aux dispositions concernant les enfants et les familles et de promouvoir les initiatives intersectorielles.

1.2 La coordination entre les différents niveaux d'administration

Dans la plupart des pays, la politique et les prestations en matière d'éducation et d'accueil de la prime enfance relèvent des administrations nationales et locales. L'utilisation par le gouvernement de fonds discrétionnaires est un puissant levier qui peut servir à contraindre les autorités et

les administrations locales à adopter les objectifs nationaux et à obtenir les résultats convenus. Cependant, la décentralisation effective doit aussi être fondée sur le principe de collaboration entre les autorités centrales et les acteurs locaux. Dans les pays où le système d'éducation et d'accueil des jeunes enfants est dynamique, les pouvoirs publics ne veillent pas seulement à ce que les objectifs nationaux soient compris, ils apportent aussi un appui approprié aux autorités locales et ils les aident à acquérir des compétences de gestion au niveau local.

Dans les administrations locales, il faut aussi intégrer les services. Beaucoup ont regroupé les services de l'enfance et les activités d'éducation afin de favoriser la cohérence et la coordination des mesures en faveur des jeunes enfants. Dans les pays nordiques, les autorités locales sont généralement tenues pour responsables de la gestion des programmes, de leur conception et de leur qualité bien que ceux-ci soient soumis à des directives nationales et mis en œuvre

avec la collaboration de personnels spécialisés et d'associations de parents. L'encadré 1.2 décrit les mesures prises par les Pays-Bas dans le domaine de la coordination des politiques.

2. UN PARTENARIAT FORT, D'ÉGAL À ÉGAL, AVEC LE SYSTÈME ÉDUCATIF

Dans le passé, « l'accueil des enfants » avait souvent peu de rapport avec « l'éducation » de ces derniers, en particulier lorsque l'accent était mis sur la protection sociale et la prise en charge d'une petite minorité de bambins pendant les heures de travail de leurs parents. Cette situation est en train de changer radicalement, car un nombre grandissant de jeunes enfants de tous milieux ont besoin de services d'accueil et d'éducation. Conscientes de cette évolution, les équipes de l'OCDE chargées des examens thématiques ont souligné qu'un partenariat fort entre les ministères chargés de la petite enfance et de l'enseignement pouvait présenter un certain nombre d'avantages, notamment :

Encadré 1.2 La coordination des politiques : l'exemple des Pays-Bas

Partant d'un niveau de prestations relativement bas au début des années 90, les Pays-Bas visent à mettre en place un cadre intégré de services destinés aux jeunes enfants jusqu'à l'âge de 6 ans qui transcende les frontières ministérielles traditionnelles entre ministères, et sont parvenus à un accord avec les autorités locales sur les objectifs à poursuivre. La politique d'AEPE et la prestation de services relèvent à présent à la fois des autorités nationales, provinciales et locales :

- A l'échelon central, deux ministères s'occupent principalement des jeunes enfants. Le ministère de la Santé, de l'Aide sociale et des Sports (VWS) est responsable de l'aide à la famille, des activités socio-éducatives ainsi que du financement et de la supervision des systèmes de garde hors domicile. Le ministère de l'Éducation, de la Culture et des Sciences (OCenW) est chargé quant à lui de l'enseignement primaire et s'occupe des enfants à partir de l'âge de 4 ans.
- Un cadre national a été créé en 1998 pour donner des orientations aux responsables locaux de la planification des politiques au moment où les zones prioritaires d'éducation ont été confiées aux municipalités. L'objectif déclaré était d'améliorer la situation des enfants à l'entrée dans l'enseignement primaire en renforçant la coopération entre les écoles, les garderies et les centres d'accueil. En liant les transferts de crédit à la mise en place de certaines conditions au niveau local, l'accord-cadre encourageait les municipalités à : a) échanger des informations sur les élèves entrant dans les écoles primaires ; b) promouvoir la planification systématique des services d'éducation préscolaire ; et c) chaque fois que nécessaire, mettre en œuvre des stratégies qui stimulent le développement du langage avant la scolarité obligatoire et soutiennent les parents.

- Intégrer l'AEPE dans l'ensemble des prestations publiques ;
- Favoriser la définition d'objectifs communs pour les programmes intéressant la petite enfance ;
- Mettre en avant le caractère particulier des objectifs et méthodes éducatives des services destinés aux tout jeunes enfants ; et
- Permettre d'organiser de manière cohérente le recrutement, la formation et la carrière des personnels de ces deux secteurs.

2.1 Le lien avec l'éducation s'accompagne d'une large reconnaissance de la part des pouvoirs publics

Dans beaucoup de pays, les spécialistes de la petite enfance craignent qu'une trop large place faite à « l'éducation » ne favorise une approche scolaire de l'organisation de la garde des jeunes enfants. Pourtant, s'il est possible de conserver la spécificité des services de qualité pour l'accueil des jeunes enfants, la coordination avec les structures d'éducation présente de nombreux avantages.

Premièrement, l'AEPE est intégrée à l'ensemble des prestations publiques. Lorsque les bienfaits des services destinés à la petite enfance sur le plan de l'éducation et du développement sont reconnus, ceux-ci peuvent bénéficier de financements publics et, parallèlement, des approches plus systématiques de l'apprentissage, de l'élaboration des programmes ainsi que, notamment, de la formation et des conditions de travail des personnels sont adoptées. Plus récemment aussi, le passage réussi de la structure d'accueil à l'école primaire intéresse désormais les deux secteurs, et donne lieu à des travaux trans-sectoriels particulièrement novateurs (National Center for Early Development and Learning, 2000 ; Dockett et Perry, 2001). Dans le cadre de cette coopération, les objectifs, théories de l'apprentissage et méthodes pédagogiques spécifiques des services d'AEPE sont mieux compris et occupent à présent une place sûre au sein des universités et des établissements de formation.

2.2 Le partenariat peut favoriser un accord plus vaste sur les objectifs des dispositifs d'AEPE

Dans la section 1, nous avons vu comment l'adoption d'une approche intégrée par l'ensemble des

ministères concernant la définition des objectifs, le financement, la dotation en personnel et le suivi pouvait conduire à un processus plus efficace d'élaboration des politiques pour les tout jeunes enfants. Les observations tirées de l'examen de l'OCDE donnent aussi à penser que le partenariat entre les ministères compétents – ou les autorités municipales – aboutit à une meilleure compréhension des fonctions d'accueil mais aussi sociales et éducatives des services de la petite enfance et peut accroître l'efficacité des programmes qui stimulent le développement global des enfants et leurs apprentissages. La difficulté dans certains systèmes nationaux est que les dispositifs mis en place pour les plus jeunes peuvent avoir un caractère éducatif insuffisant alors que les programmes de préscolarisation s'inscrivent dans un cadre scolaire peuvent être trop didactiques et ne pas favoriser suffisamment le bien-être général et les besoins socio-affectifs des jeunes enfants. La coopération entre les ministères chargés des programmes destinés aux enfants est de nature à promouvoir un plus large accord sur les objectifs des programmes et les méthodologies adoptées.

Dans l'ensemble des pays, les objectifs ci-après, assignés aux structures d'accueil des jeunes enfants, ont été adoptés :

- Créer un environnement sûr, rassurant et stimulant qui favorise le développement et le bien-être global de l'enfant ;
- Mieux préparer les enfants à l'entrée à l'école et améliorer les résultats scolaires ultérieurs ; et
- Aider les enfants en danger d'échec scolaire au moyen de programmes plus riches et grâce à une exposition précoce à une langue et à une culture communes.

Aux États-Unis, le National Education Goals Panel (1997) a recensé cinq facteurs qui contribuent au développement de l'enfant et à ses succès ultérieurs à l'école, à savoir : la santé et le développement physique ; le bien-être affectif et la sociabilité ; le désir d'apprendre ; l'aptitude à communiquer ; la cognition et la culture générale. Dans le cas d'enfants qui vivent dans des quartiers déshérités et dans des conditions qui les mettent en péril, l'intégration sociale et culturelle est aussi un objectif déterminant qui nécessite la

participation et le soutien des parents. Les projets visant à promouvoir l'intégration font généralement appel aux organismes d'aide sociale à l'enfance, ainsi qu'à ceux qui s'occupent de la santé, du logement, de la formation professionnelle, etc. Les programmes de qualité tiendront généralement compte de ces divers aspects et, si nécessaire, créeront des partenariats avec les organismes locaux.

Les politiques en direction des jeunes enfants mises en œuvre dans de nombreux pays visent aujourd'hui à encourager le recrutement d'éducateurs de jeunes enfants et le recours à des programmes axés sur le développement de l'enfant. Les enfants accueillis dans les crèches et les structures de garde précoce se trouvent dans des environnements stimulants pour l'apprentissage où ils peuvent explorer, jouer et entretenir des relations positives tant avec le personnel qu'avec d'autres enfants. Dans les programmes bien structurés, une large gamme d'activités artistiques ou manuelles, des jeux et des activités fondés sur la coopération sont également proposés. Dans les pays où la présence d'un personnel bien formé est associée à des taux d'encadrement favorables, le personnel est en mesure de prêter attention à chaque enfant de manière à développer les points forts, les connaissances et les compétences qui se font jour.

De tels éléments se retrouvent aussi dans des programmes destinés aux enfants plus âgés (4-6 ans) mais dans la plupart des pays, l'accent est alors mis sur des *domaines d'apprentissage* structurés – en particulier, la nature et l'environnement, l'initiation à la lecture et à l'écriture, les mathématiques, les concepts et le raisonnement scientifiques (EUROSTAT, 2000). Ces domaines d'apprentissage sont très souvent présentés en détail dans des programmes d'enseignement et c'est dans les pays où les évaluations sont effectuées par les enseignants au moment de l'entrée à l'école primaire qu'ils reçoivent la plus grande attention. De récents travaux de recherche sur l'apprentissage précoce soulignent les avantages qu'il y a à orienter délibérément les enfants vers ce type d'activité valorisé sur le plan culturel et à adopter une stratégie de l'apprentissage qui inclut à la fois des activités réalisées à l'initiative des enfants et les consignes données par l'enseignant (Bowman

et al., 2000). Selon Leseman (2002), de récents travaux de recherche en neurosciences montrent que pour obtenir les résultats les meilleurs et les plus durables dans les programmes destinés à la petite enfance, il faudrait poursuivre simultanément des objectifs cognitifs et socio-affectifs. L'estime de soi, la confiance en soi, l'attitude face au travail, la sociabilité soutiennent le développement intellectuel tandis que la réussite sur le plan cognitif renforce le bien-être et l'image que les enfants ont d'eux-mêmes.

Dans les classes d'éducation préscolaire, comment les domaines d'apprentissage plus formels sont-ils présentés aux enfants ? En général, des professionnels bien formés guident les enfants au moyen d'activités structurées et de jeux. Les programmes structurés sécurisent les enfants et garantissent la compréhension et la maîtrise des principales notions et compétences associées aux domaines d'apprentissage importants. L'on peut avoir recours à des instructions et explications directes – associées à diverses autres techniques pédagogiques –, mais il n'est pas nécessaire que ces programmes soient trop strictement didactiques. Par exemple en Finlande, la spontanéité, l'espace et le choix sont respectés, même dans les premières classes de l'enseignement primaire – dans le cadre d'activités structurées où les centres d'intérêt particuliers et les initiatives de chacun sont pris en considération. Tout au long de la journée et dans tous les aspects de la vie de la structure d'accueil, que ce soit au moment des repas ou à l'occasion d'une activité centrée sur l'apprentissage de la lecture, les enseignants peuvent soutenir les enfants en mettant en œuvre des méthodes d'apprentissage par imitation, en les encourageant et en les guidant. Respectueux de l'intérêt des enfants, ils créent avec ceux-ci des expériences d'apprentissage stimulantes qui développent leurs capacités et leurs aptitudes symboliques. Les éducateurs peuvent aussi, comme dans le projet réalisé dans les écoles de Reggio d'Emilie en Italie, encourager les enfants à réfléchir, à poser des questions et à formuler des hypothèses, à être responsables de leur propre travail et solidaires les uns des autres (Edwards *et al.*, 1996).

Dans les pays nordiques – et dans de nombreux programmes pilotes à travers le monde – l'accent

est également mis sur l'enfance en tant qu'étape unique de la formation de l'individu et sur les activités favorables au développement compte tenu de l'enfant lui-même et des valeurs de la société et de la communauté dans lesquelles il vit. L'apprentissage est certes mis en avant – notamment dans de nombreuses structures, par des activités d'initiation à la lecture et à l'écriture – mais des conseillers pédagogiques expérimentés dans ces pays indiquent que les méthodes axées sur les centres d'intérêt des enfants, le travail interactif en groupe et les activités dont l'initiative revient aux enfants développent l'estime de soi, la responsabilité vis-à-vis du groupe et le sens des relations interpersonnelles. Les programmes se caractérisent généralement par une approche centrée sur l'enfant, la poursuite d'objectifs généraux de développement, la diversité des programmes, des taux d'encadrement favorables (permettant une attention et des échanges personnalisés) et un personnel bien formé aux méthodes adaptées aux jeunes enfants. Une conception globale du développement intellectuel est adoptée (voir Gardner, 2000) et les enfants sont encouragés à développer de multiples formes d'intelligence dans leurs jeux et activités en groupe restreint. L'espace est organisé de manière à permettre aux enfants de choisir librement leurs activités et d'explorer, au lieu d'entraîner enfants et enseignants, par nécessité, dans des activités associant l'ensemble du groupe.

Dans les pays anglophones et francophones, les programmes destinés aux jeunes enfants sont en général plus scolaires et tendent à mettre l'accent sur le développement cognitif et sur l'initiation précoce à la lecture, à l'écriture et au calcul. La plus grande hétérogénéité des populations de ces pays peut expliquer cette tendance car dans beaucoup de structures d'accueil, il arrive qu'il y ait une forte proportion d'enfants bilingues et d'enfants en danger d'échec scolaire. Dans de telles conditions, on peut comprendre que l'accent soit mis sur la maîtrise du langage et la maturité scolaire bien que les limites spatiales, en particulier dans les zones urbaines, puissent aussi faire obstacle à des processus davantage exploratoires. Dans ces pays, l'initiation à la lecture et à l'écriture occupe une place importante. Les activités engagées à l'initiative des enseignants et effectuées dans le cadre de larges groupes

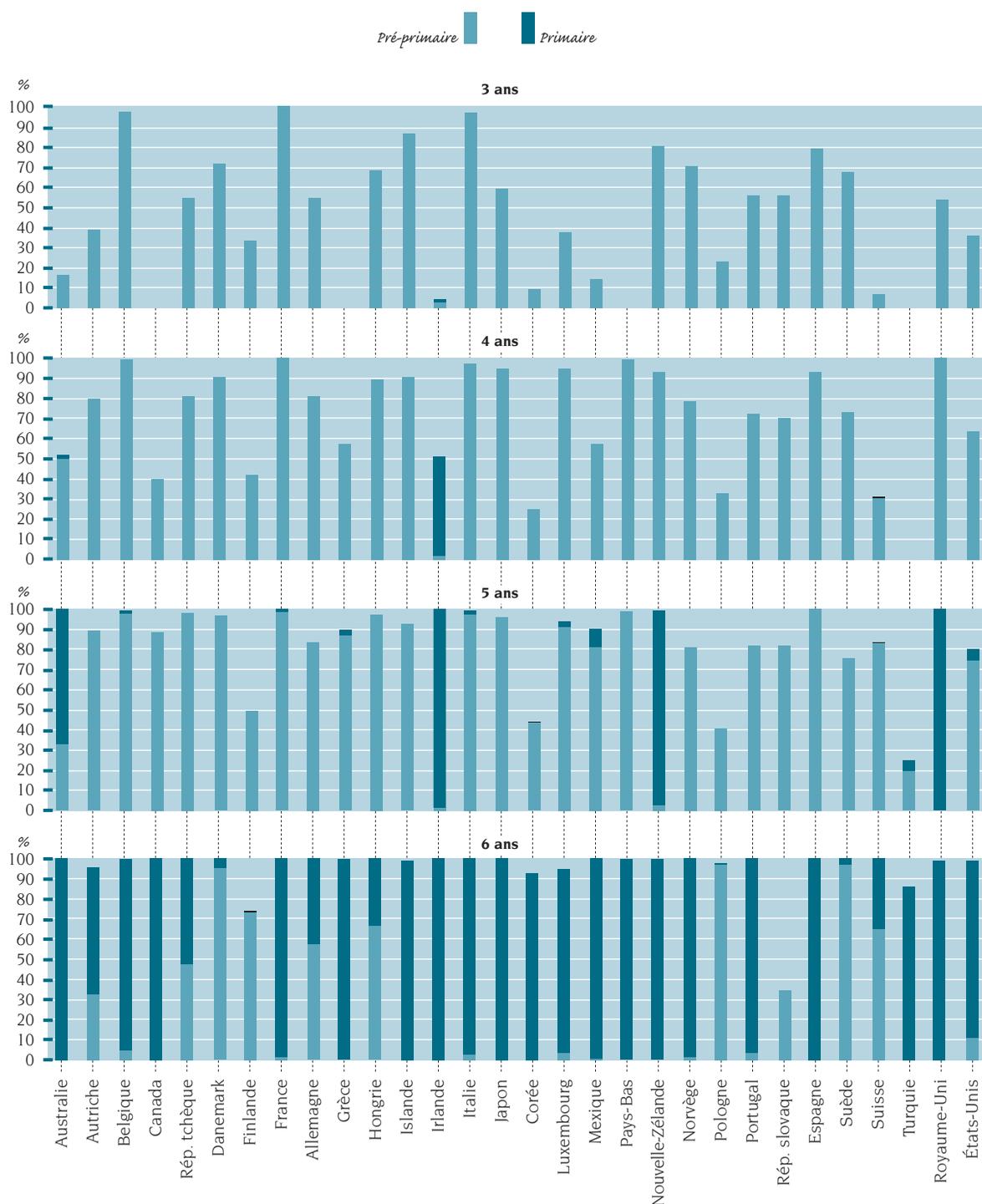
prédominant souvent et une « heure d'expression orale » peut être prévue chaque jour. Dans les meilleures structures, cependant, les enseignants savent bien que l'apprentissage doit être plaisant et s'appuyer sur les connaissances des enfants et leurs centres d'intérêt. Bon nombre d'activités pédagogiques sont organisées, en fait, dans le contexte du jeu. Dans de telles structures, par exemple les *Early Excellence Centres* en Angleterre, l'usage qui est fait de l'espace est beaucoup moins contraignant que, par exemple, dans les classes d'accueil traditionnelles par exemple.

Les travaux de recherche donnent à penser que lorsqu'elles sont appliquées de façon optimale, l'approche axée sur le développement de l'enfant et celle fondée sur un enseignement équilibré sont toutes deux valables à condition d'inclure des objectifs de développement et des objectifs pédagogiques, et de respecter le rythme de développement des enfants. Selon l'une des conclusions tirées par Leseman et ses collaborateurs (1998) dans leur méta-analyse statistique des principales études d'évaluation des programmes d'éducation préscolaire dispensés dans les centres d'accueil, lorsque la durée et l'intensité des programmes sont suffisantes, ce sont les programmes structurés ayant des objectifs de développement et pédagogiques clairement définis qui sont le plus susceptibles de donner des résultats positifs et durables dans le domaine cognitif comme dans celui du développement socio-affectif. Ces effets sont renforcés par des taux d'encadrement favorables et par la présence d'un nombre suffisant d'éducateurs bien formés faisant appel à toute une palette d'approches et d'outils pédagogiques adaptés aux compétences et aux besoins des enfants (Bowman *et al.*, 2000).

3. UNE APPROCHE UNIVERSELLE DE L'ACCÈS AUX SERVICES

Comme le montre la figure 1.1, la participation à l'AEPE varie considérablement d'un pays de l'OCDE à l'autre. En examinant les moyens d'élargir l'accès à ces services, les pays se sont généralement attachés à l'âge auquel tous les enfants sont assurés en principe d'être accueillis gratuitement dans des centres d'éducation et d'accueil des jeunes enfants – généralement entre 3 et 6 ans. En fait, l'accès ne se résume pas à cela mais englobe d'autres aspects : *le champ couvert*

Figure 1.1 Taux net de scolarisation par âge dans l'enseignement pré-primaire¹ et primaire, 2000 (%)



1. Les données portent sur le pré-primaire qui concerne uniquement des activités organisées dans des établissements spécifiques et destinées à favoriser l'apprentissage, le développement affectif et la sociabilité des enfants de l'âge de 3 ans jusqu'à la scolarité obligatoire. Ne sont pas nécessairement pris en compte les garderies de jour, les halte-garderies et les activités d'éveil assurées dans des logements privés. Dans certains pays, le taux net d'inscription à l'âge de 6 ans dépasse 100 % étant donné la différence dans les dates de référence pour les inscriptions dans les différents programmes.

Source : OCDE (2002).

Données de la figure 1.1, p. 38.

(les prestations, gratuites ou payantes, répondent-elles aux besoins des parents pour ce qui est de l'accueil des enfants de moins de 3 ans, des services de garde extra-scolaire ou exceptionnelle ?) ; *le lieu où les services sont offerts* (les prestations sont-elles pratiques pour les familles, notamment pour les familles qui vivent en milieu rural et celles qui voyagent ?) ; *les besoins des enfants* (s'agissant de l'accès équitable et approprié des enfants ayant des besoins particuliers) ; et *l'aptitude à payer* (il faut veiller à ce que les droits d'inscription ne soient pas prohibitifs).

3.1 L'accès universel et gratuit pour tous les enfants âgés de 3 à 6 ans

L'âge auquel les enfants ont le droit de fréquenter gratuitement un établissement d'accueil et d'éducation des tout jeunes enfants varie considérablement selon les pays. Il est de deux ans et demi en Belgique, de trois ans en Italie et de quatre aux États-Unis et au Royaume-Uni¹. Dans certains autres pays où les droits ne sont pas aussi fortement consacrés par la loi, une offre *de facto* se développe rapidement. Par exemple, au Portugal, la forte augmentation de l'investissement public dans le réseau des établissements d'éducation préscolaire s'est traduite entre 1996 et 1999, par un accroissement spectaculaire du taux de fréquentation qui est passé de 57 à 72 % des enfants de plus de 3 ans ; plus de 90 % des enfants de 5 ans sont accueillis gratuitement pendant une session de cinq heures par jour dans un *jardim de infância*. Aux États-Unis, où la majorité des enfants de 5 ans fréquentent sur une base volontaire le jardin d'enfants dans le cadre du système scolaire formel, on a observé une augmentation marquée du nombre des programmes d'accueil à temps partiel en structures prématernelles destinées aux enfants de 3 et 4 ans, financés par les pouvoirs publics (Schulman *et al.*, 1999).

3.2 Augmentation des prestations destinées aux nourrissons et aux enfants en bas âge

Par rapport aux services destinés aux enfants d'âge préscolaire, les services de garde pour les enfants de moins de 3 ans sont l'objet d'une attention moindre dans la plupart des pays. Les données nationales sont souvent peu satisfaisantes du fait, d'une part, de la diversité des prestataires et

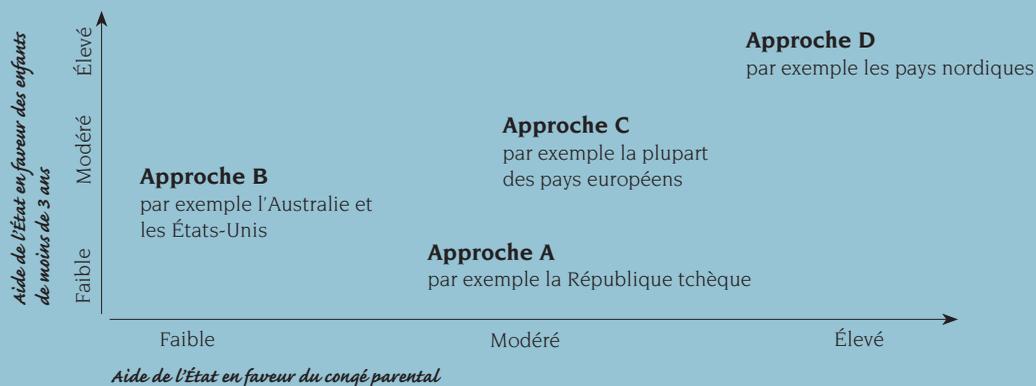
des dispositifs informels visant ce groupe d'âge et, d'autre part, du fait que ces services relèvent des autorités régionales ou locales. Cependant, il apparaît que les services subventionnés par les pouvoirs publics sont assurés essentiellement dans des centres d'accueil et des crèches familiales, et que presque tous sont payants pour les parents. Les catégories socio-économiques supérieures tendent à avoir plus recours à ces services que les catégories plus défavorisées de la population, notamment les immigrés et les minorités ethniques. C'est au Danemark et en Suède², pays où l'AEPE est financée par les pouvoirs publics dans le cadre de politiques générales en faveur de la famille et de l'équité homme-femme, que l'on enregistre les taux d'inscription les plus élevés des moins de 3 ans dans les services subventionnés. À l'exception de la Finlande et de la Suède, les rapports de tous les pays examinés indiquent que la demande est très supérieure à l'offre, y compris dans les pays qui accordent un congé parental long, mesure qui contribue à réduire la demande en particulier au cours de la première année.

L'encadré 1.3 présente de façon schématique le degré d'aide qu'accordent les pays aussi bien aux services de garde hors domicile des enfants de moins de 3 ans et aux congés parentaux afin de permettre aux parents de rester chez eux pour s'occuper de leurs jeunes enfants. Dans les pays qui relèvent de l'approche C dans l'encadré 1.3, il semble que la notion de services de garde des moins de 3 ans couvre désormais aussi des objectifs d'éducation, d'égalité homme-femme, d'insertion sociale et d'aide aux familles. Ces dispositifs ne sont pas seulement jugés nécessaires pour favoriser l'emploi des parents, ils sont considérés comme un service public qui peut être bénéfique aux

1. En Italie, l'éducation pré-primaire n'est gratuite que dans les établissements municipaux et publics, et non dans les écoles privées ; cependant, les frais d'inscription sont peu élevés dans la majorité des écoles privées à but non lucratif. Aux Pays-Bas, les écoles privées à but non lucratif sont entièrement subventionnées et ne peuvent demander de droits d'inscription. La durée journalière et annuelle des activités proposées varie grandement d'un pays à l'autre.

2. En Suède, en raison des dispositions généreuses régissant le congé parental, les nourrissons fréquentent rarement les services d'accueil de jour et sont généralement inscrits pour la première fois entre l'âge de 15 et 18 mois.

Encadré 1.3 Politique à l'égard des moins de 3 ans et de leurs parents



Approche A. Aide publique de niveau modéré en faveur du congé parental d'éducation et aide faible ou inexistante pour l'accueil des enfants de moins de 3 ans. La politique de la République tchèque, par exemple, privilégie la garde des enfants jusqu'à 3 ans par les parents (c'est-à-dire par les mères) et il existe peu de modes de garde publiques. En 2001, il n'y avait que 67 crèches publiques accueillant moins de 1 % des enfants, contre 20 % en 1989. La question de savoir si les femmes qui restent à domicile pour élever leurs enfants (et qui donc renoncent à un salaire et aux droits à pension) auraient droit à une compensation plus équitable, n'occupe pas une place importante dans le débat public.

Approche B. Aide publique de niveau faible à modéré en faveur des services d'accueil des enfants de moins de 3 ans, destinée principalement aux familles à faible revenu, et aide faible ou inexistante en faveur du congé parental d'éducation. En Australie et aux États-Unis, l'aide publique dans le domaine de la garde des enfants de moins de 3 ans est de niveau modéré mais l'aide directe en faveur du congé parental d'éducation est faible. Bien que les taux d'inscription dans les garderies agréées soient moins élevés en Australie qu'aux États-Unis, une aide financière plus importante y est accordée aux parents qui ont accès à ces services.

Approche C. Aide publique de niveau modéré en faveur du congé parental d'éducation et aide de niveau faible à modéré en faveur des services d'accueil des moins de 3 ans, en particulier pour les groupes à faible revenu. La troisième stratégie, suivie dans la majorité des pays examinés, consiste pour les pouvoirs publics à accorder une aide de niveau faible à modéré pour l'éducation et l'accueil des enfants dans des structures, mais l'on considère toujours que c'est aux familles qu'il revient d'assurer la garde de leurs enfants ou de trouver le moyen de les faire garder. Il existe un congé parental d'éducation rémunéré prévu par la loi (Italie, Portugal, Royaume-Uni), accompagné de services publics modestes, généralement insuffisants pour répondre à la demande. « La garde d'enfants » subventionnée bénéficie essentiellement aux parents qui travaillent ou qui sont défavorisés. À l'autre bout du spectre, la Belgique (où tous les enfants ont le droit d'être accueillis gratuitement à partir de l'âge de deux ans et demi) et les Pays-Bas associent courtes périodes de congé faiblement rémunérées et haut niveau de prestations publiques pour les enfants de moins de 3 ans.

Approche D. Aide importante de l'État en faveur tant des parents que des services d'accueil des moins de 3 ans. Dans le quatrième modèle, l'accent est mis sur deux aspects. En Finlande et en Norvège, le principal objectif est de promouvoir le choix des parents et les pouvoirs publics consacrent un investissement important aux services d'aide aux enfants et aux familles. Des dispositifs de congé pour garde d'enfants ou des allocations permettent à l'un des deux parents de s'arrêter de travailler pour garder son enfant de 18 mois à 3 ans, et les services pour enfants de moins de 3 ans sont subventionnés. En Finlande, chaque enfant a droit à une place dans un service subventionné tandis qu'en Norvège, les mesures à prendre pour venir à bout de l'insuffisance des services de garde des enfants de moins de 3 ans sont désormais une priorité politique. Au Danemark et en Suède, les pouvoirs publics mettent l'accent sur le retour à l'emploi des parents à l'issue d'un congé parental relativement bien rémunéré de 12 mois et 18 mois, respectivement. Une place dans un service d'AEPE subventionné de qualité est généralement assurée moyennant le versement de droits d'inscription dégressifs. Peu de nourrissons sont confiés à des structures d'AEPE avant la fin du congé parental.

enfants comme aux parents. En Italie, par exemple, les propositions formulées par le gouvernement en 1998 indiquent que l'*asilo nido* n'est plus considéré comme un service répondant à une « demande individuelle » mais comme « un service éducatif et social d'intérêt général ». En conséquence, des dispositifs souples pour les familles ayant de jeunes enfants – accueil à plein temps ou à temps partiel, halte-garderies et garderies – se sont développés et aident les parents, qu'ils travaillent ou non. Une attention grandissante est aussi portée au rôle éducatif des services destinés aux tout petits ; les travaux de recherche montrent en effet que les trois premières années de la vie sont extrêmement importantes pour fixer les attitudes et les schémas de pensée (Shore, 1997 ; Shonkoff et Phillips, 2000). Cette nouvelle donne est de plus en plus prise en compte dans les programmes nationaux, par exemple en Norvège et en Nouvelle-Zélande, qui ne font plus aucune distinction entre les capacités d'apprentissage des tout jeunes enfants et celles des enfants plus âgés.

En résumé, malgré un niveau très bas dans de nombreux pays, les prestations pour les enfants âgés de moins de 3 ans bénéficient d'une attention et de financements plus importants de la part des pouvoirs publics et peuvent servir une large gamme d'objectifs. Beaucoup de gouvernements ont récemment pris des mesures pour améliorer la situation : congé parental (Italie, Norvège, Royaume-Uni) ; modes d'organisation du travail favorables à la famille ; possibilité pour les parents de créer des crèches (Suède, Finlande) ; et accès aux services destinés à la prime enfance dans les zones rurales (Australie, Finlande, Portugal, par exemple). Des stratégies ont également été adoptées pour faire échec aux facteurs qui entravent l'accès à ces services, en particulier pour les familles à faible revenu, ou venir à bout des obstacles dus à l'offre dans les pays où l'investissement dans les services destinés aux quartiers pauvres n'a pas été aussi important que dans les pays nordiques.

3.3 L'accès gratuit et universel à des services adaptés aux enfants ayant des besoins particuliers

Les besoins éducatifs spéciaux des enfants sont dus à des handicaps physiques, mentaux ou moteurs ou bien à des difficultés d'apprentissage imputables à des facteurs socio-culturels et

linguistiques défavorables. Dans la pratique, de nombreux enfants nécessitant un soutien éducatif particulier cumulent les handicaps physiques et socio-culturels. Les services destinés à la petite enfance revêtent une importance toute particulière pour ces enfants et ils contribuent de façon déterminante à leur développement sensori-moteur, affectif, social et cognitif. En outre, ils assurent une fonction de dépistage précoce des besoins particuliers. Une fois identifiés, les handicaps peuvent être traités et les difficultés d'apprentissage anticipées, et un soutien peut être proposé aux familles.

Lorsqu'un soutien éducatif spécial devient nécessaire en raison essentiellement des conditions socio-économiques et socioculturelles, les services d'accueil de la prime enfance peuvent aussi aider les enfants. Les avantages sur le plan social et éducatif sont tels que les gouvernements de tous les pays développent les dispositifs destinés aux enfants défavorisés de manière à leur donner la possibilité de bénéficier des programmes d'éducation et d'accueil proposés dans le cadre de services d'AEPE de qualité (OCDE, 1999). Les évaluations effectuées dans plusieurs pays (par exemple aux Pays-Bas, au Portugal ou au Royaume-Uni) montrent cependant que lorsque des enfants défavorisés sont pris en charge dans le cadre de l'AEPE, ils ne bénéficient souvent pas de l'ensemble des services en faveur de la famille, de la santé et de l'épanouissement de l'enfant dont ils auraient besoin pour optimiser leurs apprentissages (Kempson, 1996). En fait, différents types d'intervention sont nécessaires face à différents types de besoins spéciaux.

Pour *les enfants handicapés*, la politique adoptée par la plupart des pays, et recommandée par la Convention des Nations unies relative aux droits de l'enfant, consiste à promouvoir leur intégration dans les structures d'AEPE ordinaires. Les pays nordiques donnent la priorité à ces enfants lors de l'inscription et prennent à leur charge le surcoût imputable au personnel supplémentaire dont ceux-ci ont besoin. L'intégration effective de ces enfants nécessite aussi une organisation et une gestion appropriées afin d'adapter les locaux et la taille des groupes en fonction de leurs handicaps, ainsi qu'une démarche pédagogique qui leur convienne.

Pour les enfants ayant des besoins éducatifs spéciaux dus à des facteurs ethniques, culturels et linguistiques, souvent sous-représentés dans les structures d'AEPE, des ressources supplémentaires peuvent aider à combler le manque d'information et à surmonter les obstacles linguistiques qui empêchent les familles de ces enfants de recourir pleinement à tous les services. Elles permettent aussi de fournir des matériaux éducatifs culturellement appropriés, de former le personnel et de développer les activités de sensibilisation et d'information dont ces familles ont besoin. Des subventions à cette fin existent en Australie, en Belgique, en Norvège, aux Pays-Bas, au Portugal et en Suède (voir encadré 1.4) ainsi qu'au Royaume-Uni. Des dispositions sont aussi prises pour permettre aux parents de s'intégrer plus efficacement, de trouver

du travail et, dans certains pays, de suivre des cours de langue. L'expérience du Danemark montre que lorsque les approches adoptées respectent la diversité culturelle, elles sont mieux acceptées par la communauté des immigrés que lorsqu'elles sont perçues comme étant à visée assimilatrice.

Pour les enfants ayant des besoins spéciaux du fait de la pauvreté et de leur situation socio-économique, la recherche et la pratique montrent qu'il faut faire reculer la pauvreté des enfants à l'échelon national et coordonner les politiques de la famille et de l'enfance plus efficacement (Morris *et al.*, 2001). Au niveau global, la réduction des facteurs de risque dans la petite enfance implique, comme le montre le programme *Sure Start* au Royaume-Uni, une étroite coopération entre les autorités responsables de la

Encadré 1.4 Rinkeby en Suède : une démarche interculturelle

A Rinkeby, un quartier de Stockholm, 73 % des habitants sont des immigrés et l'on parle 50 langues différentes dans les 24 établissements d'éducation préscolaire fréquentés par 1 400 enfants. Un projet multiculturel a été lancé pour permettre à ces enfants à réussir dans la société suédoise. Une prise en charge unique des enfants depuis l'âge d'un an jusqu'à 16 ans vise à favoriser l'apprentissage scolaire, la maîtrise de la langue, la sociabilité et l'épanouissement personnel.

L'accent est mis sur le langage. Le projet promeut le respect de la langue maternelle des enfants en incitant les familles à la parler à la maison et en employant des enseignants locuteurs de cette langue tout en encourageant l'utilisation de la langue écrite et parlée dans la vie de tous les jours. Cependant, dans la mesure où les enfants qui entrent à l'école doivent savoir parler suédois, l'éducation préscolaire sert à les aider à développer leur maîtrise de cette langue.

Des partenariats sont mis en place avec les parents. Il arrive que les parents de Rinkeby ne connaissent pas bien les règles et les valeurs de la société suédoise. Un effort est fait pour les traiter sur un pied d'égalité et trouver comment ils peuvent contribuer à la vie des garderies, lesquelles respectent les traditions ethniques et organisent des séances d'information à leur propos.

Les liens sont créés avec la recherche. Le personnel est en contact permanent avec l'Institut de recherche de Rinkeby sur la diversité linguistique. Cet institut organise des cours de formation conjoints en cours de service pour les maîtres des écoles et des établissements d'éducation préscolaire, notamment sur l'immigration, l'acquisition d'une deuxième langue vivante et l'évaluation des enfants bilingues.

Des ressources sont mises à la disposition du personnel. Rinkeby reçoit plus d'argent public par enfant que les autres quartiers de Stockholm. La Ville et l'État affectent des fonds supplémentaires pour recruter par exemple des enseignants parlant les langues maternelles des enfants et des maîtres pour les enfants ayant besoin d'un soutien particulier.

prime enfance et les autres ministères afin que la programmation de l'AEPE, la fourniture de compléments nutritionnels, les contrôles sanitaires, les contacts avec les familles et les dispositions financières spéciales s'intègrent dans une seule et unique stratégie. Au niveau de chaque structure d'accueil, les liens avec les familles, les groupes de parents, la collaboration avec les organismes d'orientation et de protection de la famille, sont essentiels en particulier lorsque les familles cumulent plusieurs handicaps (Sameroff et Fiese, 2000). Améliorer la direction des structures de garde et d'accueil, adopter des objectifs clairs en matière d'insertion et de rapprochement culturel, mettre en place un projet pédagogique solide accompagné d'un programme d'étude différencié, favoriser le perfectionnement du personnel et investir dans des ressources humaines supplémentaires sont aussi des mesures propres à apporter un soutien préventif à ces enfants, permettant, par exemple, d'appliquer les méthodes pédagogiques interactives bien ciblées dont ces enfants ont besoin (Fraser, 2002). Un personnel supplémentaire bien formé permet aussi d'apporter une réponse adaptée aux besoins de chaque enfant en matière d'apprentissage et de développement – c'est un impératif pour ceux qui ont des difficultés d'apprentissage.

3.4 L'accueil extrascolaire³

Les garderies extrascolaires pour les enfants dont les parents travaillent ne sont pas une priorité dans la majorité des pays, pourtant la demande augmente rapidement. La plupart des structures d'accueil qui s'intègrent dans des écoles ne couvrent pas l'ensemble de la journée de travail et beaucoup de parents, jusqu'à 30 % dans certains pays, ont des horaires de travail atypiques. En outre, la plupart des programmes d'AEPE intégrés dans l'école sont fermés pendant les vacances d'été et à d'autres périodes alors que les parents travaillent. Une approche plus cohérente devrait être adoptée dans ce domaine, plus étroitement liée dans sa conception et son organisation aux services d'AEPE et au système scolaire.

À l'heure actuelle, la Suède et le Danemark sont les deux seuls pays à offrir un nombre de places suffisant – généralement dans des structures d'accueil de la petite enfance ou dans des locaux

scolaires – pour satisfaire à la demande. En Suède, tous les enfants de moins de 12 ans jouissent du droit, consacré par la loi, de bénéficier de ce type de service. Les personnes recrutées pour s'occuper des enfants ont une formation de niveau supérieur. Dans la plupart des autres pays, les systèmes d'accueil parascolaires sont peu réglementés, et offrent une large gamme de services diversifiés et les statistiques sont peu fiables. Cependant, des initiatives nationales prometteuses ont été lancées ces dernières années. Aux Pays-Bas, les réglementations relatives à la qualité des prestations d'AEPE dans le secteur social s'appliquent aussi aux services d'accueil extrascolaires, y compris aux qualifications du personnel. En Belgique, la question de la réglementation se pose aussi et de nouvelles initiatives sont prises, par exemple l'enquête de 2001 réalisée par la Communauté française sur l'ensemble des activités de loisir des enfants jusqu'à 12 ans (Observatoire de l'enfance, 2001). L'accueil parascolaire au Portugal se développe également, principalement dans les domaines sociaux prioritaires en vue de favoriser l'intégration des groupes marginalisés. Aux États-Unis, le programme Head Start⁴ met en œuvre un projet très important pour développer des services d'accueil à plein temps ouverts toute l'année dans le cadre de partenariats avec d'autres programmes destinés à la petite enfance et bailleurs de fonds.

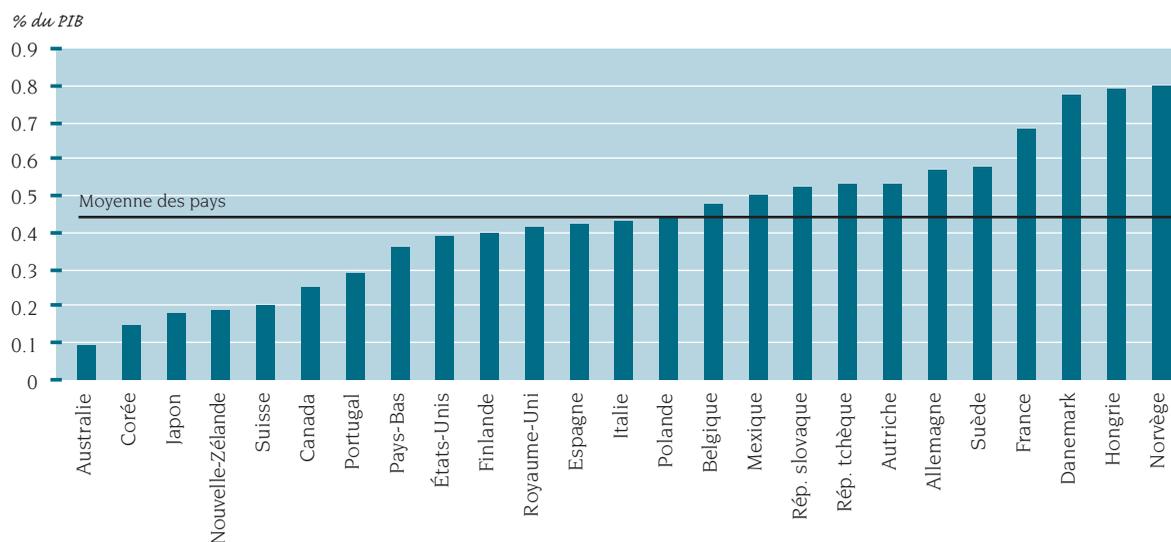
4. L'INVESTISSEMENT PUBLIC DANS LES SERVICES ET LES INFRASTRUCTURES

L'expérience des pays tout comme les travaux de recherche indiquent que le financement public doit être important pour soutenir un système d'accueil de la prime enfance équitable et de grande qualité et que ces dépenses sont justifiées par de sensibles retombées sociales (OCDE, 2001a). Par exemple,

3. Garderies et autres structures d'accueil préscolaires à temps partiel pour les enfants d'âge préscolaire et pour les enfants fréquentant l'école primaire.

4. Il s'agit d'un programme financé par l'État fédéral qui fournit des services globaux en faveur du développement des enfants d'âge préscolaire (3 à 5 ans) issus de familles à faible revenu ainsi que des aides sociales à leurs familles. Mille quatre cent organisations caritatives et structures scolaires locales mettent en œuvre des programmes pour répondre aux besoins de ce groupe cible.

Figure 1.2 Dépenses consacrées à l'enseignement pré-primaire en pourcentage du PIB, 1999



Note : Y compris les dépenses directes et indirectes de sources publiques ou privées, au titre des établissements pré-primaires.

Source : OCDE (2002).

Données de la figure 1.2, p. 38.

une étude récente sur la garde des jeunes enfants à Zurich fait apparaître que l'investissement public de la ville (18 millions de francs suisses par an) est contrebalancé par des recettes fiscales supplémentaires d'un montant de 29 millions de francs suisses et par une baisse des dépenses publiques d'aide sociale (Kucera et Bauer, 2001). Ces observations sont corroborées par des travaux de recherche menés dans de nombreux pays et, aujourd'hui, il existe de solides arguments économiques en faveur de la mise en place de réseaux nationaux de services d'AEPE (rapport du ministère suédois des Finances, 1999 ; Urrutia, 1999 ; Van der Gaag, 2002 ; Vandel et Wolfe, 2000 ; Verry, 2000). Parmi les avantages, on peut citer une amélioration immédiate de l'emploi, une augmentation des recettes fiscales, une moindre dépendance à l'égard de l'aide sociale, et plus tard une baisse des dépenses sociales et éducatives.

La figure 1.2 montre que malgré la force de l'argument social et économique, et une tendance générale à l'augmentation de l'investissement, la moyenne des dépenses atteint moins de 0.5 % du PIB et varie sensiblement d'un pays à l'autre. Cela suscite trois questions importantes.

4.1 Qui assure le financement de l'accueil et de l'éducation des jeunes enfants ?

Dans la plupart des pays, on peut faire la distinction entre les services selon qu'ils s'adressent aux enfants de plus ou de moins de 3 ans. Pour les enfants de plus de 3 ans, les pouvoirs publics assurent généralement une éducation préscolaire gratuite, le plus souvent directement dans le cadre d'institutions publiques. Dans les pays nordiques, bien que les services destinés aux plus de 3 ans ne soient généralement pas gratuits jusqu'à l'année précédant la scolarisation obligatoire, les coûts ne sont pas trop élevés et sont calculés en fonction des revenus, les groupes à faible revenu payant un droit d'inscription faible voire symbolique. Pour les enfants de moins de 3 ans, les coûts sont pris en charge par les parents et par les autorités publiques (aux Pays-Bas également par les employeurs). Les pouvoirs publics subventionnent les services par le biais des prestations assurées directement par les autorités locales (Danemark, Finlande, Suède) ou en finançant directement les prestataires, notamment du secteur privé (Pays-Bas, Norvège) ; ils peuvent aussi avoir recours à des subventions indirectes comme les allocations familiales (Australie, États-Unis), les crédits d'impôt (Belgique,

Royaume-Uni) et une aide aux employeurs (Belgique, Italie, Pays-Bas). Trois pays seulement sur les douze examinés (Danemark, Finlande, Suède) considèrent que l'accès à des services publics d'AEPE de haute qualité est un droit pour les jeunes enfants depuis leur première année, au même titre que l'accès aux services destinés aux enfants plus âgés.

S'agissant des enfants de moins de 3 ans, les parents financent à hauteur de 25 à 30 % en moyenne les services d'accueil (cette part va de 15 % en Finlande à plus de 70 % aux États-Unis). Les recherches menées sur une centaine de comtés aux États-Unis donnent à penser que le niveau des frais à la charge des parents détermine le niveau de la demande et de l'offre de services d'AEPE (Edwards *et al.*, 1996). Les chercheurs suggèrent que pour augmenter le recours aux services d'accueil des jeunes enfants par les familles à faible revenu, il conviendrait de prendre conjointement les mesures ci-après : a) abaisser le coût pour les parents par des subventions indirectes, par exemple, réductions d'impôt, chèques-garde d'enfants ou allocations et tarifs dégressifs pour les fratries ; et b) rehausser la qualité perçue des services d'accueil des jeunes enfants à l'aide de normes sur la dotation en personnel et de règles concernant l'agrément. Beaucoup de pays européens dotés de systèmes d'agrément et de réglementations anciens appliquent en permanence ces stratégies et peuvent en outre subventionner directement les services publics de sorte que le coût global supporté par les parents est faible. Dans les services publics, le prix demandé pour les nourrissons et les tout jeunes enfants est peu élevé mais l'accès aux services de garde est gratuit pour tous les enfants à partir de deux ans et demi en Belgique, de 3 ans en Italie, de 4 ans aux Pays-Bas, en Suède et au Royaume-Uni. Les pays nordiques demandent généralement aux parents de verser un droit jusqu'à ce que leur enfant atteigne l'âge précédant celui de la scolarité obligatoire. Mais celui-ci est fonction du revenu familial et est généralement supprimé totalement pour les familles à faible revenu.

4.2 Les enfants en difficulté sont-ils suffisamment aidés ?

Dans la mesure où les quartiers défavorisés pâtissent de façon disproportionnée de l'insuffisance des investissements publics, pour les familles à faible revenu, la capacité de payer demeure un problème

dans pratiquement tous les pays. Aux États-Unis, par exemple, 45 % seulement des enfants de 3 à 5 ans issus de familles à faible revenu étaient inscrits dans des programmes d'éducation préscolaire contre presque 75 % des enfants issus de familles à haut revenu (National Education Goals Panel, 1997). La situation évolue actuellement grâce aux subventions plus généreuses qui sont accordées aux familles à faible revenu et à revenu moyen mais, selon des experts américains, le problème est urgent dans les grandes villes : 45 % des enfants qui entrent au jardin d'enfants aux États-Unis sont issus de milieux à risque et ce chiffre atteint 65 % dans les grandes villes (Zill et West, 2000). Même lorsque les pouvoirs publics accordent des allocations et des crédits d'impôt pour couvrir les dépenses liées à la garde des enfants, il semble difficile d'assurer des services adaptés aux besoins des familles et des enfants en difficulté⁵. Comme ces familles sont souvent celles qui tireraient le plus grand profit de services d'AEPE de qualité, il convient de cibler effectivement les fonds en leur faveur.

4.3 Les ressources peuvent-elles être mieux utilisées ?

Même si le financement public augmente, de nouvelles tâches apparaissent, notamment : gérer efficacement une aide sociale diversifiée lorsque l'État complète les ressources du secteur caritatif et associatif ; mettre au point des outils d'évaluation des résultats afin d'optimiser les ressources ; répartir les coûts dans l'ensemble du système éducatif de façon plus équitable. On a de bonnes raisons d'orienter les ressources au profit des jeunes enfants, en particulier les enfants défavorisés, car la rentabilité de ces investissements pour la collectivité est élevée (OCDE, 1999).

Des signes de cette évolution peuvent être constatés dans les pays examinés par l'OCDE où les décideurs ont entrepris :

5. Des données émanant d'Australie, du Royaume-Uni et des États-Unis donnent à penser que l'aide en faveur des services d'AEPE sous forme de subventions de la demande peut conduire à des pénuries dans les zones à faible revenu où les prestataires à but lucratif et à but non lucratif ont des difficultés à survivre.

- De développer les services tout en maintenant l'augmentation des coûts à un niveau raisonnable ;
 - D'améliorer le suivi du niveau et de l'affectation des fonds publics ;
 - D'améliorer la réglementation et d'élaborer des accords plus rigoureux entre les autorités centrales et les autorités locales, une aide étant accordée à ces dernières pour qu'elles entreprennent une évaluation des besoins et des analyses coût-avantages ;
 - De regrouper les petites entités administratives pour obtenir une gestion plus efficace des services ;
 - De réduire la demande excessive par une meilleure évaluation des besoins des familles et un suivi du congé parental ; et
 - De recourir aux partenariats publics-privés, en faisant jouer la concurrence et en recourant à d'autres dispositifs, afin de réduire le coût des services (par exemple faire payer ceux qui le peuvent, lancer des appels d'offres et faire appel à des sous-traitants).
- évolution est nécessaire en particulier dans les services d'accueil traditionnels et dans tous les programmes destinés aux enfants en danger d'échec scolaire.
- *L'emploi d'un personnel sous-payé et peu formé.* Dans le passé, du fait de l'accent mis sur l'accueil et la protection, l'idée prédominait que la garde des nourrissons et des tout jeunes enfants n'exigeaient pas de grandes compétences et celle-ci était confiée à des personnes dépourvues d'une formation adaptée. Il en est d'autant plus ainsi dans les pays où les prestataires privés ne sont pas soumis à une réglementation ou bien ne sont pas suffisamment subventionnés pour pouvoir employer un personnel bien formé.
 - *Le placement de jeunes enfants dans des situations d'apprentissage formel à l'âge de 3 ou 4 ans.* Au cours des années 70 et 80, beaucoup de gouvernements ont investi des sommes importantes pour financer la prise en charge universelle et gratuite de tous les enfants de 3, 4 ou 5 ans. Ce faisant, ils ont eu tendance à vouloir appliquer les mêmes environnements d'apprentissage, taux d'encadrement, approches pédagogiques et procédures d'évaluation qu'à l'école, lesquels ne conviennent souvent pas à ce groupe d'âge et aux caractéristiques sociales des enfants visés par les services publics destinés à la petite enfance.

5. DES APPROCHES PARTICIPATIVES POUR AMÉLIORER LA QUALITÉ

Les retombées positives de l'accueil et de l'éducation des jeunes enfants dépendent de façon déterminante de la qualité des prestations ; les pressions en faveur de l'amélioration et de l'évaluation de celle-ci augmentent à mesure que les parents sont mieux informés et que les pouvoirs publics assument davantage la responsabilité de ces services. Cependant, beaucoup de pays ont hérité d'une situation difficile :

- *Des services non réglementés de garde des nourrissons* liés à la conception traditionnelle du rôle de l'État vis-à-vis de la famille et des jeunes enfants. Dans certains pays, la majorité des jeunes enfants de moins de 3 ans passent au moins une partie de la journée de travail de leurs parents avec des nourrices et/ou des prestataires non agréés.
 - *Une place excessive accordée à l'accueil et à la protection.* Beaucoup de pays devraient adopter une approche davantage axée sur le développement de l'enfant et veiller à ce que les garderies stimulent les jeunes enfants (NICHD, 2000). Une telle
- Face à ces difficultés, les pays de l'OCDE ont investi dans différentes stratégies pour rehausser la qualité. Ils se sont entre autres engagés à améliorer les ressources et la réglementation, c'est-à-dire en augmentant les taux d'encadrement, en élaborant une réglementation formelle pour le recrutement et les qualifications du personnel, et accroissant les investissements pour améliorer les services destinés aux enfants en difficulté. Il ressort de l'examen de l'OCDE que les autorités centrales et locales ont un rôle déterminant dans ces domaines. Parmi les nombreuses tâches qui leur reviennent, on peut citer les suivantes :
- Définir des objectifs nationaux clairs pour les services destinés à la prime enfance ;
 - Mettre en place des structures de gestion et de financement qui permettent la réalisation de ces objectifs ;

- Assurer un accès équitable à des services de grande qualité aux jeunes enfants exposés au risque d'échec scolaire ;
- Veiller à la mise en place de services d'agrément de qualité et adopter des réglementations concernant les qualifications requises du personnel, la taille des groupes et les taux d'encadrement ; et
- Instaurer des systèmes constructifs d'évaluation et de suivi.

Ces dernières années, les gouvernements des pays de l'OCDE ont fait d'importants progrès en ce sens. Il est évident dans pratiquement tous les pays que la gestion des services destinés à la petite enfance est beaucoup plus énergique et rigoureuse. Les équipes chargées de l'examen de l'OCDE ont relevé par exemple les mesures ci-après :

- Utilisation de la réglementation et de mesures fiscales pour décourager la prestation de services non agréés. En Belgique, par exemple, les parents ne peuvent bénéficier d'un allègement d'impôt que s'ils ont recours à des crèches – publics ou privées – agréées et placées sous la supervision des autorités publiques ;
- Organisation de consultations avec les administrations régionales et locales, les partenaires sociaux, les organisations professionnelles et les associations de parents pour élaborer des stratégies claires, supprimer les gaspillages et améliorer la qualité des prestations dans l'ensemble du système ;
- Octroi d'un financement spécial et d'une aide pour la mise en place de compétences techniques en matière de gestion au niveau local, aux Pays-Bas et en Suède par exemple ;
- Élaboration de documents-cadres présentant des orientations pour les activités relatives aux programmes et à l'enseignement dans l'ensemble du système, par exemple en Norvège et en Belgique ; et
- Aide à l'élaboration de normes, de codes de déontologie, de lignes directrices et de recommandations, adoptés sur une base volontaire, par exemple en Australie, aux Pays-Bas et aux États-Unis.

5.2 La nécessité d'élaborer des cadres pédagogiques fondés sur la consultation

L'un des principaux moyens de veiller à la qualité de la prestation est d'élaborer des cadres pédagogiques nationaux pour les tout jeunes enfants et d'assurer la formation intensive en cours de service des enseignants afin que ceux-ci puissent en comprendre les principes de base et les appliquer. Dans plusieurs pays, comme en Finlande par exemple, des lignes directrices ont été élaborées après un vaste processus de consultation permettant d'associer une large gamme de parties prenantes. En outre, dans les pays nordiques, le personnel et les parents sont chargés d'élaborer le programme d'enseignement et le plan pédagogique détaillés de leur structure d'accueil, à partir du cadre pédagogique national et des objectifs de la commune.

Les cadres pédagogiques nationaux recensent les principaux objectifs des services d'accueil de la prime enfance, informent les parents et les praticiens sur la façon dont les jeunes enfants se développent et apprennent, et soulignent combien il importe que les structures d'accueil soutiennent cet apprentissage (par exemple, Ministère norvégien de l'Enfance et de la Famille, 1996 ; Ministère néo-zélandais de l'Éducation, 1996). Ils peuvent aussi porter sur les valeurs sociales et civiques sur lesquelles un pays peut souhaiter fonder l'éducation des jeunes enfants (Ministère suédois de l'Éducation, 1998) ou recenser les domaines d'apprentissage importants, ou encore mettre l'accent sur les conditions matérielles, relationnelles et programmatiques indispensables à un environnement d'apprentissage de qualité (Bredenkamp et Copple, 1997 ; Harms *et al.*, 1998, Ministère italien de l'Éducation, 1991). En l'absence de lignes directrices de ce type, un personnel inexpérimenté ou peu formé peut facilement revenir aux instructions directes comme mode de travail par défaut ou – supposant que les enfants apprennent de façon intuitive lorsqu'ils sont avec d'autres enfants dans des environnements d'apprentissage stimulants – adopter une stratégie du laissez-faire en matière de programmes et d'acquisition des compétences de base.

En dehors des domaines d'apprentissage particuliers que les pays proposent dans leurs cadres pédagogiques – qu'il s'agisse de culture nationale, d'art visuel, d'initiation à la lecture et au calcul, de sociabilisation ou de valeurs civiques –

quelles sont les principales caractéristiques du programme que le cadre pédagogique devrait privilégier ? Compte tenu de l'importance des choix culturels, et de la grande diversité des besoins des enfants à l'intérieur des pays et d'un pays à l'autre, il est peut-être impossible de répondre à cette question. Cependant, si l'on admet que toutes les structures d'accueil de la prime enfance doivent adopter les objectifs fondamentaux des activités destinées aux enfants ayant besoin d'un soutien éducatif spécial, alors les cadres pédagogiques doivent les inciter à veiller à la bonne santé et au développement moteur de l'enfant ; à favoriser chez celui-ci le contrôle de soi, la maîtrise du langage et les compétences socio-relationnelles ; à développer ses compétences en matière de communication et de raisonnement ; et à adapter les activités au niveau de développement et aux caractéristiques et besoins d'apprentissage particuliers de chacun. Bowman et ses collaborateurs (2000) recommandent aussi que l'on associe les parents car c'est une condition indispensable à l'efficacité des programmes préscolaires. Bien que quelques travaux de recherche donnent à penser que la participation des parents favorisent peu, ou temporairement seulement, les progrès cognitifs obtenus grâce aux programmes éducatifs (White *et al.*, 1992), on sent intuitivement que cette recommandation semble fondée. Les programmes d'aide aux familles et les réseaux mis en place avec des professionnels de l'AEPE et le personnel des écoles contribuent sans doute à soutenir les progrès sur le plan du développement et de l'éducation obtenus par un programme de qualité destiné à la petite enfance, et atténuent les effets des mauvaises conditions d'éducation qui prévalent dans les familles en difficulté (Harbin *et al.*, 2000). De la même façon, des travaux de recherche menés en Grande-Bretagne donnent à penser que les progrès sur le plan du langage et du développement cognitif doivent beaucoup à l'intérêt que les parents portent à la maison à la maîtrise de la langue par les enfants (Siraj-Blatchford, 2000 ; Sylva, 2000).

5.3 La participation d'un plus large éventail d'acteurs à la définition et au maintien de la qualité

L'investissement du programme par les membres du personnel et leurs efforts continus pour

l'améliorer collectivement sont importants pour rehausser la qualité. Dans plusieurs pays, ces efforts sont désormais possibles grâce à l'aide d'organismes d'inspection et de conseil concernant les programmes d'auto-évaluation structurés. En Angleterre, par exemple, la méthode de l'*Effective Early Learning* (EEL), mise au point par l'University College Worcester, est largement utilisée pour aider les centres d'accueil de jeunes enfants à entreprendre un processus systématique d'auto-évaluation qui est soutenu et validé par des professionnels extérieurs dûment formés (Bertram et Pascal, 1997). Le modèle de l'EEL encourage le débat et la réflexion des membres du personnel sur leur programme, leurs propres comportements et pratiques à l'égard des enfants et des parents, ainsi que sur les aspects plus techniques d'administration, de financement et de planification. Grâce à ce processus, qui dure en principe plusieurs mois, les garderies définissent leurs propres programmes et stratégies qui conviennent à l'environnement dans lequel elles s'intègrent.

Les approches participatives sont particulièrement utiles pour améliorer le processus, c'est-à-dire ce qui se passe véritablement dans le cadre des programmes. Par exemple, l'échelle d'évaluation de l'environnement des jeunes enfants (*Early Childhood Environment Rating Scale* ou ECERS) – conçue par Harms et ses collaborateurs (1998) aux États-Unis – prend en compte les tâches quotidiennes liées à l'accueil personnalisé, la décoration, le langage, les expériences de raisonnement, les activités motrices, les activités créatrices, le développement social et les besoins du personnel. Les analyses de la qualité peuvent également être axées sur les relations entre les membres du personnel, entre ceux-ci et les enfants, et entre les enfants eux-mêmes, ainsi que sur les partenariats mis en place avec les parents et les possibilités d'apprentissage et de sociabilisation proposées. Les méthodes participatives peuvent donner aux membres du personnel un sentiment d'appropriation et de maîtrise à mesure qu'ils s'efforcent d'améliorer leurs pratiques. Elles constituent un moyen non seulement de découvrir comment les enfants se développent mais aussi de soutenir les éducateurs, en les conduisant à effectuer une auto-évaluation constructive et à changer leurs méthodes afin de devenir des « praticiens qui réfléchissent » (Moss et Pence, 1994).

6. OFFRIR À L'ENSEMBLE DU PERSONNEL UNE FORMATION ET DES CONDITIONS DE TRAVAIL ADÉQUATES

Les personnes qui travaillent avec les enfants dans le cadre de programmes d'AEPE ont une influence majeure sur les premières étapes des processus de développement et d'apprentissage des enfants. Les travaux de recherche montrent que la formation, le statut, le salaire et les conditions de travail sont des éléments déterminants pour le recrutement et la fidélisation du personnel et sont des indicateurs rigoureux de la qualité des programmes (COCO, 1995 ; Réseau de services de garde d'enfants de la Commission européenne, 1996a). En particulier, les personnes qui ont reçu une formation plus structurée et davantage spécialisée dans le domaine de la petite enfance adoptent un comportement plus chaleureux et bienveillant dans leurs relations avec les enfants qu'ils stimulent davantage (Philipsen *et al.*, 1997).

Les modalités de recrutement et de formation du personnel dépendent dans une très large mesure du degré d'identité propre que le secteur de l'AEPE a réussi à se forger par rapport aux autres secteurs du système éducatif, et des liens entre le rôle de garde et la fonction d'éducation au sein de ce même secteur. Dans les pays nordiques, les dispositifs destinés à la petite enfance sont considérés comme constituant un service socio-éducatif unifié pour les enfants de la naissance à l'âge de 6 ans et un système de soutien social pour leurs familles. De ce fait, il existe un corps professionnel unique englobant toutes les personnes qui interviennent auprès des enfants dans l'ensemble de cette tranche d'âge ; elles reçoivent une formation de niveau tertiaire et sont considérées comme jouant un rôle différent mais tout aussi important que les maîtres d'école. Dans d'autres pays, cependant, la dichotomie entre éducation et garde persiste. Dans le secteur de l'éducation, les enseignants de maternelle ont une formation de niveau tertiaire mais pas toujours une spécialisation suffisante pour travailler avec des jeunes enfants et leurs familles. Les spécialistes de la petite enfance craignent que, lorsque les enseignants de maternelle et les maîtres du primaire reçoivent la même formation, comme c'est le cas en Australie, aux Pays-Bas, au Royaume-Uni et aux États-Unis, celle-ci ne fasse une plus large place à l'ensei-

gnement primaire qu'aux compétences et approches spécifiques de la pédagogie de la petite enfance. Le Royaume-Uni est en train d'introduire de nouvelles normes en 2002 afin que la formation des éducateurs de la petite enfance soit mieux adaptée au caractère particulier de ce domaine.

6.1 Difficulté du recrutement : nombre et diversité

Beaucoup de pays ont à faire face à des difficultés croissantes de recrutement et de fidélisation du personnel, en particulier dans le secteur traditionnel de « l'accueil », en dehors de l'éducation. On ne sait pas si ces problèmes sont transitoires ou s'ils vont perdurer, mais ils se font sentir de façon aiguë dans certains pays. En Australie, aux Pays-Bas et aux États-Unis, le taux de rotation annuel du personnel peut atteindre plus de 30 % dans les structures d'AEPE. Les deux principaux problèmes sont les suivants :

- *Conserver un niveau de recrutement suffisant pour faire face aux besoins futurs du secteur.* Cela ne sera pas chose facile : il apparaît de plus en plus difficile de recruter des jeunes gens, en particulier dans le secteur de l'accueil et de la garde des jeunes enfants en raison notamment de l'image de marque médiocre de cette profession, du bas niveau des salaires et de conditions de travail éprouvantes, des faibles taux d'encadrement, des longs horaires de travail, des congés payés inexistantes ou peu importants, de l'accès limité à la formation en cours de service, et de la faible mobilité de carrière (Penn, 2000). En outre, la diversification grandissante des prestataires, notamment la forte proportion de crèches familiales et de prestataires privés, se traduit par une plus grande variété des contrats de travail, des conditions de travail et des perspectives de carrière dans ce secteur (Christopherson, 1997).
- *Recruter des personnes dont le profil correspond à l'hétérogénéité grandissante des enfants.* Selon les directeurs et gestionnaires des garderies situées dans les villes, il conviendrait de recruter beaucoup plus de personnes issues de milieux ethniques et culturels divers dans les structures accueillant des enfants issus des mêmes milieux – tant pour des raisons d'égalité des chances que pour assurer l'efficacité de ces services, dont l'un

des objectifs est de promouvoir la cohésion sociale. À cet égard, les services d'aide sociale semblent obtenir de meilleurs résultats que les services éducatifs traditionnels, mais en général le personnel n'est pas aussi bien formé que dans le secteur de l'éducation.

6.2 Problèmes relatifs à la formation actuelle du personnel d'AEPE

On s'accorde généralement à penser que l'une des solutions au problème de recrutement consisterait à investir afin de rehausser les niveaux de formation. Ceux-ci s'élèvent dans tous les pays et, dans l'ensemble, les enseignants sont titulaires au minimum d'un diplôme ou grade universitaire sanctionnant trois ans d'études supérieures, et les personnels au service de la petite enfance, d'un diplôme professionnel sanctionnant trois ans d'études suivies après l'âge de 16 ans. Dans ces deux cas, une formation pratique intensive est aussi généralement exigée, notamment dans des structures accueillant des enfants ayant des besoins spéciaux. Pourtant, les problèmes sont encore patents.

La formation des enseignants est encore trop abstraite. Cette question se pose particulièrement dans les pays où la formation des maîtres a fait récemment son entrée à l'université (par exemple, en Finlande, en Italie, au Portugal) ; cependant, l'intégration réussie des écoles de formation des maîtres dans le système universitaire observée dans les pays scandinaves montre qu'une formation adéquate peut être organisée à l'université avec d'importants modules sur le développement de l'enfant, les modes de garde, la pédagogie et les relations avec les parents.

La formation ne s'adapte pas assez rapidement à l'évolution des besoins. Par exemple, elle ne prend pas toujours bien en compte l'accent mis depuis peu sur les relations avec les parents et les membres de la famille. Par ailleurs, la formation spécialisée destinée aux personnes qui travaillent avec les nourrissons et les tout jeunes enfants est insuffisante même si les services visant ce groupe d'âge se développent dans de nombreux pays. En outre, les programmes de formation ne tiennent pas toujours compte de la nécessité grandissante de travailler dans des environnements multiculturels et avec des élèves ayant des besoins spéciaux divers.

Le recrutement et la formation initiale des assistantes maternelles font l'objet d'une attention insuffisante. Dans de nombreux pays, les niveaux d'instruction et de formation des assistantes maternelles sont bien inférieurs à ceux des personnels qui travaillent dans des structures et des écoles. La majorité des prestataires n'ont aucune formation antérieure concernant les jeunes enfants et aucun diplôme ou titre ne leur est demandé. Il est de plus en plus nécessaire de relever le niveau du secteur et de créer des incitations pour attirer des personnes vers cette profession. Plusieurs pays encouragent déjà les aides maternelles à se faire recruter par des réseaux structurés financés par les pouvoirs publics ou leur demandent d'obtenir un titre professionnel avant de travailler.

6.3 Des possibilités de carrière souples et évolutives

Dans les systèmes divisés entre « accueil » et « éducation », les formations organisées dans chacun de ces secteurs préparent à des domaines de compétence différents et il n'est généralement pas possible de passer de l'un à l'autre. Traditionnellement, les personnes peu qualifiées, y compris les assistantes maternelles, n'ont guère la possibilité de passer d'un secteur à l'autre et, en particulier, de prétendre à des emplois plus qualifiés et mieux rémunérés. Les pays ont adopté différents moyens pour accroître la flexibilité. Au Danemark, par exemple, des étudiants relativement âgés sont recrutés, leur expérience professionnelle antérieure étant prise en compte. La Suède permet à des assistantes maternelles formées de suivre une formation universitaire permettant de devenir enseignant de maternelle et tient compte également de l'expérience professionnelle antérieure. Ces stratégies sont particulièrement importantes pour les pays ayant récemment rehaussé le niveau de qualification (par exemple, l'Italie et le Portugal) et qui s'efforcent d'atténuer les tensions entre les nouveaux arrivants dotés d'une formation universitaire et les personnes sur le terrain ayant un faible niveau de formation.

La flexibilité peut aussi être interprétée comme un moyen d'employer à bas salaires des personnes peu qualifiées aux côtés d'un petit nombre de salariés bien formés. Cela peut permettre d'accroître

tre l'offre à des coûts raisonnables mais aussi être source de tensions, ce qui soulève la question plus générale de la priorité donnée au développement des jeunes enfants. A l'heure actuelle, seuls le Danemark, la Finlande et la Suède consacrent des fonds publics importants à l'ensemble de la petite enfance.

6.4 Développer la formation en cours de service et le perfectionnement professionnel

La formation en cours de service et le perfectionnement professionnel sont déterminants pour améliorer les prestations d'AEPE, pourtant les possibilités sont inégales. Ce sont les personnes avec le plus faible niveau de formation initiale qui tendent à avoir le plus de difficulté à accéder à une formation et les crèches familiales et les petites structures situées en zone rurale ont du mal à participer aux programmes de formation, en particulier lorsque chaque groupe d'enfants est placé sous la responsabilité d'une seule personne. La qualité de la formation varie et les compétences des ressources humaines peuvent être limitées.

L'une des grandes priorités est de donner au personnel la possibilité de planifier les activités et de s'auto-évaluer afin de mettre en place un environnement de travail fondé sur la coopération. En Belgique, en Italie, en Norvège et au Portugal, des périodes de temps sont consacrées au perfectionnement du personnel, action essentielle pour établir les relations entre les membres du personnel et mener une évaluation critique permanente du programme proposé aux enfants (Réseau des modes de garde d'enfants de la Commission européenne, 1996b). En Italie, six heures par semaine sont ainsi mises de côté pour permettre au personnel d'entreprendre, par exemple, une recherche pédagogique, outil très utile pour approfondir les connaissances et encourager la réflexion.

6.5 Recruter une main-d'œuvre plus diversifiée

Plusieurs stratégies intéressantes destinées à faciliter l'entrée dans ce secteur de personnes ayant les mêmes origines que les enfants accueillis dans les services d'AEPE ont été mises à l'essai. Des efforts sont faits en particulier dans les structures d'accueil traditionnelles, secteur où l'on recrute davantage de personnes issues des com-

munautés locales que dans les écoles maternelles. Par exemple, l'un des principes de base du programme *Head Start* aux États-Unis est d'employer des parents et des volontaires appartenant aux communautés locales. Beaucoup obtiennent le certificat de *Child development Associate* et continuent de travailler dans les garderies après le départ de leurs enfants. Plusieurs pays recrutent des personnes issues de l'immigration – certaines ont une formation d'enseignant acquise dans leurs pays d'origine – qui travailleront comme assistants d'AEPE bilingues. Aux Pays-Bas et en Belgique, des parents appartenant à des minorités ethniques ont été employés pour assurer la liaison avec la communauté locale.

7. ÉVALUATION, SUIVI ET COLLECTE DE DONNÉES

Aujourd'hui, les gouvernements sont conscients que des services d'AEPE de qualité contribuent au succès des politiques économiques, sociales et de l'éducation. A quelques exceptions près, dans les pays de l'OCDE au cours des années 90, le débat sur les services destinés aux jeunes enfants a évolué, portant non plus sur la question de savoir si les pouvoirs publics doivent investir dans ces services mais sur la façon dont les prestations doivent être effectivement financées, organisées et gérées (OCDE, 2001a) et aux moyens d'assurer la qualité. Cependant, de par sa nature, l'AEPE est complexe. Compte tenu de la diversité des organismes intervenants, des services tant formels qu'informels, et du fait des faiblesses de la collecte de données et de la coordination des politiques, il peut être difficile de se faire une idée précise des prestations et de leur efficacité.

7.1 Études d'évaluation

Avec la professionnalisation grandissante du secteur de la petite enfance, et la reconnaissance de plus en plus large de l'intérêt des programmes mis en place pour les jeunes enfants, une plus grande attention est accordée à l'évaluation de ceux-ci. Les États-Unis sont probablement les leaders dans ce domaine non seulement en raison de leur capacité de recherche mais aussi parce que beaucoup de leurs programmes sont financés par des organismes qui demandent aux prestataires de prouver que les programmes fonctionnent correctement et que

les enfants atteignent effectivement les objectifs convenus. Un plus grand souci de transparence peut également être observé aujourd'hui dans les programmes financés sur fonds publics dans d'autres pays ; en 2000, par exemple, les Pays-Bas ont achevé une évaluation de grande envergure sur deux programmes expérimentaux d'accueil préscolaire, Kaleidoscoop (Dutch High/Scope) et Piramide, en les comparant avec les jardins d'enfants et les maternelles ordinaires (Veen et collaborateurs, 2000). De la même façon, le gouvernement britannique a lancé un examen approfondi du programme *Early Excellence Centres*.

Il semblerait bon d'étendre à l'ensemble des programmes nationaux ces évaluations liées à la recherche. Par exemple, une étude internationale récente, réalisée dans cinq pays européens, montre que dans les systèmes axés sur l'éducation, les processus et les structures des centres d'accueil sont d'une qualité moindre que dans les systèmes davantage axés sur le développement de l'enfant (Cryer *et al.*, 1989). Cette étude mérite une analyse plus approfondie par des organes de recherche indépendants, le but étant d'améliorer la qualité des programmes proposés dans le cadre des systèmes nationaux de préscolarisation.

7.2 Développer et améliorer la collecte de données

Il conviendrait dans un premier temps de *redéfinir et de développer la collecte de données*, afin d'inclure l'ensemble des services d'accueil et d'éducation des jeunes enfants financés par les pouvoirs publics. Il ne s'agirait pas seulement de l'enseignement pré-primaire destiné aux enfants de 3 à 6 ans, mais aussi des services agréés tels que les crèches familiales, les garderies de jour, les services d'accueil après l'école et les services spéciaux.

Deuxièmement, il conviendrait que les responsables de l'action publique disposent de chiffres fiables sur les *aides publiques et privées axées sur les jeunes enfants, ventilées de manière à couvrir les principaux postes de dépenses* (les différents types de services d'AEPE, le congé de maternité et le congé parental ; les allocations pour enfants et autres transferts aux familles ayant de jeunes enfants, c'est-à-dire les prestations en espèces, les crédits d'impôt, la contribution des employeurs pour

couvrir les frais de garde⁶. Le suivi des flux financiers contribue à fournir des données aux fins de la planification et de l'affectation des ressources et favorise la transparence.

Troisièmement, les systèmes d'AEPE gagneraient beaucoup à *élaborer des indicateurs spécifiques pour la petite enfance*. Cela ne permettrait pas seulement de cerner et d'évaluer de façon appropriée les résultats pour les enfants mais aussi de se faire une idée de l'influence sur les jeunes enfants des facteurs liés au contexte et aux processus en jeu.

Quatrièmement, *des méthodes plus dynamiques d'analyse statistique* sont nécessaires afin de pouvoir traiter les données émanant des différents secteurs des systèmes de prise en charge de la petite enfance comme des variables interactives, dont l'incidence sur les objectifs du système peut être mesurée avec une certaine précision.

Cinquièmement, il faut *mettre l'accent sur les questions essentielles de demande, d'offre, d'accès équitable et de qualité* (Olmsted, 2001). Comme ces problèmes se posent encore dans la plupart des pays dans le cas des services d'accueil de la petite enfance, en particulier de la naissance à l'âge de 3 ans, les indicateurs retenus devraient pouvoir fournir des informations adéquates permettant de prévoir et de planifier l'offre, et de mesurer la qualité et le caractère approprié ou non des services offerts aux différents groupes d'enfants.

7.3 Élaborer des indicateurs pour suivre les acquis des enfants

L'étude comparative de l'OCDE fait apparaître que différents pays choisissent ou privilégient différents types d'acquis, selon leur conception de l'enfance, l'histoire du système de prise en charge des jeunes enfants ou les besoins particuliers des enfants à un moment donné (OCDE, 2001a). Dans les pays anglophones, où les enfants en difficulté sont très nombreux, les ministères

6. En Norvège, le ministère de l'Enfance et des Affaires familiales réunit les données sur les dépenses annuelles consacrées aux enfants par l'ensemble des ministères dans un document afin de présenter le montant des ressources consacrées aux enfants et d'élaborer des objectifs et une stratégie pour l'ensemble des secteurs concernés.

ou les grands organismes concernés souhaitent évaluer l'apprentissage des jeunes enfants, ou du moins, leur « maturité scolaire »⁷. Différents types d'évaluation sont utilisés : tests effectués auprès des enfants par des spécialistes utilisant des items standards, évaluation permanente par des spécialistes ou par le personnel enseignant, et tests d'entrée ou tests finals gérés par les enseignants⁸.

Dans d'autres pays, où les systèmes sont davantage axés sur le développement et sur l'enfant, la demande d'évaluation est faible même si quelques enquêtes par sondage « restreintes » ont été réalisées. Dans ces pays, on hésite à mettre les jeunes enfants sous pression. Il arrive aussi que l'on se méfie fortement de l'évaluation de la maîtrise précoce des compétences en lecture et écriture qui aurait pour effet : a) d'inciter à porter un intérêt potentiellement négatif à l'enfant ; b) de détourner l'attention des impératifs en matière de programmes, de processus et de structures associés aux approches de qualité ; et c) de conduire les enseignants à négliger les objectifs de développement plus généraux. En résumé, il faudra trouver des arguments solides pour convaincre un grand nombre de pays de soutenir l'élaboration d'indicateurs permettant d'évaluer le développement et l'apprentissage des enfants avant l'école primaire dans l'ensemble des pays de l'OCDE.

Si l'on s'accorde à penser qu'une certaine forme de suivi et d'évaluation des acquis des enfants à l'échelon central est utile et nécessaire, les autorités chargées de la petite enfance sont alors confrontées à d'autres difficultés. Premièrement, quelle forme faut-il donner à l'évaluation ; deuxièmement, déterminer quel doit en être le principal contenu ; et troisièmement enfin, définir les mesures qui donneraient une indication utile de développement et d'apprentissage des enfants de cet âge.

Pour l'heure, il semble plus facile de s'entendre sur les deux premiers points que sur le troisième. Conformément aux pratiques observées dans la plupart des pays, le *National Council on Measurement in Education* des États-Unis recommande que l'évaluation s'appuie sur des sources d'information multiples, à savoir des entretiens, des observations,

un échantillon du travail effectué et des évaluations informelles du maître et des pairs au cours d'une période donnée (NCME, 1999). Beaucoup de ces procédures d'évaluation sont déjà en place dans les systèmes d'accueil de la petite enfance davantage axés sur le développement et l'éveil.

S'agissant du contenu de l'évaluation, les travaux de recherche menés aux États-Unis soulignent la nécessité d'inclure des indicateurs de développement ainsi que des indicateurs cognitifs pour respecter les objectifs globaux des systèmes d'AEPE. Comme on l'a vu plus haut, le *National Education Goals Panel* (1997) indique qu'à mesure que les enfants grandissent, l'attention portée aux aspects ci-après peut jouer un rôle déterminant dans le bien-être de l'enfant et sa réussite scolaire : santé et développement physique ; bien-être affectif et sociabilité ; désir d'apprendre ; compétences en matière de communication ; connaissances générales adéquates ; compétences cognitives. Aux États-Unis et dans d'autres pays, on s'accorde de plus en plus à reconnaître que les objectifs de qualité pour les enfants doivent être précisés à de multiples niveaux – à celui des parents, comme à celui des autorités locales et des autorités nationales – avec une individualisation et une spécificité accrues (Kagan et Cohen, 1997).

D'autres difficultés pour les pays consistent à soumettre les enfants à examen (en tenant compte du milieu socio-économique, des facteurs de risque, des éventuelles difficultés d'apprentissage, etc.) et à établir un lien entre les variables liées à l'enfant et les facteurs structurels qui ont une

7. Plusieurs critiques de la notion de « maturité scolaire » ont été formulées mais on peut également se féliciter de ce que les pouvoirs publics et les bailleurs de fonds doivent présenter des données sur ce que les jeunes enfants apprennent effectivement dans les structures d'accueil de la petite enfance.

8. Bowman *et al.* (2000) expliquent que malgré les chevauchements dans l'utilisation des mots « test » et « évaluation », le premier fait référence à un outil standardisé, administré de façon formelle et conçu de manière à réduire au maximum toutes les différences imputables aux conditions dans lesquelles il est réalisé. Au contraire, les évaluations tendent à s'appuyer sur de multiples outils (observations, mesures des performances, entretiens, portefeuilles d'activités et exemples du travail des enfants) et à se dérouler au cours d'une longue période de temps.

importante incidence sur les acquis (cadre d'action, niveau de financement, coût pour les usagers, cadre réglementaire et mécanisme de suivi, profils du personnel) et les principales caractéristiques de l'environnement dans lequel l'apprentissage a lieu. Si ces facteurs peuvent être reliés avec fiabilité aux mesures des résultats en matière de développement et d'apprentissage, le processus peut aboutir – comme dans la dernière évaluation PISA portant sur les enfants de 15 ans (OCDE, 2001b) – à des informations précieuses pour l'élaboration des politiques et l'amélioration des programmes.

8. UN CADRE ET UN PROGRAMME À LONG TERME POUR LA RECHERCHE ET L'ÉVALUATION

Compte tenu de l'évolution rapide de l'éducation des jeunes enfants, il est désormais nécessaire pour les pays de mettre à jour leurs travaux de recherche et évaluations nationales. Pour ce faire, il leur faut mettre en place un programme de recherche soutenu par un financement à long terme. Les types de recherche ci-après sont de nature à enrichir la base de connaissances, mais les travaux à entreprendre varient d'un pays à l'autre.

Les études socio-culturelles analysent les questions relatives à la petite enfance et à l'éducation des enfants et s'efforcent de mettre en regard les approches considérées comme allant de soi et les politiques et pratiques (Dahlberg *et al.*, 1999). Ces études sont enrichies par l'apport d'autres disciplines comme l'économie, l'histoire, l'anthropologie, la sociologie, la problématique homme-femme et la politique publique. Les questions importantes à analyser sont notamment les suivantes : Comment le regard sur l'enfance change-t-il ? Comment ce changement est-il lié à la prise en considération de l'équité homme-femme ? Comment la question de l'éducation des enfants est-elle considérée dans un pays ou une culture donnée ? Comment la notion d'enfance diffère-t-elle d'un milieu à l'autre au sein d'une même société ? Quels sont les objectifs des structures d'accueil des jeunes enfants ? Comment les critères de qualité et les objectifs de résultats sont-ils définis ? Comment les sociétés comprennent-elles le savoir, l'apprentissage, l'accueil ?

Les *travaux de recherche comparatifs* portant sur plusieurs pays peuvent permettre de cerner les politiques et pratiques susceptibles d'inspirer d'autres pays. Leur principal intérêt n'est pas de trouver des « modèles » à imiter ni de construire des tableaux de résultats mais d'aider les responsables de l'action des pouvoirs publics à approfondir leur réflexion sur l'AEPE. Les travaux comparatifs permettent d'établir un lien avec la recherche sur les questions de fonds et la théorie socio-culturelle, et fournissent un prisme pour évaluer les hypothèses, discours et pratiques qui ne sont pas nécessairement remis en question (Moss, 2001). Par exemple, compte tenu du très large éventail des taux d'encadrement que l'on trouve dans les différents pays, il conviendrait que les décideurs disposent de travaux de recherche fiables sur les taux d'encadrement adaptés aux différents groupes d'âge, compte tenu des coûts, de l'efficacité et des attentes culturelles (voir Tobin, 1999).

Des études longitudinales et des enquêtes de grande envergure ont été lancées dans plusieurs pays mais surtout aux États-Unis. Elles contribuent à éclairer les relations entre l'expérience des jeunes enfants chez eux et à l'extérieur, et les résultats ultérieurs au cours de l'enfance et après. Des données complètes collectées auprès d'un échantillon représentatif, à différents intervalles, permettent aux chercheurs d'étudier – de façon approfondie et dans le temps – bon nombre de questions importantes pour les enfants d'aujourd'hui, notamment : les résultats obtenus sont-ils différents selon le programme fréquenté ?

Les *travaux de recherche portant sur un pays donné* examinent, par exemple, les grandes questions de fond et les choix auxquels les pays sont confrontés, souvent en prêtant une attention particulière aux liens entre les coûts et les résultats, comme en témoignent par exemple les études sur le coût, la qualité et les acquis des enfants lancées aux États-Unis en 1993 et toujours en cours (COCO, 1995). Ces travaux peuvent également inclure une évaluation des grands programmes publics ou de types de programme particuliers, par exemple, pour mettre en lumière les effets de différents dispositifs sur les acquis de certains groupes d'enfants (voir Barnett, 1995 ; OCDE, 1999). Ce sont à nouveau les États-Unis qui donnent un bon

exemple de ce type de recherche ; le ministère de l'Éducation et le Département pour la santé et les services aux personnes bénéficient du concours de différents organismes nationaux de recherche, publics ou bénéficiant de fonds publics, spécialisés dans les questions concernant l'enfance et l'éducation, telles que le *National Center for Education Statistics*, et le *National Institute on Early Childhood Development and Education*. Des fondations privées et des organismes professionnels indépendants jouent aussi un rôle important dans le système américain en réalisant des travaux de recherche et en élaborant des orientations concernant la politique de la petite enfance, par exemple la *Packard Foundation* et la *National Association for the Education of Young Children*. En revanche, dans les autres pays où le système d'accueil de la petite enfance est établi de longue date, le volume des travaux de recherche bénéficiant du soutien du gouvernement sur les problèmes nationaux liés à la petite enfance semble moins important ; cependant, il est possible que les problèmes linguistiques aient fait obstacle à la diffusion au plan international des travaux menés dans les pays européens (Boocock, 1995).

Depuis quelques dizaines d'années, la recherche en psychologie consacrée aux jeunes enfants et à leur apprentissage s'est beaucoup développée, passant de la génétique comportementale des années 60 et 70 à un paradigme plus développemental et interactionniste. Dans le prolongement de la critique que Brofenbrenner a fait de la génétique du comportement (1986), de récents travaux de recherche en neurosciences montrent que l'acquisition de compétences complexes dépend essentiellement de l'expérience et nécessite une expérience structurée par une interaction sociale, c'est-à-dire l'établissement de modèles, des orientations et le soutien de l'extérieur par les parents et autres intervenants (Leseman, 2002). Dans un environnement défavorable, c'est-à-dire dans les familles désorganisées et les quartiers où les facteurs de risque s'accumulent, l'actualisation du potentiel génétique de l'enfant est menacée et des obstacles à son développement optimal sont créés, conduisant souvent au sous-développement des compétences linguistiques et socio-cognitives. De nouvelles connaissances sur le cerveau et le développement cognitif, et une meilleure compréhension du développement physique et

socio-affectif aide à améliorer non seulement la pratique dans la salle de classe mais aussi le comportement des décideurs et des organismes de financement.

Les travaux de recherche sur les pratiques et les processus en jeu entrepris par les garderies locales et leur personnel peuvent présenter un grand intérêt tant en permettant au personnel de réfléchir à ses propres pratiques qu'en fournissant des informations aux décideurs. Certains pays, comme la Suède, ont intégré les méthodes et pratiques de recherche dans la formation préalable des personnels de l'AEPE. Dans d'autres pays, la réflexion sur les pratiques est encouragée par des programmes de renouvellement financés par les pouvoirs publics, la collecte de données (à Reggio d'Emilie en Italie par exemple) et des outils d'auto-évaluation à caractère participatif (au Royaume-Uni par exemple). Dans d'autres encore, les travaux de recherche des personnels sont conduits avec le concours des départements de la petite enfance des universités locales (en Finlande par exemple), de conseillers pédagogiques (au Danemark par exemple) et de divers dispositifs pilotes qui favorisent la recherche permanente et la formation en équipe.

CONCLUSION

L'élaboration des politiques concernant la petite enfance a considérablement évolué dans l'ensemble des pays de l'OCDE ces dernières années. On a décrit dans le présent chapitre comment les responsables de ce domaine de l'action des pouvoirs publics élaborent de plus en plus une stratégie pour l'ensemble du secteur. On a aussi examiné les mesures nécessaires pour soutenir les progrès accomplis. Beaucoup de questions doivent retenir l'attention : mobilisation des ressources, définition des objectifs et des normes, planification et cartographie des services ; instauration de partenariats ; recrutement, formation et aide au personnel ; amélioration de la qualité, suivi de la qualité du système et des acquis des enfants ; recherche, élaboration d'indicateurs et collecte de données. Les attentes toujours plus grandes concernant les services relatifs à la petite enfance ne peuvent qu'accroître l'importance de ces tâches déterminantes.

Face à ces difficultés, les décideurs devront prendre en compte l'intérêt grandissant de nos sociétés

pour les droits individuels et l'équité, intérêt qui souligne la responsabilité qui incombe à l'État d'assurer le bien-être des enfants et de garantir à tous un début équitable dans la vie. Dans ce contexte, la relation triangulaire entre les enfants, les parents et l'État évolue rapidement. En tant que citoyens, les jeunes enfants ont droit à la fois à la protection de l'État et à des services publics destinés à la petite enfance et soutenus par les

pouvoirs publics où ils peuvent se développer, se sentir pris en considération et apprendre selon des modalités adaptées à leur âge et à leurs besoins. Il ne fait pas de doute que l'accent mis sur la place de l'enfant dans nos sociétés aura une influence sur l'élaboration de la politique de la petite enfance dans les années à venir et contribuera à renforcer la qualité des services destinés à nos jeunes citoyens.

Références

- BARNETT, W.** (1995), « Long-term effects of early childhood programs on cognitive and outcomes », *The Future of Children: Long-term Outcomes of Early Childhood Programs*, Vol. 5, No. 3.
- BERTRAM, A.** et **PASCAL, C.** (1997), « A conceptual framework for evaluating effectiveness in early childhood settings », in M. Karlsson Lohmander (dir. pub.), *Research in Early Childhood: Settings in Interaction*, Université de Göteborg, Göteborg.
- BOOCOCK, S.** (1995), « Early childhood programs in other nations: goals and outcomes », in R. Behrman (dir. pub.), *The Future of Children*, Packard Foundation, Los Altos, Californie.
- BOWMAN, B., DONOVAN, M.** et **BURNS, M.** (dir. pub.) (2000), *Eager to Learn: Educating our Preschoolers*, National Academy Press, Washington.
- BREDEKAMP, S.** et **COPPLE, C.** (dir. pub.) (1997), *Developmentally Appropriate Practice in Early Childhood Programs*, National Association for the Education of Young Children, Washington.
- BROFENBRENNER, U.** (1986), *Reality and Research in the Ecology of Human Development*, American Psychological Association.
- CHRISTOPHERSON, S.** (1997), « Childcare and elderly care: what occupational opportunities for women? », *Labour Market and Social Policy Occasional Papers No. 27*, OCDE, Paris.
- COCO – COST, QUALITY, AND OUTCOMES STUDY TEAM** (1995), *Cost, Quality and Child Outcomes in Child Care Centers*, Université de Denver, Colorado.
- CRYER, D., TIETZE, W., BURCHINAL, M., LEAL, T.** et **PALACIOS, J.** (1999), « Predicting process quality from structural quality in preschool programs: A cross-country comparison », *Early Childhood Research Quarterly*, Vol.14, No 3, pp. 339–361.
- DAHLBERG, G., MOSS, P.** et **PENCE, A.** (dir. pub.) (1999), *Beyond Quality in Early Childhood Education and Care: Postmodern Perspectives*, Taylor and Francis, Londres.
- DENTON, K.** et **WEST, J.** (2002), *Children's Reading and Mathematics Achievement in Kindergarten and First Grade*, NCES, Washington.
- DOCKETT, S.** et **PERRY, B.** (2001), « Starting school: effective transitions », *Early Childhood Research and Practice*, Vol. 3, No. 2.
- EDWARDS, J., FULLER, B.** et **LIANG, X.** (1996), « The mixed preschool market: explaining local variation in family demand and organized supply », *Economics of Education Review*, Vol. 15, No. 2, pp. 149–161.
- ESO** (1999), *Daycare and Incentives – A Summary*, Ministère suédois des Finances, Stockholm.
- EUROSTAT** (2000), *Chiffres clés de l'éducation en Europe, 1999–2000*, Commission européenne, Luxembourg.
- FRASER, H.** (2002), « Early intervention in literacy and numeracy », *Early Years Matters*, The Scottish Executive, Edinbourg.
- GARDNER, H.** (2000), *Intelligence Reframed : Multiple Intelligences for the 21st Century*, Basic Books, New York.

- HARBIN, G. MCWILLIAM, R. et GALLAGHER, J.** (2000), « Services for young children with disabilities and their families », in J. Shonkoff and S. Meisels (dir. pub.), *Handbook of Early Childhood Intervention*, Cambridge University Press, Cambridge.
- HARMS, T., CRYER D. et CLIFFORD, R.** (1998), *Early Childhood Environment Rating Scale*, Teachers College Press, New York.
- KAGAN, S. et COHEN. N.** (1997), *Solving the Quality Crisis: A Vision for America's Child Care System*, Yale University Bush Center, New Haven.
- KEMPSON, E.** (1996), *Life on a Low Income*, Joseph Rowntree Foundation, York.
- KUCERA, K. et BAUER, T.** (2001), *Does Childcare Pay Off? Evidence for Costs and Benefits of Daycare Centres in Zurich*, Department of Social Services, Zurich.
- LESEMAN, P.** (2002), *Early Childhood Education and Care for Children from Low-income or Minority Backgrounds*, Paris, OCDE (en cours d'impression).
- LESEMAN, P., OTTER, M.E., BLOK H. et DECKERS, P.** (1998), « Effects of pre- and early education centre-based programmes. A meta-analysis of studies published from 1985 to 1996 », *Netherlands tijdschrift voor opdoeving en onderwijs*, Vol. 14, No. 3, pp. 134-154.
- MORRIS, P. et al.** (2001), *How Welfare and Work Policies Affect Children: A Synthesis of Research*, Manpower Demonstration Research Corp., New York.
- MOSS, P.** (2001), « Workforce issues in early childhood education and care », in S. Kamerman (dir. pub.), *Early Childhood Education and Care : International Perspectives*, Institute for Child and Family Policy, Columbia University, New York.
- MOSS, P. et PENCE, A.** (dir. pub.) (1994), *Valuing Quality in Early Childhood Services: New Approaches to Defining Quality*, Paul Chapman, Londres.
- MINISTÈRE ITALIEN DE L'ÉDUCATION** (1991), *Scuola Materna : Orientamenti educativi e didattici*, Rome.
- MINISTÈRE NÉO-ZÉLANDAIS DE L'ÉDUCATION** (1996), *Te Whariki Early Childhood Curriculum*, Wellington.
- MINISTÈRE NORVÉGIEN DE L'ENFANCE ET DE LA FAMILLE** (1996), *Framework Plan for Daycare Institutions*, Oslo.
- MINISTÈRE SUÉDOIS DE L'ÉDUCATION ET DES SCIENCES** (1998), *Curriculum for Pre-School*, Stockholm.
- NATIONAL CENTER FOR EARLY DEVELOPMENT AND LEARNING** (2000), *Enhancing the Transition to Kindergarten*, University de Virginie, Virginie.
- NATIONAL EDUCATION GOALS PANEL** (1997), *Special Early Childhood Report*, Washington.
- NCME** (1999), *Standards for Educational and Psychological Testing*, AERA Publications, Washington.
- NICHD EARLY CHILD CARE RESEARCH NETWORK** (2000), « The relation of child care to cognitive and language development », *Child Development*, Vol. 71, pp. 960-980.
- OBSERVATOIRE DE L'ENFANCE** (2001), *État des lieux de l'accueil des enfants de 2,5 à 12 ans en dehors des heures scolaires*, Bruxelles.
- OCDE** (1999), « La prise en charge des tout jeunes enfants : un investissement à faire », *Analyse des politiques d'éducation*, Paris.
- OCDE** (2001a), *Petite enfance, grands défis : Éducation et structures d'accueil*, Paris.
- OCDE** (2001b), *Connaissances et compétence, des atouts pour la vie : Premiers résultats PISA 2000*, Paris.
- OCDE** (2002), *Regards sur l'éducation – Les indicateurs de l'OCDE 2002*, Paris.
- OLMSTED, P.** (2001), *Data Collection and System Monitoring*, UNESCO, Paris.
- PENN, H.** (dir. pub.) (2000), *Early Childhood Services: Theory, Policy and Practice*, Open University, Buckingham.
- PHILLIPSEN, L., BURCHINAL, M., HOWES, C. et CRYER, D.** (1997), « The prediction of process quality from structural features of child care », *Early Childhood Research Quarterly*, Vol. 12, pp. 281-303.

RÉSEAU DES MODES DE GARDE D'ENFANTS DE LA COMMISSION EUROPÉENNE (1996a), *Les objectifs de la qualité dans les services pour jeunes enfants*, Bruxelles.

RÉSEAU DES MODES DE GARDE D'ENFANTS DE LA COMMISSION EUROPÉENNE (1996b), *Une étude des services pour les jeunes enfants dans l'Union européenne 1990–1995*, Bruxelles.

SAMEROFF, A. et **FIGESE, B.** (2000), « Early childhood intervention: a continuing evolution », in J. Shonkoff et S. Meisels (dir. pub.), *Handbook of Early Childhood Intervention*, Cambridge University Press, Cambridge.

SCHULMAN, K., BLANK, H. et **EWEN, D.** (1999), *Seeds of Success. State Prekindergarten Initiatives 1998–1999*, Children's Defense Fund, Washington.

SHONKOFF, J. et **PHILLIPS, D.** (dir. pub.) (2000), *From Neurons to Neighborhoods: The Science of Early Childhood Development*, National Academy Press, Washington.

SHORE, R. (1997), *Re-thinking the Brain: New Insights into Early Development*, Families and Work Institute, New York.

SIRAJ-BLATCHFORD, I. (dir. pub.) (2000), *Supporting Identity, Diversity and Language in the Early Years*, Open University Press, Buckingham.

SYLVA, K. (2000), *Effective Provision of Pre-school Education* (EPPE Research Project), Oxford.

TOBIN, J. (1999), « Using cross-cultural research to question taken-for-granted beliefs in American early childhood education », in G. Brougère et S. Rayna (dir. pub.), *Culture, enfance et éducation préscolaire*, UNESCO, Paris.

URRUTIA, M. (1999), *The Impact of Early Childhood Intervention Programs on Economic Growth and Equity*, Banque interaméricaine de développement, Washington.

VAN DER GAAG, J. (2002), *From Child Development to Human Development*, Faculté d'économie et d'économétrie, Université d'Amsterdam, Amsterdam.

VANDELL, D. et **WOLFE, B.** (2000), *Child Care Quality: Does it Matter and Does it Need to be Improved?*, US Department of Health and Human Services, Washington.

VEEN, A., ROELEVELD, J. et **LESEMAN, P.** (2000), *Evaluatie van Kaleidoscoop en Piramide*, Eindrapportage, SCO Kohnstamm Instituut, Amsterdam.

VERRY, D. (2000), « Some economic aspects of early childhood education and care », *International Journal of Educational Research*, Vol. 33, No. 1, pp. 95–122.

WHITE, K., TAYLOR, M. et **MOSS, V.** (1992), « Does research support claims about the benefits of involving parents in early intervention programs? », *Review of Educational Research*, Vol. 62.

ZILL, N. et **WEST, J.** (2000), *Entering Kindergarten: A Portrait of American Children When They Begin School*, NCES, Washington.

Données des figures

CHAPITRE I

Données de la figure 1.1

Taux net de scolarisation par âge dans l'enseignement pré-primaire¹ et primaire, 2000 (%)

	Pré-primaire				Primaire			
	3 ans	4 ans	5 ans	6 ans	3 ans	4 ans	5 ans	6 ans
Australie	16.4	50.1	32.5	0.0	0.0	1.6	68.7	100.5
Autriche	39.3	79.6	89.4	32.7	0.0	0.0	0.0	62.5
Belgique	98.2	99.2	97.8	4.8	0.0	0.0	1.2	94.7
Canada	0.0	39.9	88.4	0.0	0.0	0.0	0.0	101.9
Rép. tchèque	54.9	81.0	98.0	47.2	0.0	0.0	0.1	52.8
Danemark	71.8	90.6	96.6	95.6	0.0	0.0	0.0	4.4
Finlande	33.9	41.9	49.6	72.7	0.0	0.0	0.0	1.0
France	100.7	101.9	100.0	1.4	0.0	0.0	1.4	100.3
Allemagne	54.8	81.4	83.8	65.0	0.0	0.0	0.0	48.9
Grèce	0.0	57.6	87.1	0.0	0.0	0.0	2.9	99.5
Hungary	68.6	89.2	97.1	73.5	0.0	0.0	0.0	37.2
Islande	86.9	90.9	92.5	0.1	0.0	0.0	0.3	98.8
Irlande	2.9	2.0	1.2	0.0	0.3	49.0	99.4	101.2
Italie	97.6	97.3	97.4	2.8	0.0	0.0	2.1	97.5
Japon	59.8	94.9	96.1	0.0	0.0	0.0	0.0	102.1
Corée	9.7	25.1	43.2	0.0	0.0	0.0	1.1	92.4
Luxembourg	37.5	94.3	91.2	3.4	0.1	0.2	2.8	91.3
Mexique	14.6	57.2	80.8	0.9	0.0	0.0	9.9	102.9
Pays-Bas	0.1	99.5	98.5	0.0	0.0	0.0	0.0	99.5
Nouvelle-Zélande	80.5	93.1	2.7	0.0	0.0	0.0	96.4	99.1
Norvège	70.9	78.1	81.2	1.1	0.0	0.0	0.0	99.3
Pologne	23.3	33.3	40.9	96.7	0.0	0.0	0.0	0.7
Portugal	55.9	72.2	81.6	3.2	0.0	0.0	0.0	101.4
Rép. slovaque	56.1	70.3	81.5	34.2	0.0	0.0	0.0	m
Espagne	79.6	93.5	100.5	0.1	0.0	0.0	0.0	101.5
Suède	68.0	72.8	75.8	96.4	0.0	0.0	0.0	4.3
Suisse	7.0	30.7	83.1	65.1	0.1	0.3	0.7	35.4
Turquie	0.0	0.0	18.9	0.0	0.0	0.0	5.5	86.1
Royaume-Uni	53.9	100.0	0.1	0.0	0.0	0.0	99.9	98.9
États-Unis	36.0	63.6	74.2	10.6	0.0	0.0	6.0	88.3

m : données manquantes.

1. Les données portent sur le pré-primaire qui concerne uniquement les activités organisées dans des établissements spécifiques et destinées à favoriser l'apprentissage, le développement affectif et la sociabilité des enfants de l'âge de 3 ans jusqu'à la scolarité obligatoire. Ne sont pas nécessairement pris en compte les garderies de jour, les halte-garderies et les activités d'éveil assurées dans des logements privés. Dans certains pays, le taux net d'inscription à l'âge de 6 ans dépasse 100 % étant donné la différence dans les dates de référence pour les inscriptions dans les programmes.

Source : OCDE (2002).

Données de la figure 1.2

Dépenses consacrées à l'enseignement pré-primaire en pourcentage du PIB, 1999

Dépenses directes et indirectes, de sources publiques ou privées¹, au titre des établissements

Australie	0.09	Luxembourg	m
Autriche	0.53	Mexique	0.50
Belgique ¹	0.48	Pays-Bas	0.36
Canada	0.25	Nouvelle-Zélande ¹	0.19
Rép. tchèque	0.53	Norvège	0.80
Danemark	0.78	Pologne ¹	0.44
Finlande	0.40	Portugal	0.29
France	0.68	Rép. slovaque	0.52
Allemagne	0.57	Espagne	0.42
Grèce	x	Suède	0.58
Hongrie	0.79	Suisse	0.20
Islande	m	Turquie	m
Irlande	n	Royaume-Uni	0.42
Italie	0.43	États-Unis	0.39
Japon	0.18	Moyenne pays	0.44
Corée	0.15	Total OCDE	0.39

m : données manquantes.

n : grandeur nulle ou négligeable.

x : signifie que les données sont prises en compte dans un autre niveau d'enseignement.

1. Dépenses publiques directes au titre des établissements d'enseignement uniquement.

Source : OCDE (2002).

ANALYSE DES POLITIQUES D'ÉDUCATION

Objectifs et précédentes éditions

La série *Analyse des politiques d'éducation* a été lancée en 1996. Elle fait partie du programme de travail du Comité de l'éducation de l'OCDE, et répond aux priorités politiques établies par les ministres de l'Éducation des pays de l'OCDE. Au sein de la Direction de l'éducation, cette série est préparée par la Division de l'éducation et de la formation.

Les objectifs de la série

Les principaux objectifs de la série *Analyse des politiques d'éducation* sont :

- Aider les décideurs politiques dans le domaine de l'éducation et les autres acteurs concernés dans le secteur des politiques d'éducation à prendre des décisions éclairées en se fondant sur un travail international et comparatif ;
- A partir des activités de l'OCDE dans le domaine de l'éducation, des indicateurs internationaux et des études qui y sont liées, tirer les idées clés et les implications en matière de politique ; et
- Présenter sous forme succincte et accessible les résultats, les analyses et les discussions.

Analyse des politiques d'éducation est une publication qui paraît chaque année (à l'exception de l'année 2000 car cette édition a été différée pour paraître en 2001 lors de la réunion des ministres de l'Éducation de l'OCDE).

Thèmes des précédentes éditions

2001

- Chapitre 1* La formation tout au long de la vie pour tous : grands axes de l'action
Chapitre 2 La formation tout au long de la vie pour tous : bilan
Chapitre 3 Combler l'écart : garantir l'accès universel à l'éducation et à la formation
Chapitre 4 Les compétences nécessaires pour l'économie du savoir
Chapitre 5 Quel avenir pour l'école ?

1999

- Chapitre 1* Le financement de l'apprentissage à vie : quelle ressources et où les trouver ?
Chapitre 2 La prise en charge de tout jeunes enfants : un investissement à faire fructifier au mieux
Chapitre 3 Les technologies dans l'éducation : évolution, investissement, accès et utilisation
Chapitre 4 L'enseignement tertiaire : élargir l'accès à d'autres groupes de population

1998

- Chapitre 1* Apprendre tout au long de la vie : cadre de suivi et tendances de la participation à des activités de formation
Chapitre 2 Des enseignants pour l'école de demain
Chapitre 3 Favoriser l'insertion professionnelle des jeunes
Chapitre 4 Le financement de l'enseignement tertiaire : la perspective de l'apprenant

1997

- Introduction* Comment investir efficacement dans l'éducation
Chapitre 1 Dépenses d'éducation
Chapitre 2 Investir tout au long de la vie dans le capital humain
Chapitre 3 La littératie : un capital à entretenir
Chapitre 4 L'échec scolaire : configuration et solutions
Chapitre 5 Répondre à la nouvelle demande d'enseignement tertiaire

1996

- Chapitre 1* Vue d'ensemble de l'évolution des effectifs et des dépenses
Chapitre 2 Mesurer les résultats scolaires et les compétences des adultes
Chapitre 3 Le passage de l'école à la vie active
Chapitre 4 Situation et rémunération des enseignants

ÉGALEMENT DISPONIBLES

Regards sur l'Éducation : Les indicateurs de l'OCDE 2002 (2002)
Apprendre à l'Âge adulte : Du discours à la pratique (2002)
Comprendre le Cerveau : Vers une nouvelle science de l'apprentissage (2002)
Du Bien-être des Nations : Le rôle du capital humain et social (2001)
Gestion des Établissements : De nouvelles approches (2001)
Cyberformation : Les enjeux du partenariat (2001)
Petite Enfance, Grands Défis : Éducation et structures d'accueil (2001)
Current Issues in Chinese Higher Education (en anglais uniquement, 2001)
L'École de Demain : Quel avenir pour nos écoles (2001)
Les Nouvelles Technologies à l'École : Apprendre à changer (2001)
L'Apprentissage tout au Long de la Vie : Aspects économiques et financiers (2001)

Programme international pour le Suivi des Acquis des Élèves (PISA) :

PISA 2000 Technical Report (en anglais uniquement, 2002)
Manual for the PISA 2000 Database (en anglais uniquement, 2002)
Sample Tasks from the PISA 2000 Assessment – Reading, mathematical and Scientific Literacy (en anglais uniquement, 2002)
Connaissances et Compétences : Des atouts pour la vie – Premiers résultats de PISA 2000 (2001)

Examens des Politiques nationales d'Éducation :

Examens des Politiques nationales d'Éducation : Les instituts polytechniques en Finlande (2002)
Examens des Politiques nationales d'Éducation : La formation tout au long de la vie en Norvège (2002)
Examens des Politiques nationales d'Éducation : Lituanie (2002)
Examens des Politiques nationales d'Éducation : Estonie (2001)
Examens des Politiques nationales d'Éducation : Lettonie (2001)

TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION	7
<i>Chapitre 1</i>	
RENFORCER LES PROGRAMMES DESTINÉS À LA PETITE ENFANCE : CADRE D'ACTION	9
Résumé	10
Introduction : huit stratégies clés	11
1. Une approche systémique de l'élaboration des politiques et de leur mise en oeuvre	11
2. Un partenariat fort, d'égal à égal, avec le système éducatif	13
3. Une approche universelle de l'accès aux services	16
4. L'investissement public dans les services et les infrastructures	22
5. Des approches participatives de l'amélioration de la qualité	25
6. Offrir à l'ensemble du personnel une formation et des conditions de travail adéquates	28
7. Évaluation, suivi et collecte de données	30
8. Un cadre et un programme à long terme pour la recherche et l'évaluation	33
Conclusion	34
Références	35
Données des figures	38
<i>Chapitre 2</i>	
AMÉLIORER LA QUALITÉ ET L'ÉQUITÉ : ENSEIGNEMENTS TIRÉS DU CYCLE D'ÉVALUATION 2000 DU PISA	39
Résumé	40
1. Introduction	41
2. Données factuelles sur la qualité et la répartition équitable des résultats des élèves	42
3. Faut-il choisir entre qualité et équité ?	46
4. Des pistes pour les pouvoirs publics	48
5. Conclusion	64
Références	65
Données des figures	66
<i>Chapitre 3</i>	
LE CORPS ENSEIGNANT : PROBLÈMES ET ENJEUX POUR LES POUVOIRS PUBLICS	73
Résumé	74
1. Introduction	75
2. Que sait-on de la pénurie d'enseignants ?	77
3. Instruments d'action et enjeux pour les pouvoirs publics	91
4. Conclusion	94
Références	95
Données des figures	97

Chapitre 4

L'INTERNATIONALISATION CROISSANTE DE L'ENSEIGNEMENT

POST-SECONDAIRE	99
Résumé	100
1. Introduction	101
2. Mobilité des étudiants : d'une finalité culturelle à une finalité financière	103
3. Nouvelles formes de commerce des services éducatifs	114
4. Le commerce des services éducatifs et l'AGCS	117
5. Assurance qualité et homologation à l'échelle internationale	121
6. Conclusion et enjeux pour les pouvoirs publics	123
Références	126
Données des figures	128

Chapitre 5

REPENSER LA NOTION DE CAPITAL HUMAN

REPENSER LA NOTION DE CAPITAL HUMAN	129
Résumé	130
1. Introduction	131
2. Comment le capital humain influe sur le revenu d'activité : les faits	133
3. Une conception élargie de la notion de capital humain	136
4. Mesurer le capital humain : le processus d'apprentissage	138
5. Les différents contextes des interventions publiques	139
6. Conséquences pour les politiques publiques et la recherche	142
Références	144
<i>Analyse des politiques d'éducation : objectifs et précédentes éditions</i>	147

LISTE DES ENCADRÉS, FIGURES ET TABLEAUX

ENCADRÉS

Encadré 1.1	L'examen thématique de l'OCDE sur la politique d'éducation et d'accueil de la prime enfance	11
Encadré 1.2	La coordination des politiques : l'exemple des Pays-Bas	13
Encadré 1.3	Politique à l'égard des moins de 3 ans et de leurs parents	19
Encadré 1.4	Rinkeby en Suède : une démarche interculturelle	21
Encadré 2.1	Cycle d'évaluation 2000 du PISA – Évaluation, normalisée à l'échelle internationale, des élèves de 15 ans	41
Encadré 2.2	Niveaux de compétence en compréhension de l'écrit dans le cycle d'évaluation 2000 du PISA	43
Encadré 3.1	L'importance de la qualité des enseignants	76
Encadré 4.1	Exemples de mesures prises pour attirer les étudiants étrangers	112
Encadré 5.1	Le capital humain et la formation du salaire sur le marché du travail	134
Encadré 5.2	Traits de caractère et motivation, salaires et performances au travail	135

FIGURES

Figure 1.1	Taux net de scolarisation par âge dans l'enseignement pré-primaire et primaire, 2000	17
Figure 1.2	Dépenses consacrées à l'enseignement pré-primaire en pourcentage du PIB, 1999	23
Figure 2.1	Pourcentage d'élèves à chaque niveau de compétence sur l'échelle PISA de compréhension de l'écrit et position relative des pays, cycle d'évaluation 2000 du PISA	44
Figure 2.2	Performance des élèves sur l'échelle PISA de compréhension de l'écrit et dépenses par élève dans les pays de l'OCDE	45

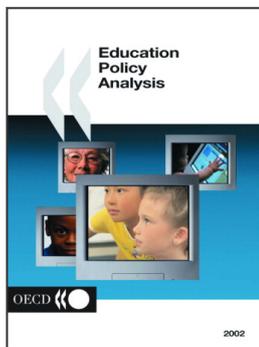
4

© OCDE 2002 *Analyse des politiques d'éducation*

Figure 2.3	Performance en compréhension de l'écrit et incidence du milieu familial dans les pays de l'OCDE, cycle d'évaluation 2000 du PISA.....	47
Figure 2.4	Pourcentage d'élèves scolarisés dans des établissements ayant au moins quelques pouvoirs de décision concernant les aspects suivants de la politique et de la gestion les concernant, pays de l'OCDE, cycle d'évaluation 2000 du PISA.....	53
Figure 2.5	Écarts de performance en compréhension de l'écrit au sein des établissements scolaires et entre eux dans les pays de l'OCDE, cycle d'évaluation 2000 du PISA.....	56
Figure 2.6	Effet du milieu socio-économique de l'élève et de la composition socio-économique de l'établissement scolaire sur les performances en compréhension de l'écrit dans les pays de l'OCDE, cycle d'évaluation 2000 du PISA.....	58
Figure 3.1	Selon les chefs d'établissement interrogés, la pénurie ou l'inadéquation de l'offre d'enseignants gêne-t-elle l'apprentissage des élèves ? (2000).....	79
Figure 3.2	Selon les chefs d'établissement interrogés, la pénurie ou l'inadéquation de l'offre d'enseignants gêne-t-elle l'apprentissage des élèves ? Ventilation par champ disciplinaire, 2000.....	80
Figure 3.3	Postes d'enseignants non pourvus – Pays-Bas, Nouvelle-Zélande, Angleterre et pays de Galles.....	82
Figure 3.4	Taux de rotation et de déperdition des effectifs d'enseignants – Angleterre, Nouvelle-Zélande et États-Unis.....	84
Figure 3.5	Le devenir des enseignants quittant leur poste et les raisons de leur départ – Angleterre et pays de Galles, et États-Unis.....	85
Figure 3.6	Titres et diplômes des enseignants, États-Unis et Australie.....	87
Figure 3.7	Pourcentage d'enseignants âgés de 50 ans ou plus, enseignement primaire.....	88
Figure 3.8	Pourcentage d'enseignants âgés de 50 ans ou plus, enseignement secondaire du premier cycle.....	88
Figure 3.9	Rémunération statutaire des enseignants après 15 ans d'exercice rapportée au PIB par habitant, établissements d'enseignement secondaire du premier cycle du secteur public.....	89
Figure 3.10	Évolution attendue de la population d'âge scolaire entre 2000 et 2010, groupe d'âge des 5-14 ans.....	90
Figure 3.11	Évolution attendue de la population d'âge scolaire entre 2000 et 2010, groupe d'âge des 15-19 ans.....	91
Figure 4.1	Nombre de ressortissants étrangers du tertiaire étudiant dans les pays de l'OCDE, par pays d'accueil, 1999.....	104
Figure 4.2	Progression des effectifs d'étudiants étrangers du tertiaire dans les pays de l'OCDE, 1980-1999.....	105
Figure 4.3	Nombre d'étudiants étrangers par ressortissant national scolarisé à l'étranger dans le tertiaire, ventilé par pays de l'OCDE, 1995 et 1999.....	109
Figure 4.4	Dépenses directes des établissements d'enseignement tertiaire à la charge des étudiants eux-mêmes, en pourcentage, 1998.....	113
Figure 4.5	Répartition des étudiants étrangers inscrits dans les universités australiennes, par type d'études, 1996 à 2001.....	115
Figure 5.1	Capital humain – Sources, aspects et résultats.....	132

TABLEAUX

Tableau 2.1	Performance en compréhension de l'écrit et goût pour la lecture dans les pays de l'OCDE.....	49
Tableau 2.2	Pourcentages escomptés et observés d'élèves classés en fonction de l'indice PISA de l'investissement personnel dans la compréhension de l'écrit et de l'indice PISA de la situation professionnelle, 2000.....	51
Tableau 2.3	Performance en compréhension de l'écrit des élèves classés en fonction de l'indice PISA du goût pour la lecture et de l'indice PISA de la situation professionnelle, 2000.....	51
Tableau 2.4	Effets de facteurs liés aux élèves et aux établissements sur la performance sur l'échelle PISA de compréhension de l'écrit, tous pays de l'OCDE confondus.....	60
Tableau 2.5	Caractéristiques structurelles des systèmes scolaires.....	62
Tableau 3.1	Instruments d'action utilisables dans la gestion du personnel enseignant.....	92
Tableau 4.1	Principaux modes de fourniture internationale de services éducatifs.....	102
Tableau 4.2	Domaine d'études : comparaison des étudiants étrangers du tertiaire avec l'effectif total d'étudiants, 2000.....	106
Tableau 4.3	Proportion d'étudiants étrangers du tertiaire, ventilés par origine, accueillis dans les pays anglophones, 1995 et 1999.....	107
Tableau 4.4	Répartition des étudiants étrangers inscrits dans les pays de l'OCDE par région, 1995 et 1999.....	108
Tableau 4.5	Recettes d'exportation générées par les étudiants étrangers et pourcentage des recettes totales résultant des exportations de services, 1989, 1997 et 2000.....	110
Tableau 4.6	Importations de services éducatifs effectuées par les ressortissants nationaux étudiant à l'étranger et pourcentage du montant total des importations de services, 1989, 1997 et 2000.....	111
Tableau 4.7	Niveau des droits de scolarité acquittés par les étudiants étrangers et nationaux dans des universités publiques.....	112
Tableau 4.8	Obligations et règles dans le cadre de l'AGCS.....	118



Extrait de :
Education Policy Analysis 2002

Accéder à cette publication :
<https://doi.org/10.1787/epa-2002-en>

Merci de citer ce chapitre comme suit :

OCDE (2002), « Renforcer les programmes destinés à la petite enfance : Cadre d'action », dans *Education Policy Analysis 2002*, Éditions OCDE, Paris.

DOI: <https://doi.org/10.1787/epa-2002-3-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.