

**RÉSUMÉ DES PRINCIPAUX RÉSULTATS DE
"PETITE ENFANCE, GRANDS
DÉFIS 2017 : INDICATEURS CLÉS DE
L'OCDE SUR L'ÉDUCATION ET
L'ACCUEIL DES JEUNES ENFANTS"**

SOUS EMBARGO JUSQU'AU 21 JUIN 2017

Table des matières

<i>Avant-propos</i>	3
<i>Résumé</i>	5
<i>Chapitre 1. Vue d'ensemble : pourquoi les indicateurs de l'eaje sont-nécessaires</i>	8
Pourquoi consacrer tout un volume aux indicateurs de l'OCDE sur l'éducation et l'accueil des jeunes enfants ?	9
Indicateurs d'EAJE de l'OCDE : que révèlent les données et quelles sont les grandes tendances ?	11
Quels sont les problèmes majeurs de l'EAJE ?	27
Un enjeu pour l'OCDE : identifier et combler les lacunes statistiques existant sur le terrain, et définir les priorités immédiates en matière de collecte et de suivi des données.	31
Références	33
<i>Chapitre 2. Facteurs contextuels qui influencent les politiques d'éducation et d'accueil des jeunes enfants</i>	35
Principaux messages	36
<i>Chapitre 3. Moyens consentis à l'eaje : financement, profil des enseignants et conditions de travail</i>	39
Principaux messages	40
<i>Chapitre 4. Résultats des politiques d'eaje : accès, amplitude horaire et cadres pédagogiques</i>	43
Principaux messages	44
<i>Chapitre 5. Retombées des politiques d'eaje : résultats à l'âge de 15 ans, impact sur les enfants défavorisés, sur la santé et le bien-être et sur l'employabilité des mères</i>	47
Principaux messages	48

Avant-propos

Tout un ensemble de recherches menées ces dernières années, notamment dans le domaine des neurosciences, montrent que l'éducation et l'accueil des jeunes enfants (EAJE) assure aux apprentissages venant par la suite une assise indispensable en ce qu'elle favorise le développement de compétences, cognitives ou non, qui se révèlent déterminantes pour réussir dans la vie. Ces travaux laissent percevoir également que l'action positive de l'EAJE sur les apprentissages et le développement ultérieurs de l'enfant dépend dans une large mesure de la qualité des services. C'est la raison pour laquelle les pouvoirs publics eux aussi s'intéressent de plus en plus aux comparaisons internationales dont l'EAJE, avec son potentiel et ses retombées, peut faire l'objet comme ils s'emploient à définir des politiques de mobilisation des ressources face à une demande orientée à la hausse.

Depuis plus d'une quinzaine d'années maintenant, la Direction de l'éducation et des compétences de l'OCDE s'associe à ces efforts, se livrant à des analyses des politiques et compilant de nouvelles données sur l'EAJE dans le but d'offrir des informations fiables, actuelles et comparables au plan international et contribuer ainsi à faciliter la tâche des pays révisant et réformant leurs politiques en vue d'améliorer leurs services et systèmes destinés à la petite enfance. La publication *Petite enfance, grands défis 2017 : Indicateurs clés de l'OCDE sur l'éducation et l'accueil des jeunes enfants* est une première tentative de compilation de tous les principaux indicateurs de l'OCDE concernant l'EAJE. Elle répond aux besoins et aux intérêts d'un vaste public, à commencer par les responsables nationaux et locaux et les chercheurs désireux de mieux comprendre ce qui se joue dans l'EAJE, sans oublier les statisticiens qui, dans chaque pays, s'emploient à réunir des données sur l'éducation pour les communiquer à des organismes internationaux. En parallèle aux examens que l'OCDE consacre aux politiques suivies par les pays, les indicateurs publiés dans le présent ouvrage peuvent être une aide utile aux pouvoirs publics pour rendre les systèmes d'EAJE plus efficaces et plus justes.

Le présent ouvrage se veut une source d'informations complètes et répertoriées sur les données de l'EAJE à l'échelle internationale. L'utilité pour l'action publique, le respect des normes de qualité et l'ouverture à l'interprétation sont les trois grands critères ayant présidé au choix des indicateurs. Certaines réformes récentes sont également mises en avant dans le présent volume, dans la mesure où elles aident à interpréter les données. Les indicateurs sont organisés en cinq chapitres :

- Le **chapitre 1** donne une vue d'ensemble des principaux résultats à retenir et obstacles aux progrès dans le secteur de l'EAJE.
- Le **chapitre 2**, dédié aux informations conceptuelles, e permet de passer en revue un ensemble de facteurs, socioéconomiques ou autres, susceptibles d'avoir une influence déterminante sur la demande de services d'EAJE, les politiques connexes, la nature des services fournis et leur utilisation par les usagers.
- Le **chapitre 3**, dans lequel on traite des moyens consentis à l'EAJE, renferme des indicateurs sur les ressources investies dans un système, comme le niveau et le type de financement, la réglementation concernant le taux d'encadrement, ainsi que quelques indicateurs sur le personnel enseignant (niveau de qualification, rémunération, temps de travail, par exemple).
- Le **chapitre 4**, sur les résultats des politiques, comprend des indicateurs résultant des moyens consentis, comme le taux d'inscription par âge et type d'établissement, la durée de l'enseignement préscolaire et le contenu des cadres pédagogiques.

- Enfin, le **chapitre 5**, qui a trait aux retombées des politiques, comprend des indicateurs sur les résultats des enfants liés tant aux moyens consentis qu'aux résultats des politiques menées. On y trouve par exemple des indicateurs concernant les résultats scolaires, l'état de santé, le bien-être et les retombées en termes d'emplois.

En dépit des appréciables progrès accomplis depuis quelques années, les pays membres et l'OCDE continuent de s'employer à mettre leurs impératifs d'action en relation étroite avec les meilleures données disponibles se prêtant aux comparaisons internationales. D'où la nécessité de s'attacher plus activement à combler les lacunes qui subsistent au niveau des indicateurs systémiques, ce qui suppose, par exemple, de réunir des indicateurs plus fiables et propices aux comparaisons sur les structures d'EAJE ouvertes aux enfants de moins de trois ans ; d'affiner les définitions applicables aux financements publics et privés ; et de renforcer la couverture nationale et chronologique ainsi que la qualité des indicateurs clés de l'EAJE ayant trait au taux d'encadrement effectif, aux contenus des programmes pédagogiques, aux aides publiques destinées aux familles, et au temps moyen que les enfants consacrent à des activités à finalité pédagogique ou éducative.

L'OCDE continuera de prendre ces défis à bras le corps et de développer des indicateurs sur l'EAJE dès lors qu'il sera possible et intéressant de produire des données ; elle ira également de l'avant dans les domaines qui réclament encore un travail considérable au plan conceptuel. Des efforts internationaux sont toutefois nécessaires, en parallèle, pour définir de nouveaux indicateurs qui porteront en particulier sur les résultats des enfants et la qualité des processus (par exemple, la qualité des interactions pédagogiques entre le personnel d'EAJE et les enfants, la qualité de la communication entre les premiers et les parents des seconds, la qualité des interactions entre les enfants comme de celles qu'ils entretiennent avec les locaux et le matériel). Aussi le programme de travail de l'OCDE pour la période 2017-20 comporte-t-il une série de projets visant à élargir la gamme des données disponibles sur l'EAJE. Ces projets sont notamment les suivants :

- **L'Enquête internationale sur l'enseignement et l'apprentissage (TALIS), Petite enfance**, est la première enquête internationale sur le personnel d'EAJE et la qualité des environnements au regard de l'apprentissage et du bien-être à être menée dans des structures différentes au niveau de l'OCDE et de certaines économies non membres. Cette enquête doit permettre de mieux appréhender la qualité, sur le plan de l'apprentissage et du bien-être, de l'environnement dans lequel évoluent les enfants (mise au point de l'instrument d'enquête et étude pilote en 2015 et 2016, réalisation de l'étude principale en 2018, publication d'un rapport en 2019).
- Le projet d'**Examen de la qualité de l'EAJE** vise à influencer la manière d'interpréter les différentes dimensions de la qualité, en particulier la notion de qualité au-delà de la réglementation, pour lesquelles un consensus reste à réunir à l'échelle internationale. Il permettra aux pays de s'appuyer sur les données internationales les plus récentes concernant l'efficacité des normes de qualité applicables tant aux structures qu'aux processus et de s'inspirer de l'expérience et des difficultés dont d'autres pays peuvent témoigner à cet égard. Lancé en 2017, il se déroulera en plusieurs étapes qui se succéderont jusqu'en 2020.
- **L'étude internationale sur l'apprentissage et le bien-être des jeunes enfants** doit servir à mesurer les acquis cognitifs et non cognitifs des enfants. Les résultats de cette étude pilote révéleront ce que les enfants sont capables d'apprendre dans différents domaines socio-émotionnels et cognitifs et aideront les pays à suivre les progrès au niveau d'un système. Le cadre conceptuel devant servir à l'évaluation des acquis des enfants a été défini en 2015, un exercice de cadrage a eu lieu en 2016 et la publication du rapport d'enquête est attendue pour 2020.

Résumé

Les premières années de vie jettent les bases de ce que seront le développement des compétences, le bien-être et l'apprentissage futurs.

Les services d'éducation et d'accueil des jeunes enfants (EAJE) peuvent améliorer les capacités cognitives et le développement des compétences socioémotionnelles des enfants, contribuer à créer les fondations pour un apprentissage tout au long de la vie, rendre les acquis de l'apprentissage des enfants plus équitables, faire baisser la pauvreté et améliorer la mobilité sociale de génération en génération.

Le nombre d'années passées dans des structures d'éducation et d'accueil des jeunes enfants (niveau 0 de la CITE) constitue également un bon indicateur des performances ultérieures, au sein de l'école et en dehors. Les données du PISA 2015 indiquent que les enfants âgés de 15 ans qui ont fréquenté des structures d'EAJE pendant au moins deux ans obtiennent, en moyenne, de meilleurs résultats que les autres. Après prise en compte de la situation socioéconomique des élèves et des établissements, la différence reste significative dans la moitié des 57 pays pour lesquels des données sont disponibles.

Les avantages de l'EAJE ne se limitent pas aux acquis de l'apprentissage.

Des services d'EAJE abordables et de qualité, accessibles un nombre suffisant d'heures par semaine, peuvent contribuer à augmenter la participation des femmes à la vie active. La relation entre le taux d'activité des mères et le taux de fréquentation des modes de garde formels est forte, en particulier pour les mères dont le plus jeune enfant a moins de 3 ans.

Ainsi, dans les pays où le taux d'activité des mères est le plus élevé, comme au Danemark, au Luxembourg, aux Pays-Bas, au Portugal, en Slovénie et en Suisse (plus de 70 % d'emploi chez les femmes âgées de 15 à 64 ans dont le plus jeune enfant a moins de 3 ans), la proportion de jeunes enfants inscrits dans une structure d'accueil formelle est également la plus élevée.

Ces dernières décennies, des gouvernements ont reconnu l'importance de l'investissement public dans les structures d'EAJE et ont délégué la responsabilité du financement public de l'EAJE aux autorités locales.

Ces dernières décennies, l'EAJE a suscité une attention croissante chez les responsables de l'action publique dans les pays de l'OCDE. En 2013, les dépenses destinées à l'EAJE (niveau 0 de la CITE) correspondaient à 0,8 % en moyenne du PIB, et près des trois quarts étaient destinés à l'enseignement préprimaire (niveau 02 de la CITE).

Dans la plupart des pays de l'OCDE, l'investissement public en faveur de l'EAJE est important, et les dépenses supportées par les parents sont souvent subventionnées par l'État. Pour les programmes de développement éducatif de la petite enfance (niveau 01 de la CITE), les fonds publics correspondent en moyenne à 69 % des dépenses totales, tandis que pour l'enseignement préprimaire (niveau 02 de la CITE) cette part s'élève à 83 %.

De nombreux gouvernements délèguent la responsabilité du financement public de l'EAJE aux autorités locales. Par conséquent, le financement public est également plus décentralisé dans l'enseignement préprimaire (niveau 0 de la CITE) que dans tous les autres niveaux d'enseignement. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, seuls 34 % des fonds publics destinés à l'enseignement préprimaire émanaient du gouvernement central, après transferts du financement aux niveaux régional et local.

Le niveau de qualification requis pour devenir enseignant dans l'enseignement préprimaire a augmenté. Toutefois, les salaires demeurent inférieurs à ceux des autres travailleurs diplômés de l'enseignement supérieur.

Les futurs enseignants devraient bénéficier d'une formation initiale de haute qualité. Dans 27 pays sur les 37 dont les données sont disponibles, il est possible d'enseigner au niveau de l'enseignement préprimaire après avoir obtenu un diplôme de licence ou équivalent (niveau 6 de la CITE) à l'issue de la formation initiale. Malgré cette hausse du niveau de qualification requis pour devenir enseignant dans l'enseignement préprimaire, les salaires des enseignants demeurent inférieurs à ceux des autres travailleurs diplômés de l'enseignement supérieur dans la plupart des pays. En moyenne, les enseignants de l'enseignement préprimaire des pays de l'OCDE ne gagnent pas plus de 74 % du salaire moyen d'un travailleur diplômé de l'enseignement supérieur, âgé de 25 à 64 ans, employé à temps plein et en année complète.

L'accès universel ou quasi-universel pendant au moins un an à un programme d'EAJE est devenu la norme. Toutefois, des différences persistent d'un pays de l'OCDE à l'autre sur la forme que prennent les programmes fournis aux enfants de moins de 3 ans.

L'accès aux structures d'EAJE est en augmentation dans tous les pays, en partie grâce à la hausse des dépenses publiques pour étendre le droit légal à une place pour les plus jeunes, mais aussi aux efforts consentis pour garantir un accès gratuit, au moins pour les enfants de certains âges et des groupes de population donnés. En 2015, la plupart des pays de l'OCDE fournissaient un accès gratuit aux structures d'EAJE à tous les enfants au moins pendant la dernière année avant l'entrée dans l'enseignement primaire.

On constate également des taux d'inscription élevés pour les groupes d'âge inférieur. Ainsi, 90 % ou plus des enfants de 4 ans sont déjà inscrits dans l'enseignement préprimaire (ou primaire) dans deux tiers des 37 pays disposant de données, et 70 % des enfants de 3 ans sont déjà inscrits dans une structure d'EAJE.

La part des enfants de moins de 3 ans inscrits dans des structures d'EAJE est également en hausse dans la plupart des pays. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, près d'un tiers des enfants de moins de 3 ans étaient inscrits dans un mode de garde formel en 2014. Ce pourcentage a augmenté de 8 points entre 2005 et 2014. Toutefois, le taux d'inscription et l'amplitude horaire à ces âges varient de manière significative selon les pays. Par exemple, les structures d'EAJE dans certains pays comme l'Estonie, la Finlande, la Grèce, la Hongrie, la Lettonie et la Pologne permettent de longues heures de présence par semaine à une petite proportion d'enfants de moins de 3 ans. À l'inverse, dans un petit groupe d'autres pays, moins d'heures par semaine sont proposées à une proportion d'enfants de moins de 3 ans supérieure à la moyenne.

L'accès universel à l'EAJE n'est pas une garantie de qualité. Dans plusieurs pays de l'OCDE, on constate une tendance à l'intégration du système d'EAJE, en matière de programmes éducatifs et d'autorité de tutelle.

Les tendances internationales récentes indiquent qu'un nombre croissant de pays qui disposent de deux systèmes distincts choisissent d'intégrer les structures d'EAJE en matière de programme éducatif et d'autorité de tutelle. L'existence d'un système d'EAJE intégré et administré par un ministère (ou un organisme) unique est associée à des services d'EAJE de meilleure qualité et favorise une couverture universelle, un accès plus abordable, un personnel plus qualifié et des transitions plus aisées.

Aujourd'hui, plus de la moitié des pays de l'OCDE disposent d'un système d'EAJE intégré. Les autres disposent de deux systèmes distincts dans lesquels les structures qui accueillent une majorité

d'enfants de moins de 3 ans sont souvent placées sous l'autorité du ministère des Affaires sociales alors que les structures d'EAJE qui accueillent les enfants plus âgés relèvent du ministère de l'Éducation. Dans ces pays, des normes différentes s'appliquent souvent dans différents environnements d'EAJE ou pour des catégories d'âge des enfants différentes. À l'inverse, dans tous les pays et territoires où le système est intégré, les mêmes normes s'appliquent à toutes les structures d'EAJE.

Il reste des défis à relever pour améliorer le secteur de l'EAJE. Les enjeux sont les suivants :

- **Le financement** : Élaborer des stratégies claires et cohérentes pour allouer efficacement les ressources publiques aux domaines de l'EAJE considérés comme prioritaires.
- **Le personnel enseignant** : Améliorer les conditions de travail et la formation professionnelle du personnel d'EAJE.
- **Les parents** : Impliquer les parents, notamment pour garantir un apprentissage de haute qualité à la maison et améliorer la communication entre le personnel d'EAJE et les parents.
- **Le programme d'enseignement** : Élaborer des directives générales et des normes relatives au programme pédagogique pour tous les services d'EAJE.
- **L'accès et la gouvernance** : Accroître l'offre publique de services pour les enfants de moins de 3 ans et faciliter la transition entre les services de garde et l'éducation préscolaire sont deux enjeux majeurs, en particulier pour les pays qui disposent de deux systèmes distincts.
- **L'équité dans l'accès à l'EAJE** : Garantir à tous les enfants un accès équitable à des services d'EAJE de qualité, avec une attention particulière portée sur les enfants de moins de 3 ans.

Chapitre 1.

Vue d'ensemble : Pourquoi les indicateurs de l'EAJE sont-nécessaires

Au cours des deux dernières décennies, l'éducation et l'accueil des jeunes enfants (EAJE) a suscité une attention plus forte au niveau politique à l'échelle mondiale et des initiatives majeures ont été mises en œuvre récemment au niveau international. L'EAJE fait partie des 10 cibles des Objectifs de développement durable (ODD) et la Classification internationale type de l'éducation (CITE 2011) a été mise en œuvre en 2011 pour mieux tenir compte des programmes destinés à la petite enfance. Depuis plus de 15 ans, l'OCDE conduit des analyses et compile de nouvelles données sur l'EAJE afin de fournir des éléments d'information internationaux fiables, actuels et comparables pour aider les pays à examiner et refonder leurs politiques en vue d'améliorer leurs services et systèmes d'EAJE. Cette publication rassemble pour la première fois tous les indicateurs importants dans un seul et même volume consacré à l'EAJE. Ce chapitre offre une vue d'ensemble sur les principaux résultats de la publication et les défis à relever pour améliorer le secteur de l'EAJE. Le tableau de bord, en fin de chapitre, présente les données qui sous-tendent certains indicateurs clés de l'EAJE.

Pourquoi consacrer tout un volume aux indicateurs de l'OCDE sur l'éducation et l'accueil des jeunes enfants ?

L'éducation et l'accueil des jeunes enfants (EAJE) a suscité une attention plus forte au niveau politique à travers le monde au cours des deux dernières décennies.

L'EAJE a fait l'objet d'une attention croissante chez les responsables de l'action publique dans les pays de l'OCDE au cours des dernières décennies, aussi bien au niveau national qu'international. Mais cet intérêt grandissant n'est pas le seul changement. La nature du débat public a elle aussi largement évolué pendant cette période. Les responsables politiques ont reconnu qu'un accès équitable à un programme d'EAJE de qualité permettait d'asseoir les fondations de l'apprentissage tout au long de la vie pour tous les enfants et de répondre aux besoins des familles en matière d'enseignement et de service social. Ainsi, ils ont augmenté les ressources allouées à ce secteur au cours de la dernière décennie. Dernièrement, face à cette tendance, les gouvernements ont pris des initiatives afin d'améliorer la qualité des services d'EAJE et de garantir un accès plus équitable aux structures d'EAJE. Ceci vient rompre avec les débats publics du passé qui se limitaient à des questions quantitatives et les dépenses publiques principalement accordées aux mesures qui visaient à élargir l'accès à des services d'EAJE abordables.

Cette nouvelle orientation politique est une étape positive étayée par plusieurs études internationales, des évaluations de programmes et des mesures de la qualité qui ont invariablement démontré que l'accès aux programmes d'EAJE avait un effet bénéfique sur le bien-être, l'apprentissage et le développement des enfants. Toutefois, il ne suffit pas de garantir l'accès aux services d'EAJE. Les résultats positifs ne peuvent s'obtenir que si le niveau de qualité de ces services est élevé. Dans le cas contraire, les enfants pourraient même pâtir d'un accueil ou d'une éducation de mauvaise qualité.

Des initiatives majeures ont récemment été mises en œuvre au niveau international : l'EAJE fait partie des 10 cibles des Objectifs de développement durable (ODD)...

Au niveau international, l'attention des responsables de l'action publique s'est elle aussi portée de manière croissante sur les questions d'éducation de la petite enfance. Par exemple, en 2015, des dirigeants de la planète ont défini les ambitions mondiales pour les 15 prochaines années en adoptant 17 Objectifs de développement durable (ODD) lors du sommet des Nations Unies qui s'est tenu à New York. Ils ont tout d'abord considéré que l'« Éducation » était une pierre angulaire de l'agenda pour le développement durable. Ils insistaient alors sur la pertinence du sujet lorsqu'il s'agit de vouloir vivre dans un monde plus inclusif. Ensuite, ils ont décidé qu'un des 10 objectifs principaux en matière d'éducation serait de faire en sorte que, d'ici 2030, « toutes les filles et tous les garçons aient accès à des programmes de développement et d'accueil de la petite enfance et à une éducation préscolaire de qualité qui les préparent à suivre un enseignement primaire » (Cible 4.2 du projet ODD). Cette initiative constitue une incitation supplémentaire à élaborer des indicateurs pertinents, comparables et fiables afin d'apprécier, au cours de la prochaine décennie, la réalisation de cet objectif à travers le monde.

...et la classification internationale type de l'éducation révisée (CITE 2011) tient davantage compte des programmes destinés à la petite enfance fournis par les structures d'EAJE (niveau 01 de la CITE).

Les grands changements ne se limitent pas à une hausse de la place accordée à l'EAJE dans le débat public. Des améliorations techniques ont également été apportées aux indicateurs de l'EAJE afin de produire des statistiques internationales et comparables sur l'éducation (OCDE/Eurostat/Institut de statistique de l'UNESCO, 2015). Par exemple, la classification internationale type de l'éducation (CITE), la classification de référence des programmes d'enseignement par niveaux d'éducation, a été révisée en 2011 pour y intégrer pour la première fois les programmes à destination de la petite enfance (enfants de

moins de 3 ans) qui répondent à plusieurs critères (durée de la préscolarisation, amplitude horaire, qualification du personnel, gouvernance, contenu du programme d'enseignement).

Précédemment, le premier niveau (niveau 0 de la CITE) couvrait uniquement les programmes de l'enseignement préprimaire destinés aux enfants à partir de 3 ans jusqu'à l'âge officiel d'entrée à l'école primaire. Dans la nouvelle version, ce niveau a été élargi afin d'ajouter une sous-catégorie qui concerne les programmes éducatifs ou pédagogiques destinés aux enfants de moins de 3 ans. Face à la prise de conscience que l'apprentissage commence dès la naissance et que la qualité de l'accueil et du soutien apporté est essentielle au bon développement et à l'apprentissage des plus jeunes, ces types de programmes éducatifs et pédagogiques destinés à la petite enfance gagnent en importance et se répandent largement. Cette nouvelle offre de services permettra ainsi pour la première fois une comparaison des données de cette sous-catégorie.

Cette nouvelle classification constitue un progrès important et a été appliquée dans la collecte des données internationales de 2015. Il reste toutefois encore des progrès à faire car la CITE 2011 ne tient pas encore compte de certains programmes qui font partie intégrante des systèmes d'EAJE des pays mais qui ne répondent pas à un ou plusieurs critères fixés par la CITE. Ainsi, cette publication ira au-delà de la CITE 2011 et présentera également des indicateurs sur la participation aux programmes d'EAJE, en tenant compte des autres structures d'EAJE agréées qui ne répondent pas aux critères de la CITE 2011 (voir cartographie des programmes d'EAJE dans le tableau 2.1 et dans le graphique 4.2).

Cette publication est une première tentative de rassemblement de tous les indicateurs importants d'EAJE de l'OCDE. Ces indicateurs ont été sélectionnés selon trois grands critères : la pertinence pour l'orientation politique, le respect des normes de qualité et la facilité d'interprétation.

Depuis plus de 15 ans, l'OCDE mène des analyses politiques et compile de nouvelles données sur l'EAJE afin de fournir des éléments d'information internationaux qui soient valables, actuels et comparables, pour aider les pays à examiner et réformer leurs politiques dans le but d'améliorer leurs services et leurs systèmes d'EAJE. Cette publication rassemble pour la première fois tous les indicateurs clés d'EAJE existants dans un seul volume.

Le volume de *Petite enfance, grands défis* sur les indicateurs constitue une source de données complètes et répertoriées sur l'EAJE à l'échelle internationale. Chaque chapitre rassemble près de 10 indicateurs. Le présent chapitre propose une vue d'ensemble qui présente les principaux résultats et les défis à relever pour améliorer le secteur de l'EAJE. La sélection des indicateurs répond à trois grands critères : 1) la pertinence en matière d'action publique ; 2) le respect des normes de qualité (c'est-à-dire le respect des concepts et des définitions qui déterminent ce que l'indicateur doit mesurer ; le respect des méthodes de calcul utilisées dans la mise en œuvre des indicateurs ; la qualité/disponibilité des données) ; et 3) une facilité de compréhension de l'indicateur (par exemple, un indicateur peut être difficile à interpréter dans le contexte institutionnel d'un pays lorsque les normes internationales sont différentes des normes nationales).

Certaines réformes récentes sont également abordées dans cet ouvrage lorsqu'elles servent l'interprétation des données. Cette publication sera utile aux responsables de l'action publique et aux chercheurs qui souhaitent mieux comprendre ce qui se passe dans le secteur de l'EAJE, ainsi qu'aux statisticiens nationaux qui collectent des données sur l'éducation et les communiquent aux organisations internationales.

Le tableau de bord, en fin de chapitre (tableau 1.1) présente toutes les données relatives à certains indicateurs importants de l'EAJE. Six thèmes principaux de l'EAJE figurent dans le tableau de bord (accès

et amplitude horaire, financement, gouvernance, droit légal à une place, personnel enseignant et équité). Ces thèmes ont tous été tirés des travaux analytiques présentés dans cette publication et à chaque dimension de l'EAJE correspondent plusieurs indicateurs. Les pays sont classés en fonction des indicateurs qui sous-tendent chaque dimension. Le tableau de bord fait apparaître (à l'aide d'un code couleur) les pays qui occupent le dernier quart, les pays du premier quart et ceux qui avoisinent la moyenne de l'OCDE (dans la partie restante de la répartition). Un seuil strict a été appliqué, ce qui signifie que certains pays peuvent être classés dans un groupe (les derniers 25 %, par exemple) tout en étant proches de l'autre groupe (celui de la moyenne).

Indicateurs d'EAJE de l'OCDE : que révèlent les données et quelles sont les grandes tendances ?

Les indicateurs sont organisés en quatre chapitres (information contextuelle, moyens consentis, résultats des politiques et retombées des politiques). Le **premier chapitre sur l'information contextuelle** fournit un aperçu des principaux facteurs contextuels qui influencent les politiques d'EAJE, comme le droit légal d'accéder aux services d'EAJE, la nature des programmes ou l'âge minimum recommandé. Il comprend également des indicateurs qui illustrent le contexte socioéconomique, certaines tendances démographiques récentes et certaines évolutions de la structure familiale. Le **deuxième chapitre sur les moyens consentis** présente des indicateurs des ressources investies dans un système, comme le niveau et le type de financement de l'EAJE, les réglementations sur le taux d'encadrement et certains indicateurs sur les enseignants des structures d'EAJE (par exemple le niveau de qualification, le salaire ou le temps de travail des enseignants). Le **troisième chapitre sur les résultats des politiques** comprend des indicateurs qui résultent des moyens consentis, comme les taux d'inscription par âge et type d'établissement, la durée de l'enseignement préprimaire et le contenu des cadres des programmes pédagogiques. Enfin, le **quatrième chapitre sur les retombées des politiques** comprend les indicateurs des résultats des enfants, associés à la fois aux moyens consentis et aux résultats des politiques menées. Par exemple, seront inclus les indicateurs qui analysent la relation entre la fréquentation des établissements d'EAJE et les résultats obtenus plus tard, en s'appuyant principalement sur les données du programme PISA 2015 (OCDE, 2017a). Les parties suivantes exposent les principales conclusions organisées selon les thèmes à la base des indicateurs.

Gouvernance

Plus de la moitié des pays de l'OCDE disposent d'un système d'EAJE intégré, à savoir en matière de programmes éducatifs et d'autorité de tutelle.

Les résultats de l'étude documentaire montrent que l'existence d'un système d'EAJE intégré et administré par un ministère (ou un organisme) unique est associée à des services d'EAJE de meilleure qualité et favorise une couverture universelle, un accès plus abordable, un personnel plus qualifié et des transitions plus aisées (Bennett, 2008). Une étude menée par Kaga, Bennet et Moss (2010) dans cinq pays (Brésil, Jamaïque, Nouvelle-Zélande, Slovaquie et Suède) suggère que l'intégration des systèmes d'EAJE de l'âge de 1 an à celui de l'entrée dans l'école obligatoire a plusieurs effets positifs : 1) un accès facilité et une inscription en hausse (en particulier pour les programmes à destination des enfants de moins de 3 ans) ; 2) une amélioration des conditions de travail et du statut du personnel ; 3) une hausse du niveau de qualification requis pour le recrutement du personnel et de son niveau de formation ; 4) un impact positif sur l'élaboration de pratiques pédagogiques et du programme d'enseignement.

On observe une tendance à l'intégration des structures d'EAJE dans plusieurs pays de l'OCDE. Aujourd'hui, dans plus de la moitié des pays disposant de données (Allemagne, Australie, Estonie, Finlande, Kazakhstan, Norvège, Nouvelle-Zélande, Slovaquie et Suède), les structures d'EAJE qui inscrivent une majorité d'enfants âgés de moins de 3 ans ou plus, sont placées sous la responsabilité d'un ministère unique ou disposent d'un programme éducatif intégré. Le principal avantage des systèmes

intégrés est de pouvoir proposer une continuité en matière d'apprentissages et de services. Le choix de confier la responsabilité de toutes les structures d'EAJE au ministère de l'Éducation ou à celui des Affaires sociales revient à chaque pays et les deux stratégies présentent des avantages et des inconvénients.

Dans les autres pays, comprenant notamment la Belgique, la Corée, les États-Unis, la France, Israël, l'Italie, le Japon, les Pays-Bas, le Portugal, la Suisse et la Turquie, certaines structures d'EAJE destinées aux enfants de moins de 3 ans sont officiellement agréées mais dispensées dans des environnements différents et sous la responsabilité de différents ministères (modèle fractionné). Parmi ces pays, la Corée et l'Italie s'orientent vers des systèmes d'EAJE intégrés en matière de programme éducatif et/ou d'autorité de tutelle (voir encadré 2.1 pour l'Italie). Dans les systèmes fractionnés, les structures qui accueillent la plupart des enfants de moins de 3 ans sont souvent sous la responsabilité du ministère des Affaires sociales tandis que les structures d'EAJE qui accueillent les enfants plus âgés sont sous la responsabilité du ministère de l'Éducation. Dans ces pays, des normes différentes s'appliquent souvent dans différents environnements d'EAJE ou pour des catégories d'âge des enfants différentes. À l'inverse, dans tous les pays et territoires où le système est intégré, les mêmes normes s'appliquent à toutes les structures d'EAJE.

Dans l'éducation et l'accueil des jeunes enfants, de nombreux gouvernements délèguent les responsabilités de l'EAJE aux autorités locales. Par conséquent, le financement public est plus décentralisé dans l'enseignement préscolaire que dans les autres niveaux d'enseignement.

La délégation de certaines tâches dans le domaine de la petite enfance peut être nécessaire non seulement pour reconnaître en pratique les droits des collectivités locales mais aussi pour des raisons de gestion pratique. Une tendance vers une décentralisation accrue peut aussi être motivée par le désir de rapprocher les instances chargées de la prise de décision et de leur exécution des familles concernées, et d'adapter les services afin qu'ils répondent aux besoins au niveau local en fonction des situations. Ainsi, les gouvernements peuvent confier à des centres ou des structures installées au sein de l'école, la responsabilité de gérer une variété de tâches, y compris la mise en œuvre, le suivi, l'évaluation et la communication. Les autorités locales sont mieux placées pour faire le lien entre les parents et les communautés afin de déterminer la pertinence des objectifs nationaux en matière d'EAJE (Mahon, 2011).

Le financement public est plus décentralisé dans l'enseignement préscolaire (niveau 0 de la CITE) que dans tous les autres niveaux d'enseignement. En 2013, en moyenne dans les pays de l'OCDE, seuls 41 % des fonds publics destinés à l'enseignement préscolaire émanent du gouvernement central, avant transferts aux autorités régionales et locales. Après transferts, cette part chute à 34 % et la part des financements locaux passe de 45 % à 54 %. Le gouvernement central est à l'origine de plus de 80 % des financements après transferts en Australie, Colombie, Irlande et Nouvelle-Zélande. Le gouvernement local est à l'origine de plus de 90 % des financements après transferts dans 11 pays : Brésil, Estonie, Finlande, Islande, Lettonie, Lituanie, Norvège, Pologne, République slovaque, Royaume-Uni et Slovénie (graphique 3.5).

La délégation de certains pouvoirs comporte également certains inconvénients et peut creuser les inégalités entre les régions en termes d'accès et de qualité. Dans le processus de décentralisation, il apparaît essentiel de garantir que les services destinés à la petite enfance fassent partie d'une politique nationale bien conçue, qui octroie des pouvoirs aux autorités locales, d'une part, et adopte une approche nationale, d'autre part, en matière d'objectifs, de législation et de réglementation, de financement, de critères du personnel et de normes des programmes.

La proportion d'enfants inscrits dans des structures de développement éducatif de la petite enfance privées (niveau 01 de la CITE) est largement plus importante que dans l'enseignement préscolaire (niveau 02 de la CITE) et dépasse 50 % dans deux tiers des pays de l'OCDE.

Alors que les pays continuent de multiplier les programmes d'éducation de la petite enfance, il sera important de tenir compte des besoins et des attentes des parents en matière d'accessibilité, de coût, de qualité des programmes et du personnel, et de fiabilité. Lorsque les structures publiques ne répondent pas à ces besoins, certains parents peuvent avoir tendance à envoyer leurs enfants dans des établissements privés.

Dans l'analyse des établissements privés, il convient de faire une distinction entre les établissements subventionnés par l'État et les établissements indépendants : (1) les **établissements d'EAJE privés indépendants** sont contrôlés par une entité non gouvernementale ou par un comité directeur qui n'est pas nommé par l'État et dont moins de 50 % de son financement de base provient d'entités gouvernementales, (2) les **établissements d'EAJE privés subventionnés par l'État** sont contrôlés par une entité non gouvernementale ou par un comité directeur qui n'est pas nommé par l'État dont plus de 50 % de son financement de base émane d'entités gouvernementales.

En moyenne, dans les pays de l'OCDE, près de 10 % des enfants inscrits dans un établissement d'enseignement préprimaire (niveau 02 de la CITE) fréquentent un établissement privé indépendant. 32 % des enfants suivent des programmes préprimaires dans des centres d'EAJE et des écoles privées subventionnés par l'État. Cette proportion dépasse les 45 % en Allemagne, en Autriche, en Belgique, au Chili, en Corée, au Japon, en Norvège, en Nouvelle-Zélande et au Portugal. Les proportions d'enfants inscrits dans une structure éducative de la petite enfance privée (niveau 01 de la CITE) sont nettement plus importantes que dans l'enseignement préprimaire. Dans deux tiers des pays qui disposent de données exploitables sur les programmes de développement de la petite enfance, plus de 50 % des enfants sont inscrits dans le privé (graphique 4.6).

Financement de l'EAJE

Les dépenses consacrées à l'EAJE (niveau 0 de la CITE) correspondent en moyenne à 0.8 % du PIB. Toutefois, on observe des différences importantes entre les pays, principalement parce que, selon les pays, les enfants ne passent pas tous le même nombre d'années dans les structures d'EAJE.

Les dépenses consacrées à l'EAJE dans son ensemble (niveau 0 de la CITE) correspondent en moyenne à 0.8 % du PIB commun, réparties de la façon suivante : 0.2 % pour le développement éducatif de la petite enfance (niveau 01 de la CITE) et 0.6 % pour l'enseignement préprimaire (niveau 02 de la CITE). Ces données varient largement d'un pays à l'autre. Par exemple, alors qu'en Irlande, au Japon et en Suisse on consacre moins de 0.2 % du PIB au développement éducatif de la petite enfance (niveau 0 de la CITE), on y consacre plus de 1 % au Chili, au Danemark, en Finlande, en Islande, en Israël, en Norvège, en Fédération de Russie, en Slovénie et en Suède (graphique 3.2).

Ces variations importantes s'expliquent principalement par les différences qui existent entre les pays en termes de participation aux services d'EAJE, de modalités d'inscription (plein temps ou temps partiel), de conditions de travail des enseignants (à savoir le salaire et la durée du travail), de taux d'encadrement, de frais exigés, d'aides publiques octroyées aux familles pour qu'elles puissent inscrire leurs enfants dans des structures d'EAJE et de nombre d'années passées dans les structures d'EAJE. Dans certains pays, comme l'Irlande et le Royaume-Uni, les enfants entrent généralement à l'école primaire à l'âge de 5 ans alors qu'en Estonie, en Finlande, en Lettonie, en Pologne et en Suède, ils y entrent à l'âge de 7 ans. Dans tous les autres pays, les enfants ont 6 ans lors de leur entrée dans l'enseignement primaire.

Certains gouvernements ont reconnu l'importance d'investir des fonds publics dans l'EAJE, en particulier pour l'enseignement préprimaire.

Le financement public de l'EAJE offre une garantie importante d'équité. Sans un apport de fonds publics suffisant, l'accès aux programmes d'EAJE risque fort d'être limité aux familles aisées et la qualité

des programmes deviendrait variable. Dans la plupart des pays de l'OCDE, le financement public de l'EAJE est conséquent. Les structures d'EAJE financées par des fonds publics ont tendance à être plus répandues dans les pays européens de l'OCDE que dans les pays non européens.

Toutefois, il convient de distinguer l'enseignement préprimaire (niveau 02 de la CITE) et les programmes conçus pour accueillir les jeunes enfants. Ainsi, dans la plupart des pays qui disposent de données pour ces deux catégories, la part des dépenses publiques allouées au développement éducatif des jeunes enfants (niveau 01 de la CITE) a tendance à être plus limitée que celle consacrée à l'enseignement préprimaire (niveau 02 de la CITE). En moyenne, pour le développement éducatif des jeunes enfants (niveau 01 de la CITE), les fonds publics financent 69 % des dépenses totales tandis que, pour l'enseignement préprimaire (niveau 02 de la CITE), ils en financent 83 % (graphique 3.4 ; OCDE, 2016).

Dans la plupart des pays, les dépenses annuelles par enfant inscrit dans des programmes de développement éducatif de la petite enfance (niveau 01 de la CITE) sont sensiblement plus élevées que celles engagées dans l'enseignement préprimaire (niveau 02 de la CITE).

Dans l'enseignement préprimaire, les dépenses annuelles par enfant dans les établissements publics et privés atteignent environ 8 070 USD dans les pays de l'OCDE. Les dépenses vont de 4 000 USD ou moins en Turquie, à plus de 14 000 USD au Luxembourg et en Norvège. Les dépenses annuelles par enfant inscrit dans des programmes de développement éducatif de la petite enfance (niveau 01 de la CITE) sont sensiblement plus élevées que celles engagées dans l'enseignement préprimaire (niveau 02 de la CITE) dans 10 des 13 pays de l'OCDE disposant de données pour les deux programmes, et s'élèvent à 12 501 USD environ (graphique 3.1 ; OCDE, 2016).

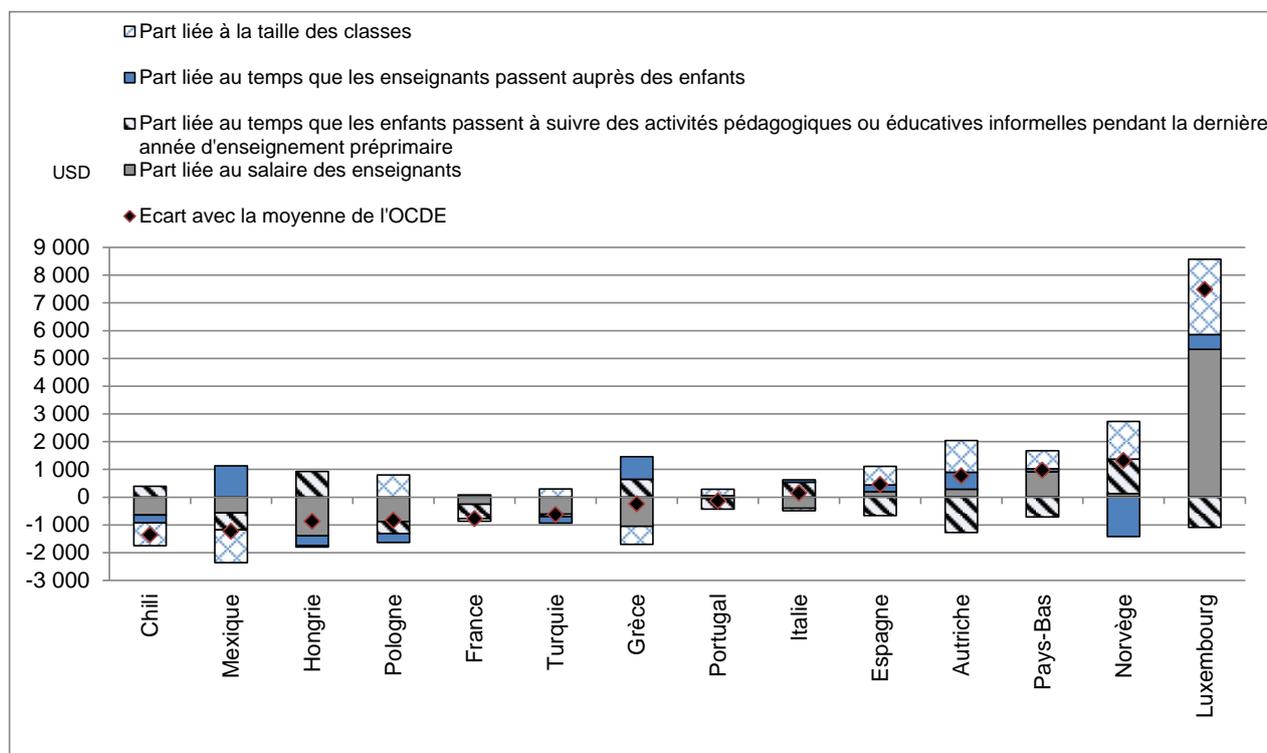
Un taux d'encadrement plus élevé dans les programmes de développement éducatif de la petite enfance constitue le facteur principal expliquant cette différence. En moyenne, dans les 12 pays de l'OCDE disposant de données pour les deux programmes, le taux est de 14 enfants par enseignant dans l'enseignement préprimaire alors qu'il n'y a que 9 enfants par enseignant dans les programmes de développement de la petite enfance (graphique 3.10 ; OCDE, 2016).

Un niveau de dépenses similaire entre les pays peut occulter la diversité de choix politiques contrastés. Cette situation permet d'expliquer pourquoi il n'existe pas de relation évidente entre les dépenses globales et la qualité des structures d'EAJE.

Quatre facteurs principaux jouent sur le coût salarial des enseignants par élève inscrit dans l'enseignement préprimaire (niveau 02 de la CITE) : 1) le temps que les enfants passent à suivre des activités pédagogiques ou éducatives informelles ; 2) le temps de présence des enseignants auprès des enfants ; 3) le salaire des enseignants ; 4) la taille des classes. Les différents niveaux du coût salarial des enseignants par élève résultent de différentes combinaisons de ces quatre facteurs.

Une hausse des dépenses dans l'enseignement ne peut pas se traduire automatiquement par de meilleurs résultats ultérieurs. Cette constatation n'a rien de surprenant car les pays qui dépensent des montants identiques dans l'éducation n'adoptent pas nécessairement les mêmes politiques et pratiques en la matière. Ainsi, dans l'enseignement préprimaire, les Pays-Bas et la Norvège affichent un niveau similaire (légèrement supérieur à la moyenne OCDE) de coût salarial des enseignants par enfant selon les chiffres de 2014.

Graphique 1.1. Part des divers facteurs qui jouent sur le coût salarial des enseignants par élève, dans l'enseignement préprimaire (CITE 02), 2014



Notes : Ce graphique montre la part (en USD) des facteurs qui jouent sur le coût salarial des enseignants par élève dans le pays et en moyenne dans l'OCDE. Par exemple, en Hongrie, le coût salarial des enseignants par élève est inférieur de 877 USD par rapport à la moyenne de l'OCDE. Ceci s'explique par le fait qu'en Hongrie le salaire des enseignants est inférieur à la moyenne de l'OCDE (- 1 392 USD), le temps que les enfants passent à suivre des activités pédagogiques et éducatives informelles pendant la dernière année d'enseignement préprimaire est supérieur à la moyenne (+ 921 USD), les enseignants passent moins de temps que la moyenne en présence des élèves (- 357 USD), et la taille des classes est légèrement supérieure à la moyenne (- 49 USD).

Les pays sont classés par ordre croissant selon l'importance de l'écart entre le coût salarial des enseignants par élève et la moyenne de l'OCDE.

Source : OECD (2017b), base de données en ligne de l'OCDE, OCDE, Paris, <http://www.oecd.org/education/database.htm>.

En Norvège, cette situation est la conséquence de la combinaison de facteurs suivante : un temps passé par les enfants à suivre des activités pédagogiques ou éducatives informelles supérieur à la moyenne OCDE, un temps de présence des enseignants auprès des enfants supérieur à la moyenne, des enseignants dont le salaire correspond à la moyenne et des classes de taille inférieure à la moyenne. Aux Pays-Bas, les enseignants bénéficient de salaires supérieurs à la moyenne, le temps qu'ils passent auprès des enfants correspond à la moyenne et les classes sont plus petites que la moyenne, mais ces facteurs sont largement compensés par celui du temps que passent les enfants à suivre des activités pédagogiques ou éducatives informelles, bien inférieur à la moyenne (graphique 1.1).

La comparaison du coût salarial relatif des enseignants par élève au moyen de cette analyse joue sur le classement de certains pays lorsqu'elle se fait en termes financiers (USD). Par exemple, le Luxembourg affiche des salaires d'un montant très élevé, ce qui fait de ce pays celui dont le coût salarial dans l'enseignement préprimaire est de loin le plus important. Avec 9 729 USD, il est plus de trois fois plus élevé que celui de nombreux pays présentés dans le graphique 1.1. Toutefois, si l'on tient compte des différences de richesse des pays, le Luxembourg occupe toujours la première place mais l'écart par rapport aux autres est nettement moins important.

Personnel enseignant

Peu d'enseignants sont issus de minorités et de communautés ethniques et les femmes constituent l'immense majorité des enseignants de l'EAJE dans les pays de l'OCDE.

La diversité du personnel est un atout qui suscite l'ouverture d'esprit des enfants défavorisés et facilite leur intégration. Il est également important pour les enfants, en particulier les garçons, d'avoir un référent masculin fort dans la classe ou le centre d'accueil. Pourtant, les enseignants de l'EAJE sont principalement des femmes. Il est essentiel que la présence des hommes soit renforcée pour contrer la vision traditionnelle selon laquelle les femmes doivent occuper les postes en lien avec la petite enfance, et pour garantir une neutralité de genre à l'école et dans l'enseignement. Au sein du personnel enseignant, très majoritairement féminin, peu d'enseignants sont issus de minorités et de communautés ethniques.

La répartition de l'âge des enseignants varie considérablement d'un pays de l'OCDE à l'autre. Toutefois, l'analyse du genre des enseignants révèle une tendance commune. Les plus grandes concentrations de femmes enseignantes se trouvent dans les premiers niveaux d'enseignement et diminuent progressivement au fur et à mesure des niveaux. En moyenne, parmi les pays de l'OCDE, près de 97 % des enseignants de l'enseignement préprimaire sont des femmes mais cette moyenne chute à 43 % dans l'enseignement supérieur.

Dans 35 des 39 pays de l'OCDE et partenaires dont les données sont disponibles, 93 % ou plus des enseignants de préprimaire sont des femmes. Les exceptions sont la France, avec 92 %, les Pays-Bas, avec 87 %, la Norvège, avec 91 % et l'Espagne avec 93 % (graphique 3.6).

Dans la majorité des pays, la licence est devenue le diplôme requis pour pouvoir enseigner dans l'enseignement préprimaire. Toutefois, la durée et le contenu pédagogique de la formation initiale des enseignants varient fortement d'un pays à l'autre.

Un personnel d'EAJE mieux formé et ayant suivi une formation spécialisée est plus à même d'améliorer les résultats cognitifs des enfants, grâce à un vocabulaire plus étendu et à une meilleure capacité à résoudre des problèmes et à concevoir des plans de leçons plus ciblés (NIEER, 2004). Mais les résultats ne dépendent pas uniquement de la qualification du personnel. C'est la capacité du corps enseignant à créer un environnement pédagogique favorable qui fait une réelle différence.

En 2014, le diplôme délivré à la fin du programme de formation des enseignants pour la plupart des enseignants d'EAJE était un diplôme de l'enseignement supérieur. Dans 27 des 37 pays disposant de données pertinentes, il est possible d'enseigner dans l'enseignement préprimaire après l'obtention au minimum d'un diplôme de licence ou équivalent (niveau 6 de la CITE) à la fin de la formation initiale des enseignants. Toutefois, la durée de la formation initiale des enseignants du niveau préprimaire varie fortement parmi ces 37 pays : de deux ans, pour un diplôme de base au Japon et en Corée, à cinq ans en Autriche, au Chili, en France, en Islande et en Italie.

On distingue deux modèles de formation des enseignants : simultané ou consécutif (OCDE, 2014). Dans 23 des 35 pays dont les données sont disponibles, la formation initiale des enseignants du niveau préprimaire suit le modèle simultané, c'est-à-dire que les formations pédagogique et pratique sont délivrées en même temps que les cours disciplinaires (chapitre 3). Dans les autres pays, les formations pédagogique et pratique sont délivrées après les cours disciplinaires (modèle consécutif).

Les salaires des enseignants dans l'enseignement préprimaire varient considérablement en fonction des pays et demeurent inférieurs à ceux des autres travailleurs diplômés de l'enseignement supérieur.

Des salaires compétitifs et de bonnes conditions de travail peuvent attirer les jeunes et les inciter à devenir enseignants dans certains pays et, dans d'autres, permettre de retenir les meilleurs enseignants à leur poste (Huntsman, 2008). Les salaires des enseignants dans l'enseignement préprimaire (niveau 02 de la CITE) sont également très variables selon les pays. Ainsi, le salaire annuel légal d'un enseignant de l'enseignement préprimaire avec 15 ans d'expérience (avant imposition, converti en USD et exprimé en parité de pouvoir d'achat) va de moins de 20 000 USD en République tchèque, en Hongrie et en République slovaque, à plus de 50 000 USD en Australie, aux Pays-Bas et aux États-Unis et peut dépasser les 100 000 USD au Luxembourg (graphique 3.7).

Les systèmes d'EAJE diffèrent non seulement en termes de salaires versés aux enseignants mais aussi dans la structure des grilles des salaires. Les salaires les plus élevés de la grille versés aux enseignants dotés de qualifications ordinaires sont, en moyenne, majorés de 65 % par rapport aux salaires de départ de l'enseignement préprimaire. En 2014, les salaires des enseignants de l'enseignement préprimaire étaient encore inférieurs à ceux des autres travailleurs diplômés de l'enseignement supérieur dans la plupart des pays. En moyenne dans les pays de l'OCDE, un enseignant de préprimaire ne gagne que 74 % du salaire moyen d'un diplômé de l'enseignement supérieur âgé de 25 à 64 ans, employé à temps plein, en année complète (chapitre 3).

Dans l'enseignement préprimaire, 83 % du temps de travail légal des enseignants est dédié à l'enseignement, le reste étant dévolu à d'autres tâches.

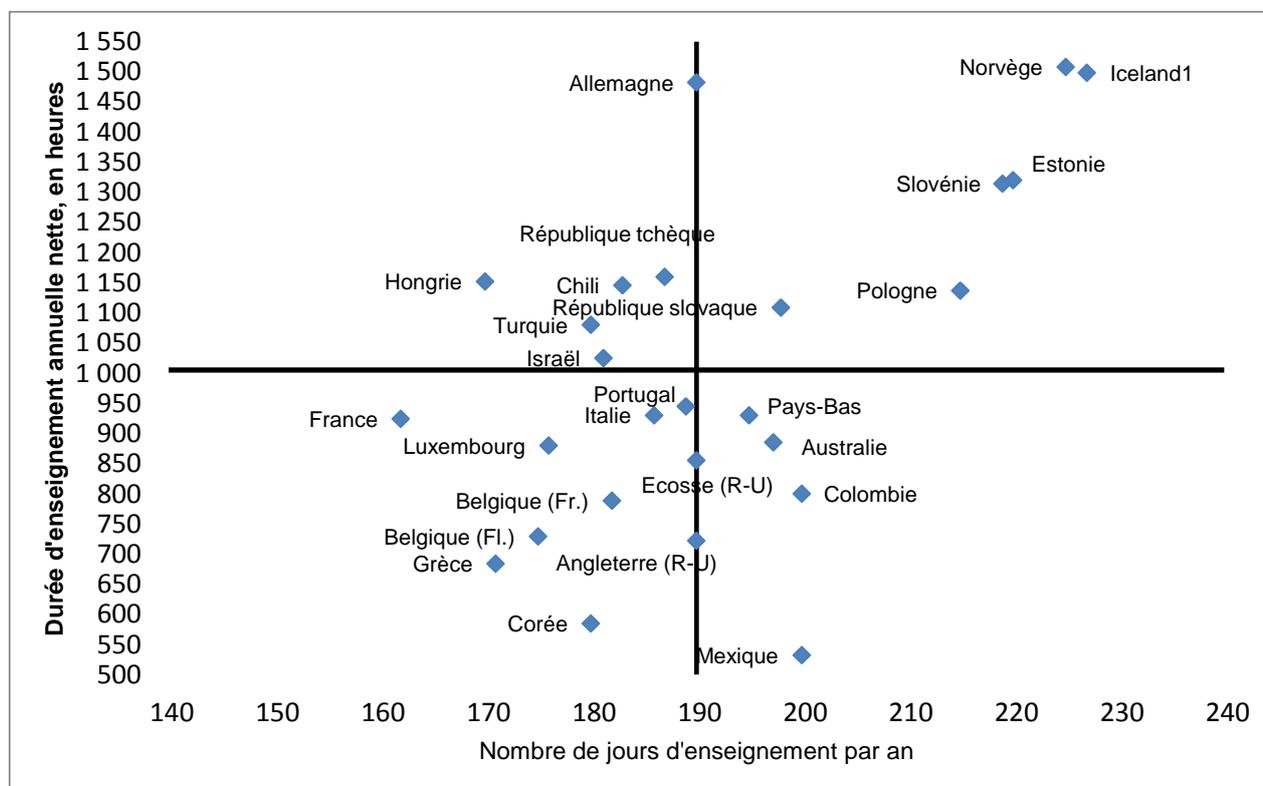
Dans la plupart des pays, les enseignants sont tenus légalement de travailler un certain nombre d'heures par an. Ce temps de travail correspond au temps de présence des enseignants dans l'établissement pour enseigner et se consacrer à d'autres tâches. Ce nombre d'heures de travail est légalement fixé par le contrat de travail. En moyenne, dans les pays disposant de données pertinentes, si l'on considère le nombre d'heures d'enseignement et la durée du travail totale des enseignants de l'enseignement préprimaire au sein de l'école, 83 % du temps de travail des enseignants se déroule en présence des enfants, et cette proportion va de moins de 65 % en Angleterre (Royaume-Uni), au Chili, en Colombie et en Grèce, à plus de 90 % en France, en Hongrie, en Israël et en Turquie.

Après conversion en salaire horaire pour les enseignants de l'enseignement préprimaire, le salaire légal moyen par heure d'enseignement et par heure de travail après 15 ans d'expérience s'élève à 44 USD, contre 33 USD. Les salaires par heure d'enseignement au niveau préprimaire s'élèvent à 65 USD ou plus en Australie, dans la Communauté flamande de Belgique, au Luxembourg et en Corée (chapitre 3).

Le salaire et le nombre d'heures d'enseignement par an d'un enseignant de l'enseignement préprimaire varient considérablement en fonction des pays.

Le salaire des enseignants ne représente qu'un des éléments à prendre en compte pour améliorer la qualité des enseignants. Pour attirer les meilleurs candidats vers la profession d'enseignant, les pays ne doivent pas seulement proposer un salaire adéquat, qui est lui-même le signe que les enseignants sont reconnus par la société, mais aussi mettre en place un environnement dans lequel les enseignants jouissent d'une autonomie dans leur travail et sont directement impliqués dans l'amélioration de l'école.

Graphique 1.2. Organisation du temps d'enseignement sur l'année scolaire des enseignants de l'enseignement préprimaire (2014)



1. Année de référence : 2013

Source : OECD (2017b), base de données en ligne de l'OCDE, OCDE, Paris, <http://www.oecd.org/education/database.htm>.

Les salaires des enseignants et leur temps de travail ne sont pas fortement corrélés. Toutefois, comme pour le salaire des enseignants, le nombre d'heures d'enseignement annuel demandé en moyenne à un enseignant de l'enseignement préprimaire public varie considérablement d'un pays à l'autre. Par rapport aux autres niveaux, c'est dans l'enseignement préprimaire public que le temps d'enseignement obligatoire varie le plus d'un pays à l'autre.

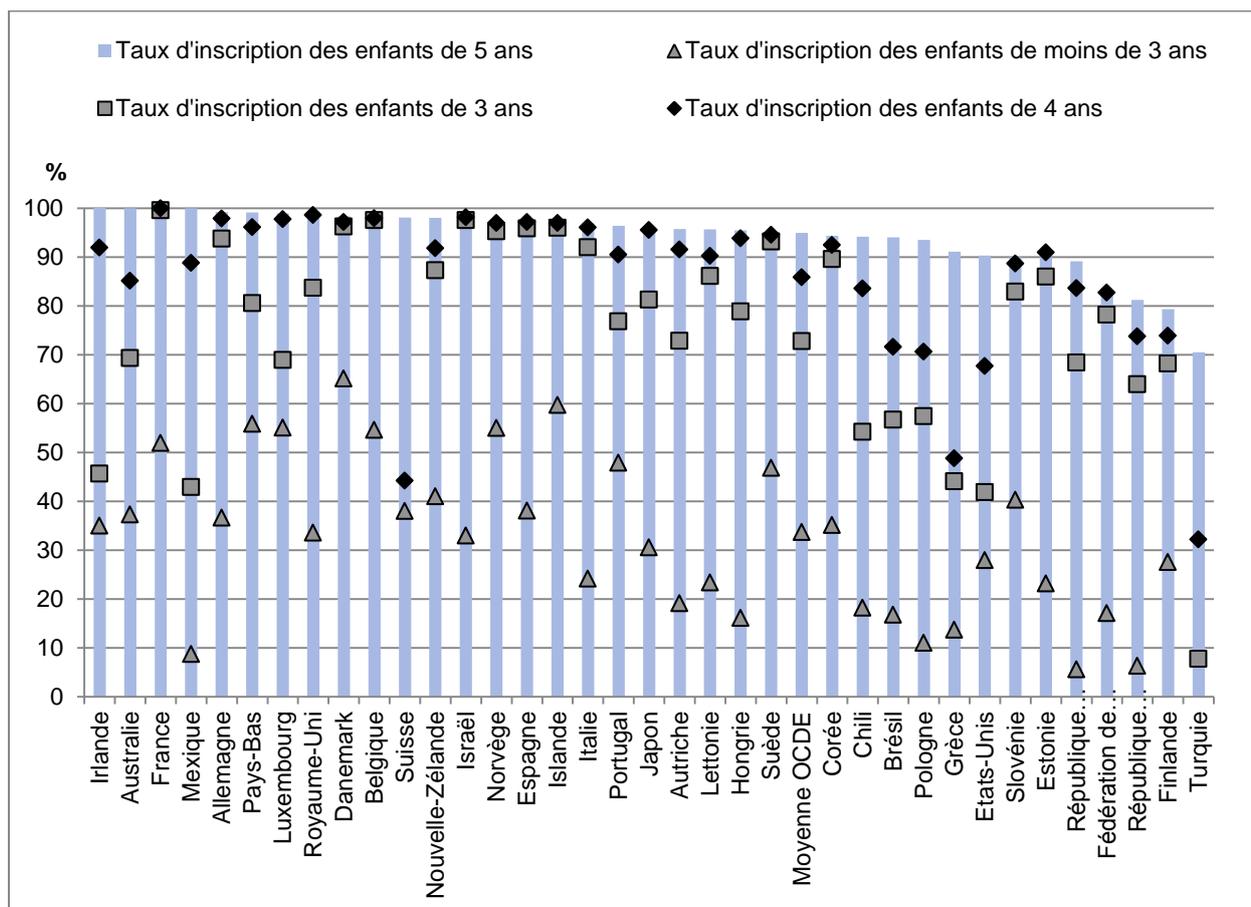
Le nombre de jours d'enseignement va de 162 en France à plus de 220 jours en Islande et en Norvège. Le temps annuel de présence auprès des enfants va de moins de 700 heures en Corée, en Grèce et au Mexique, à plus de 1 450 heures en Islande et en Norvège. Dans les pays de l'OCDE, les enseignants de ce niveau doivent être en contact avec les enfants en moyenne 1 005 heures par an, réparties sur 40 semaines ou 190 jours (graphique 1.2). Après conversion en nombre d'heures par jour, les enseignants sont donc amenés à être en contact avec les enfants entre quatre et six heures par jour dans 17 des 25 pays disposant des données pertinentes.

Accès aux services d'éducation et d'accueil des jeunes enfants

L'accès universel ou quasi-universel pendant au moins un an à un programme d'EAJE est désormais une réalité dans la plupart des pays ; il s'agit d'un progrès considérable en faveur des Objectifs de développement durable en matière d'éducation.

Dans la plupart des pays, plus de 90 % des enfants sont déjà inscrits à 5 ans dans l'enseignement préprimaire (ou dans l'enseignement primaire dans quelques pays). Ces pays répondent déjà, ou sont sur le point de le faire, aux objectifs de développement durable qui recommandent la participation universelle à un programme d'éducation un an avant l'âge officiel de l'entrée en primaire. Des taux d'inscription élevés sont également observés pour les groupes d'âge inférieur. Ainsi, 90 % ou plus des enfants de 4 ans sont inscrits dans l'enseignement préprimaire (ou primaire) dans deux tiers des 37 pays disposant de données (graphique 1.3).

Graphique 1.3. Taux d'inscription dans l'enseignement préprimaire et primaire, par âge



1. Les enfants âgés de moins de 3 ans sont inscrits dans des structures d'accueil formelles (CITE 0 et autres services d'EAJE agréés) ; les enfants de 4 et 5 ans peuvent déjà être inscrits dans l'enseignement primaire dans un petit nombre de pays.

Sources : OCDE (2017c) ; base de l'OCDE sur la famille, OCDE, Paris, <http://www.oecd.org/els/family/database.htm> and OECD (2016), Regards sur l'éducation 2016 : indicateurs de l'OCDE, Editions OCDE, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2016-en>.

La fréquentation des structures d'EAJE a continué de progresser au cours des dix dernières années, en partie du fait de l'extension du droit légal à une place dans une structure d'EAJE et des efforts consentis pour garantir l'accès gratuit, au moins pour certains âges et groupes de population.

L'amélioration de l'accès a été rendue possible, en partie, grâce à l'extension du droit légal à une place pour les plus jeunes et aux efforts consentis pour garantir un accès gratuit aux enfants plus âgés (de 3 à 5 ans, par exemple). Toutefois, on constate des différences majeures entre les pays concernant les groupes d'âge concernés par le droit légal à une place dans une structure d'EAJE. Ainsi, dans certains

pays, comme l'Allemagne et la Norvège, le droit légal concerne les enfants de 1 à 5 ans (voire même 7 ou 8 ans dans certains cas en Allemagne), tandis qu'ailleurs, en République tchèque ou au Portugal notamment, il ne garantit une place aux enfants qu'un an avant leur entrée à l'école primaire.

De la même manière, le droit légal à une place dans une structure d'EAJE porte sur un nombre d'heures par semaine très variable en fonction du pays ou du territoire. Par exemple, la Norvège finance l'accès universel aux structures d'EAJE à hauteur de 41 heures, la France ne garantit que 24 heures d'enseignement préprimaire, l'Autriche offre entre 16 et 20 heures pendant l'année qui précède l'entrée à l'école primaire, et l'Écosse (Royaume-Uni) ne garantit que 16 heures pour les enfants âgés de 3 à 4 ans (tableau 2.2 et OCDE, 2015).

Le droit légal d'accès à une place dans une structure d'EAJE ne garantit pas un accès gratuit, en particulier pour les plus jeunes enfants. La plupart des pays disposant de données pertinentes fournissent cependant un accès gratuit aux structures d'EAJE à tous les enfants, au moins pendant la dernière année avant l'entrée dans l'enseignement primaire (graphique 2.9).

La part des enfants de moins de 3 ans inscrits dans une structure d'EAJE est également en augmentation dans la grande majorité des pays.

En moyenne dans les pays de l'OCDE, environ un tiers des enfants âgés de moins de 3 ans fréquentent des structures d'accueil formelles (niveau 0 de la CITE et autres services d'EAJE agréés mais en-dehors de la CITE 2011). Toutefois, les taux d'inscription à ces âges varient fortement d'un pays à l'autre, et vont de moins de 10 % au Mexique, en République slovaque, et en République tchèque, à plus de 45 % dans les pays nordiques (à l'exception de la Finlande), les pays du Benelux (Belgique, Luxembourg et Pays-Bas), en France et au Portugal (graphique 4.2 ; OCDE ; 2017b ; OCDE, 2017c).

Malgré les différences importantes observées entre les pays, une tendance commune se dessine : la part des jeunes enfants inscrits dans une structure d'EAJE est en hausse. En moyenne dans les pays de l'OCDE, le taux d'inscription des enfants de moins de 3 ans a augmenté de plus de 8 points de pourcentage entre 2005 et 2014, passant de 26 % à 34 % (graphique 4.4). Ces tendances sont le résultat d'initiatives politiques menées dans les pays de l'OCDE qui ont souhaité élargir l'offre des services d'EAJE tout en améliorant la qualité de l'éducation de la petite enfance (voir la fin du chapitre 4 pour plus de détails).

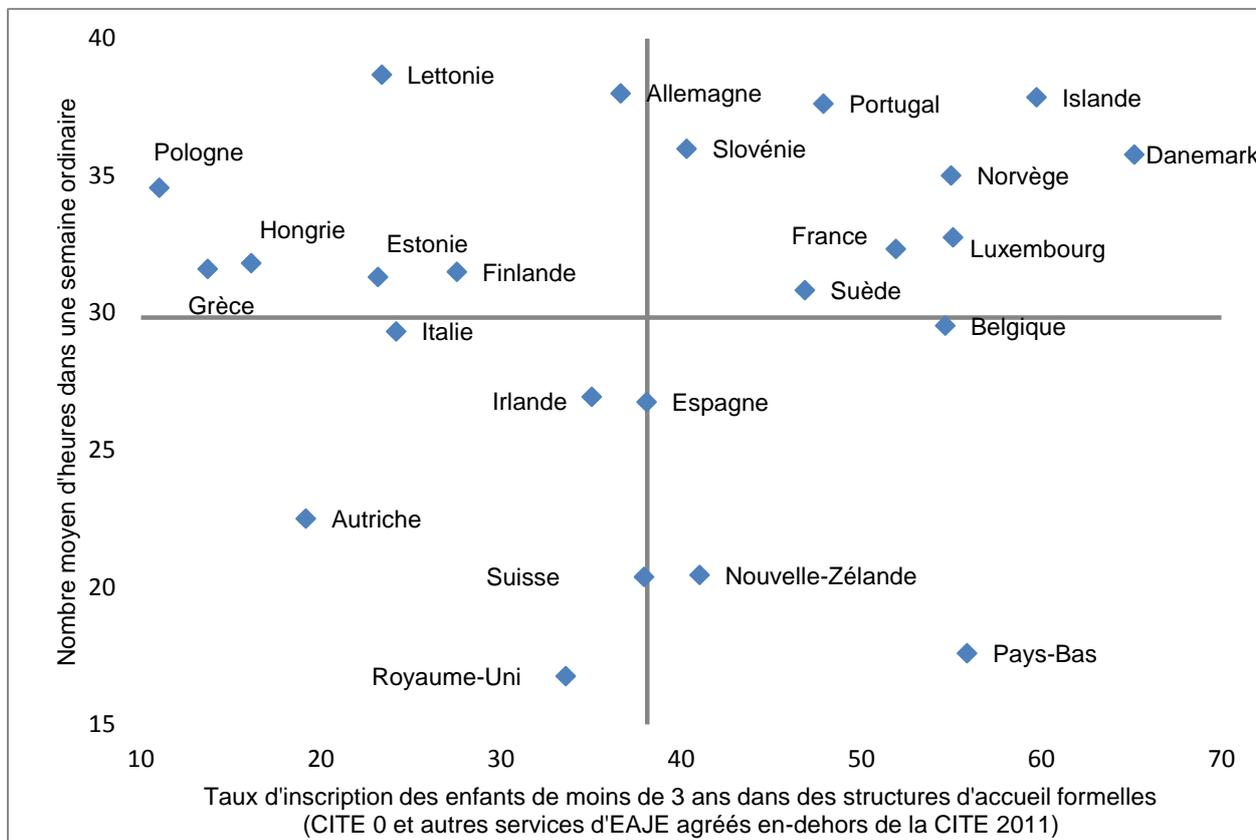
Cette tendance est particulièrement visible dans de nombreux pays européens, particulièrement encouragés par les objectifs de 2010 fixés par l'Union européenne (UE) lors de son Conseil à Barcelone en 2002 (par exemple, proposer des places à temps plein en structures subventionnées à un tiers des enfants de moins de 3 ans). En 2014, quatorze pays de l'UE (l'Allemagne, la Belgique, le Danemark, l'Espagne, la France, l'Irlande, l'Islande, le Luxembourg, la Norvège, les Pays-Bas, le Portugal, le Royaume-Uni, la Slovaquie et la Suède) avaient atteint les objectifs de Barcelone, avec différents niveaux de qualité et de degrés de participation (voir chapitre 4).

Toutefois, des différences persistent au sein des pays de l'OCDE en ce qui concerne la qualité des programmes d'EAJE fournis aux jeunes enfants et le nombre d'heures moyen par semaine pendant lesquelles les enfants fréquentent ces programmes.

Le taux d'inscription par âge permet d'estimer pendant combien de temps les enfants fréquentent des services d'EAJE au cours de leur enfance (en années, par exemple), mais ne fournit aucune information sur l'amplitude horaire (par exemple quelques heures par jour ou à temps plein), ni même généralement sur la qualité de ces services d'EAJE. La qualité des structures d'EAJE est un sujet complexe et les pays n'en sont pas tous aux mêmes niveaux de développement de leur système de suivi de la qualité (voir OCDE, 2015 pour une vue d'ensemble sur les systèmes de suivi de la qualité et les difficultés posées).

Graphique 1.4. Taux d'accès aux services d'EAJE et degré de participation (2014)

Taux d'inscription dans les structures d'accueil formelles (CITE 0 et autres services d'EAJE agréés non pris en compte dans la CITE 2011) des enfants de moins de 3 ans et degré de participation à ces services au cours d'une semaine ordinaire.



Sources : OCDE (2017b), base de données sur l'éducation en ligne de l'OCDE, OCDE, Paris, <http://www.oecd.org/education/database.htm> et OCDE (2017c), base de données de l'OCDE sur la famille, OCDE, Paris, <http://www.oecd.org/els/family/database.htm>.

L'amplitude horaire est plus facile à mesurer et des différences importantes sont observées d'un pays à l'autre et à l'intérieur même des pays pour les jeunes enfants. Ainsi, lorsque le taux d'inscription et le nombre d'heures moyen par semaine sont analysés ensemble, plusieurs tendances apparaissent, reflétant certains choix politiques des pays. Par exemple, les structures d'EAJE de certains pays, comme l'Estonie, la Finlande, la Grèce, la Hongrie, la Lettonie et la Pologne, permettent de nombreuses heures de présence par semaine à une petite proportion d'enfants âgés de moins de 3 ans. On observe la situation inverse en Nouvelle-Zélande et aux Pays-Bas où moins d'heures par semaine sont proposées à une proportion d'enfants âgés de moins de 3 ans supérieure à la moyenne (graphique 1.4).

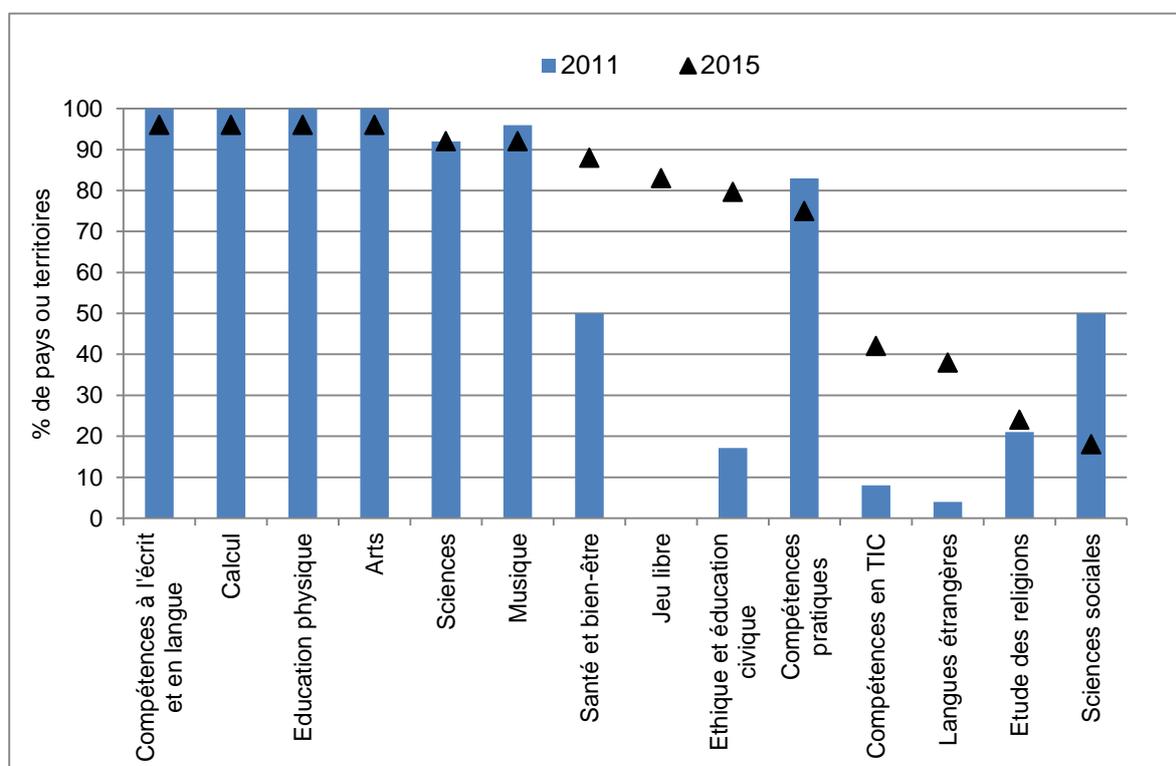
Cadres pédagogiques

L'accès à l'EAJE n'en garantit pas la qualité. Par conséquent, dans de nombreux pays, les cadres pédagogiques applicables dans l'enseignement préprimaire ont récemment été étendus en vue d'améliorer la qualité de l'EAJE et de permettre de meilleures transitions entre les enseignements préprimaire et primaire.

Les cadres pédagogiques peuvent jouer un rôle majeur dans la qualité des services d'EAJE. En 2015 comme en 2011, la plupart des territoires et des pays de l'OCDE, disposant de données pour ces deux années de référence, accordaient toujours beaucoup d'importance aux arts, aux lettres, à la musique, au calcul, à l'éducation physique et aux sciences dans les programmes élaborés pour l'enseignement préprimaire. En revanche, les compétences pratiques étaient des domaines légèrement moins présents dans les programmes et directives de 2015 par rapport à 2011, tout comme les sciences humaines dont la place accordée par les pays dans leurs cadres pédagogiques a diminué entre 2011 et 2015. Les données sur le temps consacré au jeu n'ont été recueillies qu'en 2015. Toutefois, les pays accordent de l'importance au « jeu libre » dans leurs cadres pédagogiques. De plus, comme plusieurs pays l'ont souligné, cette pratique est désormais intégrée à d'autres domaines du programme afin de stimuler l'apprentissage par le jeu (graphique 1.5).

Graphique 1.5. Contenu pédagogique inclus dans les programmes éducatifs d'EAJE (2011 et 2015)

Proportion de pays et de territoires ayant déclaré en 2011 et 2015 que les contenus pédagogiques suivants figuraient dans leurs programmes éducatifs d'EAJE



Remarques : les chiffres sont indiqués en pourcentage par rapport au nombre total de réponses. Le tableau ne présente que les 24 pays et territoires qui ont participé à l'étude en 2011 et 2015.

Les pays sont classés par ordre décroissant en fonction du pourcentage de pays et de territoires qui déclarent que les contenus pédagogiques suivants sont inclus dans leurs programmes éducatifs d'EAJE en 2015.

Source : OCDE (2017d), *Starting Strong V: Transition from ECEC to primary schooling*, Editions OCDE, Paris et OCDE (2012), *Petite enfance, grands défis III : Boîte à outils pour une éducation et des structures d'accueil de qualité*, Editions OCDE, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264123564-en>.

Une proportion sensiblement plus élevée de pays répondants ont intégré de nouvelles matières dans leurs programmes préprimaires, ce qui répond à une évolution des besoins de la société actuelle. En intégrant ces nouveaux domaines, comme les compétences en TIC, les langues étrangères, l'éthique et

l'éducation civique, l'étude des religions ou la santé et le bien-être, les programmes préprimaires ont été alignés sur les contenus pédagogiques de l'enseignement primaire. La hausse entre 2011 et 2015 est particulièrement marquée pour les compétences en TIC, citées par près de 40 % des pays répondants (Chili, Corée, Espagne, Finlande, Grèce, Italie, Mexique, Norvège, Nouvelle-Zélande, Portugal, République slovaque, Suède, certaines provinces canadiennes et certaines régions allemandes) comme figurant parmi les contenus pédagogiques de leurs programmes éducatifs en 2015 (graphique 1.5).

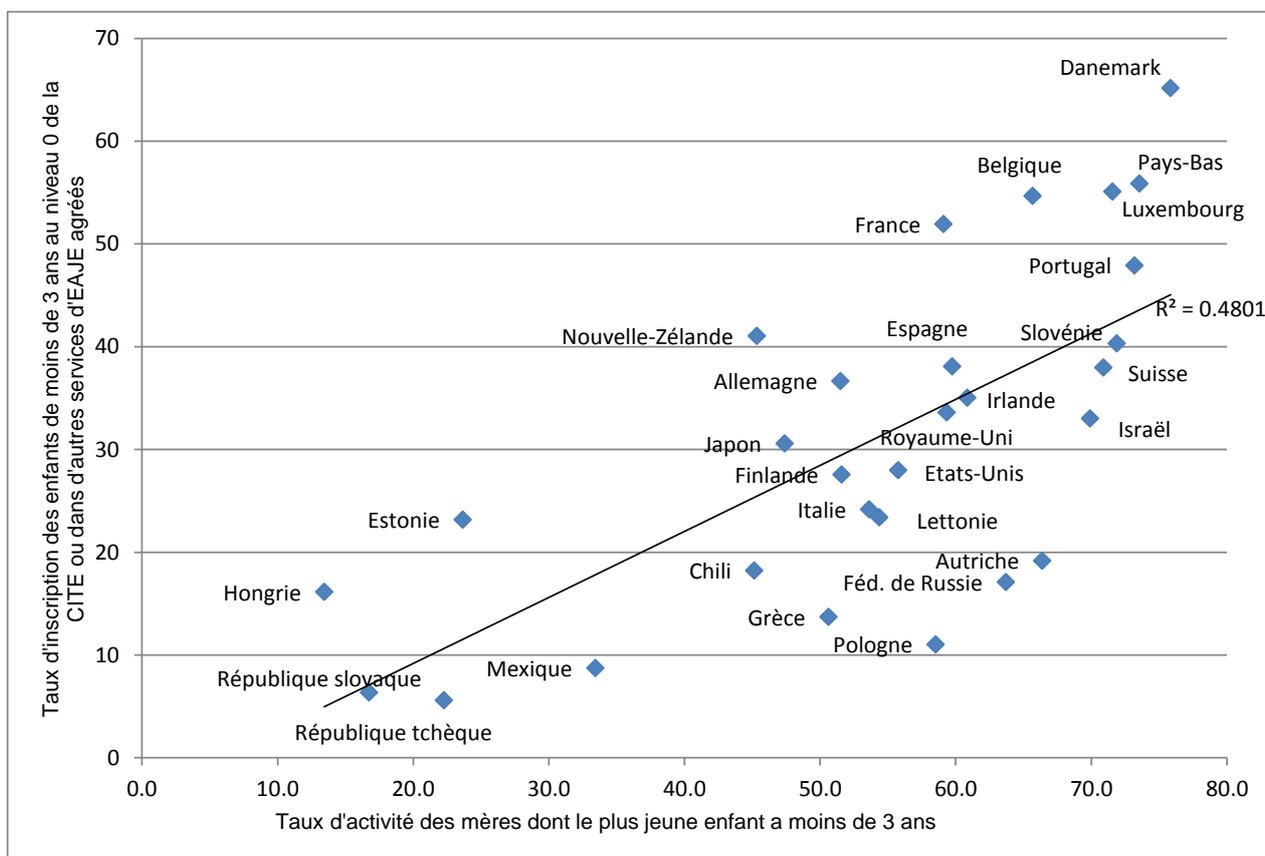
Accès à l'éducation des jeunes enfants et taux d'activité des femmes

Des services d'EAJE abordables et de qualité, accessibles un nombre suffisant d'heures par semaine peuvent contribuer à augmenter le taux d'activité des femmes.

Ces dernières décennies, les politiques mises en œuvre dans la plupart des pays pour les enfants âgés de moins de 3 ans ont cherché à augmenter l'offre des services d'EAJE considérés comme un soutien indispensable à l'emploi des mères dans une économie forte plutôt que comme un service public qui profite à la fois aux enfants et aux parents. Des signes récents de convergence apparaissent toutefois entre les pays de l'OCDE et l'image des services destinés aux enfants de moins de 3 ans s'est progressivement éloignée du « moyen de garde », qui vient en aide aux parents qui travaillent, pour intégrer des objectifs éducatifs et pédagogiques, d'égalité des sexes, d'intégration sociale et d'aide aux familles.

Les parents qui travaillent, en particulier les mères, ont plus souvent tendance à sortir du marché du travail ou à réduire leur temps de travail pour garder leurs enfants, surtout lorsqu'ils sont jeunes. Par conséquent, les femmes ont besoin de pouvoir recourir à des services d'EAJE de qualité et abordables pour pouvoir reprendre le chemin de l'emploi, rassurées sur le fait que leurs enfants sont bien encadrés, et pour trouver un meilleur équilibre professionnel (OCDE, 2011). Par exemple, au Canada, la province du Québec a mis en œuvre une mesure pour proposer un mode de garde d'enfants peu coûteux au milieu des années 90 qui s'est traduit par une hausse conséquente du taux d'activité des femmes.

Graphique 1.6. Lien entre le taux d'activité des mères (dont le plus jeune enfant a moins de 3 ans) et le taux d'inscription des enfants de moins de 3 ans dans des structures d'accueil formelles (2014)



Source : OCDE (2017b), base de données en ligne de l'OCDE sur l'éducation, OCDE, Paris, <http://www.oecd.org/education/database.htm> et OCDE (2017c), base de données de l'OCDE sur la famille, OCDE, Paris, <http://www.oecd.org/els/family/database.htm>.

La relation est très forte entre le taux d'activité des mères et le taux d'inscription dans des structures d'accueil formelles, en particulier pour les mères dont le plus jeune enfant a moins de 3 ans. Ainsi, dans les pays où le taux d'activité des mères est le plus élevé, comme au Danemark, au Luxembourg, aux Pays-Bas, au Portugal, en Slovénie et en Suisse (plus de 70 % d'emploi chez les femmes âgées de 15 à 64 ans dont le plus jeune enfant a moins de 3 ans), la proportion de jeunes enfants inscrits dans des structures d'accueil formelles (niveau 0 de la CITE et autres services d'EAJE agréés en-dehors de la CITE 2011) est aussi la plus élevée. À l'inverse, le taux d'inscription des enfants de moins de 3 ans dans des structures d'accueil formelles est inférieur à 10 % en République slovaque, en République tchèque et au Mexique, là où l'emploi chez les femmes de 15 à 64 ans dont le plus jeune enfant a moins de 3 ans est largement inférieur à la moyenne de l'OCDE (graphique 1.6).

Le lien est également fort entre le taux d'inscription des enfants âgés de 3 à 5 ans et l'emploi des mères âgées de 15 à 64 ans dont le plus jeune enfant a entre 3 et 5 ans, mais la corrélation est plus faible que lorsque l'on considère les enfants plus jeunes (graphique 5.10).

Les recherches sur le développement de l'enfant à propos des avantages des programmes à plein temps par rapport aux programmes à temps partiel donnent des éléments moins probants que lorsque l'on analyse des périodes de préscolarisation plus longues. Toutefois, du point de vue du taux d'activité, la

disponibilité de services d'EAJE à temps plein est un facteur fondamental pour que les jeunes parents, en particulier les mères, puissent travailler à temps plein ou presque et s'assurer un revenu plus important. Un nombre adapté d'heures de présence par semaine dans ces services peut également permettre d'augmenter le taux d'activité à temps plein des femmes. Le nombre d'heures hebdomadaire ordinaire pendant lesquelles les enfants de moins de 3 ans fréquentent des structures d'accueil formelles est fortement corrélé avec l'emploi à temps partiel des femmes qui ont au moins un enfant âgé de 0 à 14 ans.

Dans certains pays (comme la Lettonie, le Portugal et la Slovaquie) où le nombre d'heures d'accueil par semaine ordinaire correspond en moyenne à plus de 35 heures, moins de 10 % des femmes de 15 à 64 ans ayant au moins un enfant âgé de 0 à 14 ans sont employées à temps partiel. À l'extrême inverse, en Autriche, aux Pays-Bas et au Royaume-Uni, les enfants de moins de 3 ans passent en moyenne 22 heures ou moins dans des structures d'accueil formelles au cours d'une semaine ordinaire et plus de 25 % des femmes ayant au moins un enfant âgé entre 0 et 14 ans sont employées à temps partiel (graphique 5.11).

Nombre d'années d'EAJE et résultats scolaires à 15 ans

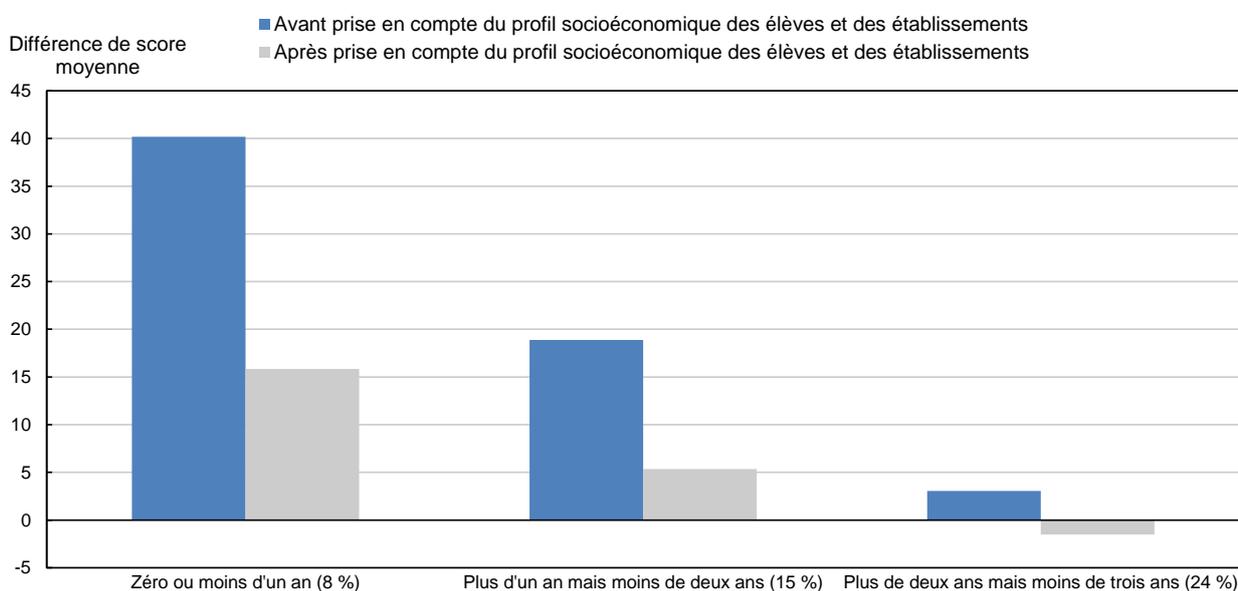
Des services d'EAJE de qualité peuvent contribuer à de meilleurs résultats aux étapes ultérieures de la vie. Le nombre d'années passées dans des structures d'EAJE (niveau 0 de la CITE) est un bon indicateur des performances ultérieures. Toutefois, l'étendue des bénéfices dépend fortement de la qualité des services d'EAJE.

D'après les recherches, sans cesse enrichies, les programmes d'EAJE permettent d'améliorer les capacités cognitives et le développement des compétences socioémotionnelles, de bâtir les fondations pour l'apprentissage tout au long de la vie, de rendre les acquis de l'apprentissage des enfants plus équitables, de réduire la pauvreté et d'améliorer la mobilité sociale de génération en génération. D'après les données du PISA 2015 qui reposent sur les déclarations de jeunes de 15 ans faites rétrospectivement (par exemple des étudiants participant au PISA qui ont fréquenté des services d'EAJE il y a 10 à 15 ans, entre 2000 et 2005), comme dans les éditions précédentes du PISA, dans presque tous les pays de l'OCDE, les élèves âgés de 15 ans en 2015 qui ont fréquenté des structures d'EAJE obtiennent de meilleurs résultats que ceux qui n'en ont pas fréquenté, du moins avant de prendre en compte la situation socioéconomique des élèves et des établissements.

Par exemple, entre les élèves qui ont fréquenté une structure d'EAJE pendant plus d'un an (niveau 0 de la CITE) et ceux qui n'ont fréquenté ce type d'établissement que pendant un an ou moins, l'écart est en moyenne de 41 points à l'épreuve de sciences du PISA 2015. Une année d'enseignement formel correspond à un écart de 30 points environ. L'écart entre les résultats se réduit mais reste significatif lorsque l'on compare des élèves issus de milieux similaires. Après prise en compte de la situation socioéconomique des élèves et des établissements, les élèves qui ont fréquenté un programme d'éducation de la petite enfance pendant un an ou plus obtiennent 25 points de plus à l'épreuve de sciences du PISA comparé à ceux qui n'ont pas fréquenté de tel programme (chapitre 5).

Graphique 1.7. Différence de score moyenne aux épreuves de sciences dans les pays de l'OCDE, selon le nombre d'années passées par des élèves de 15 ans dans une structure d'EAJE (CITE 0) (PISA 2015)

La comparaison est faite avec tous les élèves de 15 ans des pays de l'OCDE qui ont fréquenté une structure d'EAJE pendant au moins trois ans (>3), avant et après prise en compte de la situation



Remarque : Comment lire ce graphique ? Par exemple, avant de prendre en compte le niveau socioéconomique des élèves et des établissements, les élèves qui ont passé au moins trois ans dans une structure d'EAJE obtiennent un score moyen supérieur de 40 points à l'épreuve de sciences du PISA comparativement à ceux qui ont passé moins d'un an dans une structure d'EAJE. La différence reste significative après prise en compte de la situation socioéconomique des élèves et des établissements, avec 16 points d'écart.

En moyenne, chez les élèves de 15 ans qui se souviennent avoir été inscrits dans des services d'EAJE (CITE 0), 53 % d'entre eux ont fréquenté une structure pendant au moins trois ans. Les pourcentages des élèves de 15 ans qui ont fréquenté une structure d'EAJE (CITE 0) dans chacune des autres catégories sont présentés entre parenthèse à côté de chaque catégorie.

Source : OCDE (2017a), base de données PISA en ligne sur l'éducation, OCDE, Paris, <http://www.oecd.org/pisa/data/>.

L'effet positif et significatif en termes statistiques de la fréquentation des services d'EAJE sur les résultats à l'épreuve de sciences du PISA ne se limite pas à cette comparaison. Le nombre d'années passé dans des structures d'EAJE (niveau 0 de la CITE) est un bon indicateur des performances futures au sein de l'école et en dehors. Par exemple, parmi les 35 pays de l'OCDE dont les données sont disponibles, les élèves de 15 ans qui ont fréquenté des services d'EAJE pendant plus de deux ans et moins de trois ans (≥ 2 et < 3) obtiennent, en moyenne, 16 points de plus que ceux qui ont y ont passé plus d'un an et moins de deux ans (≥ 1 et < 2), et 7 points de plus après prise en compte de la situation socioéconomique.

Le même effet positif ne se retrouve pas lorsque la comparaison est faite entre des élèves de 15 ans qui ont fréquenté des services d'EAJE pendant trois ans ou plus (> 3) et ceux qui y ont passé plus de deux ans et moins de trois ans (≥ 2 et < 3). Dans ce cas, la différence n'est pas statistiquement significative dans la plupart des pays après prise en compte du milieu socioéconomique, ce qui indique qu'il faut passer au minimum deux années dans des services d'EAJE pour avoir de bonnes chances d'obtenir de bons résultats à l'âge de 15 ans. (graphique 1.7).

L'étendue des bénéfices de l'EAJE dépend largement de la qualité de ces services. Les données du PISA 2015 indiquent que la corrélation entre l'inscription dans un programme d'éducation préprimaire et les résultats obtenus à l'âge de 15 ans est généralement plus forte dans les systèmes éducatifs où la

préscolarisation (niveau 0 de la CITE) dure plus de deux ans (graphique 5.3). Par ailleurs, cette relation est plus étroite dans les établissements où le taux d'encadrement est plus élevé et où les dépenses publiques par enfant sont plus importantes. En d'autres termes, l'action publique, comme la définition du taux d'encadrement, a un impact sur les acquis de l'apprentissage. Toutefois, le nombre d'années passées dans des structures d'EAJE reste, parmi toutes ces variables, le meilleur indicateur de mauvais résultats à l'âge de 15 ans (graphique 5.5).

Au cours des deux dernières décennies, de nombreux pays ont pris des initiatives pour faciliter l'accès aux services d'EAJE, en particulier aux enfants défavorisés. Toutefois, les données du PISA montrent que les inégalités persistent dans de nombreux pays.

En moyenne, parmi les élèves de 15 ans qui se souviennent avoir fréquenté des services d'EAJE (niveau 0 de la CITE), 92 % déclarent dans le PISA 2015 avoir fréquenté ces établissements pendant « au moins un an » et 77 % pendant « au moins deux ans ». En revanche, les élèves de 15 ans issus de milieux aisés avaient plus tendance que les autres à avoir fréquenté les services d'EAJE lorsqu'ils étaient jeunes, dans la majorité des pays. Par exemple, en moyenne 72 % des élèves de 15 ans issus de milieux défavorisés en 2015 avaient fréquenté une structure d'EAJE pendant au moins deux ans contre 82 % des élèves de milieux aisés.

L'écart entre les taux d'inscription des élèves favorisés et défavorisés est le plus important (entre 15 et 30 points de pourcentage) en Slovaquie, en République slovaque, en Turquie et aux États-Unis. Ceci signifie que les élèves qui pourraient tirer le meilleur profit des programmes d'EAJE (les élèves issus de milieux défavorisés) sont les moins susceptibles d'y participer (graphique 5.7).

Quels sont les problèmes majeurs de l'EAJE ?

Les chapitres de cette publication présentent les indicateurs clés de l'EAJE et mettent en lumière certains problèmes majeurs rencontrés par les pays au sujet de différents aspects de l'EAJE présentés dans le tableau de bord : la gouvernance, le financement, le personnel enseignant, l'accès et l'amplitude horaire, l'équité de l'accès et la qualité des structures d'EAJE (tableau 1.1). Beaucoup de ces problèmes ont déjà été soulignés dans les éditions précédentes de *Petite enfance, grands défis*. Pour certains d'entre eux, des efforts internationaux sont nécessaires pour recenser et combler les lacunes statistiques existant sur le terrain, et définir les priorités immédiates en matière de collecte et de suivi des données. Les problèmes mis en évidence par les indicateurs de l'EAJE sont les suivants :

- **Le financement** : Élaborer des stratégies claires et cohérentes pour allouer de manière efficace les ressources publiques aux domaines de l'EAJE considérés comme prioritaires.

Des données probantes indiquent qu'un financement public significatif est nécessaire pour contribuer à la mise en place d'un système pour la petite enfance durable et équitable. Sans cet investissement, on peut s'attendre à une pénurie de programmes de qualité, à un accès inégal et à la ségrégation des enfants en fonction des revenus. Il est donc essentiel d'investir non seulement pour élargir l'accès, mais aussi pour améliorer la qualité de services d'EAJE abordables pour tous les enfants (âgés de moins ou de plus de trois ans).

Dans les systèmes performants, les pouvoirs publics élaborent des stratégies claires et cohérentes pour affecter les ressources de manière efficace, notamment par le biais d'investissements dans la programmation à long terme et d'initiatives en matière de qualité. Les investissements doivent viser la réalisation d'objectifs pédagogiques de haute qualité, plutôt que la simple création de places. Pour les pays, définir des objectifs qualitatifs n'est pas sans poser quelques difficultés : 1) parvenir à un consensus sur les

objectifs ; 2) aligner les objectifs d'EAJE sur ceux d'autres niveaux éducatifs ou d'autres services dédiés aux enfants ; et 3) traduire ces objectifs en action.

- **La profession d'enseignant** : Améliorer les conditions de travail et la formation professionnelle du personnel d'EAJE.

Pour garantir un niveau de qualité, il est important de prêter attention au niveau de recrutement des travailleurs du secteur de la petite enfance, à leur développement professionnel et à leurs conditions de travail. Dans plusieurs pays, une telle démarche est également essentielle pour le développement des enseignants et la pérennité à long terme du recrutement dans les services de la petite enfance. Les indicateurs ont révélé plusieurs points faibles au niveau des politiques qui touchent au personnel tels que : un recrutement et des niveaux de salaire insuffisants, en particulier dans les services d'accueil (sur la base de données nationales en l'absence d'indicateurs internationaux) ; la féminisation de la main d'œuvre ; le manque de représentativité au sein des équipes pédagogiques de la diversité du public concerné.

De bonnes conditions de travail peuvent contribuer à améliorer la qualité des services d'EAJE. D'après certaines études, la satisfaction des personnels et leur fidélisation – et donc, la qualité de l'environnement des services d'EAJE - peuvent être améliorées par : 1) un taux d'encadrement élevé et des petits groupes ; 2) des salaires et avantages sociaux compétitifs ; 3) des horaires et une charge de travail raisonnables ; 4) un faible taux de rotation du personnel ; 5) un environnement physique de qualité ; et 6) un directeur de centre compétent et attentif. Pour promouvoir la qualité de leur encadrement, les pays sont confrontés à quatre principaux défis : 1) améliorer le niveau de qualification du personnel ; 2) recruter, fidéliser et diversifier une main-d'œuvre qualifiée ; 3) favoriser le perfectionnement continu des effectifs ; et 4) garantir la qualité des personnels dans le secteur privé. Le chapitre 3 aborde certains de ces défis.

- **Les parents** : Impliquer les familles et les communautés.

Les parents et les collectivités devraient être considérés comme des « partenaires » qui se sont fixé les mêmes objectifs. L'environnement dans lequel les enfants travaillent chez eux et leur entourage sont des facteurs essentiels pour permettre aux enfants d'apprendre et de se développer sainement. De plus en plus, l'implication des parents et de la collectivité est considérée comme un moyen d'action important pour favoriser l'apprentissage et le développement des enfants dans un environnement sain. Il est fondamental que les parents agissent en partenariat avec le personnel d'EAJE afin de les aider à mieux connaître les enfants. La mobilisation des parents, particulièrement dans l'apprentissage à la maison et la communication avec les personnels d'EAJE – est intimement liée à la réussite scolaire ultérieure de l'enfant, à l'achèvement de ses études secondaires, à son bon développement socioémotionnel et à son adaptation au sein de la société (OCDE, 2015).

Les pays rencontrent les difficultés suivantes : 1) un manque d'information et de motivation de la part des parents ; 2) un manque de communication et de contacts avec les parents au sujet des services d'EAJE ; 3) des contraintes de temps pour les parents ; et 4) des parents dont l'inégalité et la diversité des profils s'accroissent. La participation des parents issus de minorités ethniques constitue également un défi particulier.

L'implication de la collectivité est également considérée de manière croissante comme un moyen d'action important. Cette participation pose également des problèmes qui lui sont propres comme les difficultés posées par la gestion de collectivités dysfonctionnelles ou la coopération entre les services d'EAJE et les autres services, ainsi qu'entre l'EAJE et les autres niveaux éducatifs. Les indicateurs internationaux devraient être davantage développés afin de tenir compte de l'aspect essentiel que constitue la qualité de l'EAJE, en particulier pour les établissements d'EAJE qui accueillent les enfants de moins de 3 ans.

- **Le programme d'enseignement** : Concevoir des directives générales et des normes pour tous les services d'EAJE.

Les cadres pédagogiques permettent de promouvoir un niveau de qualité plus uniforme parmi les différents groupes d'âge et l'offre de services, de guider et soutenir le personnel, et de faciliter la communication entre le personnel et les parents. Les cadres pédagogiques gagnent en efficacité lorsqu'ils sont élaborés en coopération avec les principaux acteurs. Presque tous les pays de l'OCDE ont défini un programme éducatif ou des normes d'apprentissage pour les enfants à partir de 3 ans et jusqu'au début de la scolarité obligatoire. Depuis quelques années, les programmes ou les normes d'apprentissage font souvent partie intégrante d'une stratégie axée sur l'apprentissage tout au long de la vie ou aux différentes étapes de la vie, et un nombre croissant de pays et de régions ont entrepris de définir un cadre pour le développement continu de l'enfant, de la petite enfance à l'entrée dans l'enseignement primaire (graphique 1.5).

Les groupes d'âge concernés peuvent varier mais il n'en reste pas moins que des programmes alignés avec les contenus de ceux de l'enseignement primaire ou ultérieur facilitent également la transition vers le niveau d'enseignement suivant (Eurydice, 2009 ; Kagan et Kauerz, 2006). Un programme d'enseignement aligné permet de conserver les bénéfices de l'EAJE (Pianta et al., 2009).

Les principales difficultés en matière de programme éducatif ou de normes (OCDE, 2012) sont les suivants : 1) définir les objectifs et les contenus ; 2) les aligner sur le cadre scolaire ; 3) communiquer ces éléments nouveaux ou révisés au personnel concerné ; 4) en assurer l'application effective ; et 5) évaluer les contenus et la mise en œuvre.

- **L'accès et la gouvernance** : Accroître l'offre publique de services pour les enfants de moins de 3 ans et faciliter la transition entre les services de garde et l'éducation préscolaire sont deux enjeux majeurs, en particulier pour les pays qui disposent de deux systèmes distincts.

La notion de services pour les enfants de moins de 3 ans s'étend dans de nombreux pays, en termes de marché du travail ou d'intégration d'objectifs de qualité, en particulier dans les systèmes intégrés. On constate toutefois que des différences significatives persistent d'un pays de l'OCDE à l'autre en ce qui concerne la qualité des programmes d'EAJE et le nombre moyen d'heures par semaine pendant lesquelles les enfants ont accès à ces programmes, surtout dans les pays disposant de systèmes fractionnés.

De la même manière, les étapes de transition chez les jeunes enfants sont essentielles : elles peuvent dynamiser la croissance et le développement mais, si elles sont trop brutales ou menées sans ménagement, elles comportent un risque, en particulier chez les plus jeunes, de régression et d'échec. Par exemple, certains enfants fréquentent différents types de services dans une même journée. Les indicateurs montrent que de telles transitions sont souvent liées à l'accessibilité financière, à l'absence de services adaptés à temps plein, ou aux systèmes de « créneaux » dans lesquels les parents qui travaillent à temps partiel sont encouragés à confier leurs enfants à un service de garde sur un créneau de quelques heures par jour ou par semaine (voir chapitres 3 et 4). Une place à temps plein peut ainsi être partagée par plusieurs enfants dans la même journée, ce qui complique la tâche des personnels chargés de suivre le développement de chaque enfant et empêche les enfants de créer des liens entre eux. Ces risques sont d'autant plus grands dans les systèmes où le personnel n'a pas d'expérience et reste peu de temps en poste.

En principe, la transition entre les services de garde et l'éducation préprimaire ne pose pas de problème dans les pays où l'administration des services de la petite enfance est intégrée et où l'on suit généralement un programme d'enseignement commun entre 1 et 5 ans. Plus de la moitié des pays dont les données sont disponibles sont dans ce cas. À l'inverse, les pays qui disposent de systèmes d'EAJE fractionnés ou administrés à deux niveaux, peuvent présenter des différences fondamentales en termes

d'objectifs, de moyens et de qualité des secteurs de l'accueil et de l'éducation de la petite enfance. Il peut en résulter un manque de cohérence pour les enfants et les familles, et une confusion en matière d'objectifs, de sources de financement, de procédures opérationnelles, de cadres réglementaires, et au niveau de la formation et de la qualification des personnels.

Les initiatives visant à assurer la continuité entre les services de garde et l'éducation préscolaire ne semblent pas nombreuses, sauf dans les cas où le secteur de l'EAJE a été intégré ou qu'une approche pédagogique commune est utilisée dans les deux secteurs. En outre, de nombreux services de garde d'enfants sont privés (graphique 4.6) et donc susceptibles d'adopter des modèles et des approches très divers dans leurs programmes, contrairement à ce qui se passe dans le système d'éducation préscolaire public.

- **L'équité dans l'accès à l'EAJE** : Garantir à tous les enfants un accès équitable à des services d'EAJE de qualité, avec une attention particulière portée sur les enfants de moins de 3 ans.

Dans les centres d'EAJE, l'inégalité de l'origine économique, sociale et culturelle des enfants ne cesse de croître et constitue un enjeu pour de nombreux pays de l'OCDE. Alors que les enfants des familles défavorisées sont ceux qui ont le plus besoin d'accéder à des services d'EAJE de grande qualité, on constate que ces familles sont aussi celles qui s'intéressent le moins aux programmes d'EAJE, qui sont les moins bien informées et qui manquent de temps pour s'investir auprès de ces services.

L'accroissement de la diversité peut aussi constituer un obstacle à l'implication des parents dans les services d'EAJE ; on cite volontiers à cet égard les différences culturelles, de points de vue ou de langues. Le degré de participation inégal des parents et leur appartenance à un milieu socioéconomique différent peuvent contribuer à aggraver les inégalités. C'est pourquoi il est indispensable de faire un réel effort en direction des familles les plus défavorisées. Collaborer avec les parents est particulièrement important dans les familles à faible revenu et/ou appartenant à des minorités, où les difficultés socioéconomiques et les conceptions différentes de l'éducation des enfants risquent de peser sur l'environnement pédagogique à la maison.

De nombreuses initiatives ont vu le jour pour pallier cette difficulté, et certaines d'entre elles figurent parmi la panoplie d'indicateurs abordés dans cette publication (« donner la priorité à la préscolarisation des enfants issus de l'immigration ou de milieux peu instruits » ; « fournir des services d'EAJE gratuits aux familles dans le besoin », « apporter une aide en plusieurs langues »). Certaines autres figurent dans une édition précédente de *Petite enfance, grands défis* (« former les parents », « aider les parents à créer un environnement pédagogique de qualité à la maison », « proposer des visites à domicile »), toutefois, il n'existe aucun indicateur fort au niveau international.

- **Le suivi de la qualité** : Développer la collecte, la recherche et le suivi de données

La collecte de données, la recherche et le suivi sont de précieux outils pour permettre aux enfants d'obtenir de meilleurs résultats et favoriser l'amélioration continue de la fourniture de services d'EAJE. La collecte et le suivi de données permettent de relever des faits, des tendances et des observations et de déterminer si les enfants bénéficient d'un accès équitable à des services d'EAJE de qualité et s'ils en profitent. Ils sont également essentiels pour garantir la transparence de ces services en termes de responsabilité ou pour améliorer les programmes. Ils aident par ailleurs les parents à faire des choix éclairés.

La recherche et le cadre de qualité européen le prouvent : lorsqu'il est en phase avec les objectifs qualitatifs (OCDE, 2015) et que les données relatives aux enfants, aux éducateurs et aux programmes sont reliées les unes aux autres, un système amélioré de collecte de données et de suivi contribue à des résultats

en hausse chez l'enfant. Les diverses expériences des pays ont permis d'identifier sept objectifs ou raisons d'assurer un suivi des données : 1) le développement de l'enfant ; 2) la performance des équipes pédagogiques ; 3) la qualité du service ; 4) la conformité à la réglementation ; 5) l'application du programme ; 6) la satisfaction des parents ; et 7) l'offre de main-d'œuvre et les conditions de travail. Malgré des améliorations, il est possible d'en faire davantage, en particulier pour évaluer les services dédiés aux enfants de moins de trois ans.

Un nombre croissant de régions s'efforcent de développer des systèmes de données efficaces – non pour la collecte de données ou le suivi en soi, mais en définissant au préalable les finalités. Les objectifs de la collecte de données et du suivi de la qualité devraient être alignés avec ceux de l'amélioration du système. Il existe une tendance croissante à l'utilisation de méthodes de recherche quantitatives, par exemple pour comparer l'efficacité de différents types de programmes ou de différentes stratégies pédagogiques.

Toutefois, on se rend compte aussi de plus en plus que la recherche qualitative joue un rôle essentiel pour éclairer les pratiques à la lumière des valeurs locales et de la démocratie. Les études quantitatives comme qualitatives sont nécessaires pour faire avancer la recherche en matière d'EAJE. Dans *Petite enfance, grands défis IV* (OCDE, 2015), les pays ont mentionné des difficultés à faire progresser la recherche liées aux points suivants : 1) un besoin d'analyses plus complètes sur les retombées de l'EAJE et d'une analyse du rapport coût/avantage ; 2) certains domaines sont peu étudiés ou suscitent un intérêt croissant ; et 3) la diffusion. Ces dernières années, les pays se sont efforcés de mettre en lien la recherche avec l'action publique et la pratique, d'améliorer la qualité et la quantité des études dans le domaine de l'EAJE, et de diffuser les résultats au niveau international.

Un enjeu pour l'OCDE : identifier et combler les lacunes statistiques existant sur le terrain, et définir les priorités immédiates en matière de collecte et de suivi des données.

Bien que de réels progrès aient été accomplis ces dernières années, il reste quelques efforts supplémentaires à faire pour combler les lacunes qui persistent dans le domaine des indicateurs du système et afin d'élargir l'éventail de données disponibles sur l'EAJE.

Même si de nombreux progrès ont été accomplis ces dernières années, les pays membres et l'OCDE continuent de renforcer l'adéquation entre les besoins politiques d'information et les données disponibles les plus comparables possible à l'échelle internationale. Ainsi, il reste des efforts supplémentaires à faire pour combler les lacunes qui existent encore dans le domaine des indicateurs du système, par exemple : en collectant des indicateurs plus fiables et comparables sur les établissements d'EAJE qui accueillent les enfants de moins de 3 ans ; en définissant de manière plus précise les financements publics et privés ; et en améliorant la portée nationale, la fréquence et la qualité des indicateurs d'EAJE qui concernent le taux d'encadrement actuel, les domaines contenus dans les programmes d'enseignement, le soutien public aux familles, et le temps moyen que consacrent les enfants à des activités pédagogiques ou éducatives informelles.

Pour prêter une attention systématique au suivi et à la collecte des données, il est nécessaire de mettre en place des mesures cohérentes pour recueillir et analyser des données sur le statut des jeunes enfants, les services d'EAJE, et les personnels de la petite enfance. L'OCDE continuera de répondre avec ardeur à ces difficultés et d'élaborer des indicateurs d'EAJE là où cela est réalisable et prometteur en termes de données ; il développera également les domaines qui nécessitent encore un investissement important au niveau du travail de conception. Ainsi, les efforts internationaux sont également essentiels pour élaborer de nouveaux indicateurs, en particulier sur les résultats des enfants et sur la qualité des processus, autrement dit sur la qualité des interactions pédagogiques entre le personnel d'EAJE et les enfants, sur la qualité de la communication entre les personnels et les parents et, plus important encore, sur la qualité des interactions

des enfants entre eux ainsi que sur la qualité du rapport que les enfants entretiennent avec l'espace et le matériel pédagogique. Ainsi, les travaux de l'OCDE prévus pour la période de 2017-2020 comprennent une série de projets ciblés sur l'élargissement de la portée des données disponibles sur l'EAJE. Ces projets sont les suivants :

- **L'Enquête internationale sur l'enseignement et l'apprentissage (TALIS), Petite enfance, grands défis**, est la première enquête internationale sur les personnels d'EAJE et la qualité de l'environnement de l'enseignement et du bien-être dans différents établissements d'EAJE parmi les économies membres et non membres de l'OCDE. L'objectif est de recueillir des données sur les caractéristiques des personnels, sur la formation initiale et celle reçue une fois en poste, sur les pratiques et les conceptions pédagogiques, l'organisation et la gestion, et sur les conditions de travail afin de présenter aux pays une évaluation fondée sur des éléments internationaux, sur ce qui se passe réellement dans leurs structures d'EAJE du point de vue de ceux qui les fréquentent en premier lieu : le personnel d'EAJE et les directeurs de centres. Ceci permettra de mieux appréhender la qualité du milieu d'enseignement et le niveau de bien-être des enfants (développement des outils et étude pilote en 2015/2016, étude principale en 2018 et rapport en 2019).
- **L'Examen de la qualité de l'EAJE** est un projet qui a pour objectif d'orienter la manière dont on interprète les dimensions de la qualité, en particulier la qualité au-delà des réglementations qui nécessite encore qu'une compréhension commune soit instaurée au niveau international. Le projet permettra aux pays de s'appuyer sur les éléments internationaux disponibles les plus récents sur l'efficacité des normes de qualité des structures et des processus et d'apprendre des expériences des autres pays et des difficultés qu'ils ont rencontrées dans ce domaine. Le projet permettra d'étudier le champ couvert par les dimensions de la qualité et d'analyser leurs relations ainsi que leurs liens avec les résultats des enfants, sur lesquels des études ont été menées. Il permettra également d'élargir la portée des dimensions de la qualité afin de tenir compte des différentes modalités et cultures institutionnelles dans lesquelles s'inscrit l'EAJE. Le projet a débuté en 2017 et suivra plusieurs étapes qui le mèneront jusqu'en 2020.
- **L'Étude internationale sur l'apprentissage et le bien-être des jeunes enfants** est une évaluation internationale qui cherche à mesurer les résultats cognitifs et non cognitifs des enfants. Les résultats de cette étude pilote indiqueront ce qui est réalisable pendant l'apprentissage précoce des enfants dans les domaines socio émotionnels et cognitifs, et aideront les pays à suivre la progression au niveau du système. Le cadre conceptuel pour cette étude sur l'apprentissage des enfants a été élaboré en 2015, l'exercice préliminaire a été conduit en 2016 et le rapport est prévu pour 2020.

Les prochaines versions de cette publication incluront certains de ces nouveaux éléments et contribueront à faire porter le débat non plus sur la qualité structurelle mais sur la qualité des processus au sein des établissements d'EAJE.

Note concernant les données d'Israël

Les données statistiques concernant Israël sont fournies par et sous la responsabilité des autorités israéliennes compétentes. L'utilisation de ces données par l'OCDE est sans préjudice du statut des hauteurs du Golan, de Jérusalem-Est et des colonies de peuplement israéliennes en Cisjordanie aux termes du droit international.

RÉFÉRENCES

- Bennett, J. (2008), « Early Childhood Education and Care Systems in the OECD Countries: the Issue of Tradition and Governance », *Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants*, Centre d'excellence pour le développement des jeunes enfants et Réseau stratégique de connaissances sur le développement des jeunes enfants, Montréal, www.child-encyclopedia.com/pages/PDF/BennettANGxp.pdf.
- Eurydice (2009), Réduire les inégalités sociales et culturelles par l'éducation et l'accueil des jeunes enfants en Europe, Eurydice, Bruxelles.
- Huntsman, L. (2008), *Determinants of quality in child care: A review of the research evidence*, Centre for Parenting and Research, NSW Department of Community Services.
- Kaga, Y., J. Bennett et P. Moss (2010), *Caring and Learning Together: A cross-national study on the integration of early childhood care and education within education*, UNESCO, Paris.
- Kagan, S. et K. Kauerz (2006), « Programmes d'enseignement efficaces au préscolaire », *Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants*, Centre d'excellence pour le développement des jeunes enfants et Réseau stratégique de connaissances sur le développement des jeunes enfants, Montréal, www.child-encyclopedia.com/documents/Kagan-KauerzFRxp.pdf.
- Mahon, R. (2011), « Child Care Policy: A Comparative Perspective », *Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants*, Centre d'excellence pour le développement des jeunes enfants et Réseau stratégique de connaissances sur le développement des jeunes enfants, Montréal, www.child-encyclopedia.com/pages/PDF/MahonANGxp2.pdf, consulté le 22 septembre 2011.
- NIEER (2004a), « Better Practitioners, Better Preschools: Student Achievement Linked to Teacher Qualifications », *Policy Brief*, National Institute for Early Education Research, New Jersey.
- OCDE (2017a), *Base de données PISA sur l'éducation*, OCDE, Paris, <http://www.oecd.org/pisa/data/>.
- OCDE (2017b), *Statistiques et bases de données sur l'éducation*, OCDE, Paris, <http://www.oecd.org/fr/education/base-de-donnees.htm> OECD, Paris.
- OCDE (2017c), *la base de données de l'OCDE sur la famille*, OCDE, Paris, <http://www.oecd.org/fr/els/famille/basededonnees.htm>

OCDE (2017d), *Starting Strong V: Transitions from Early Childhood to Primary Education*, Éditions OCDE, Paris.

OCDE (2016), *Regards sur l'éducation 2016 : Les indicateurs de l'OCDE*, Éditions OCDE, Paris.
<http://dx.doi.org/10.1787/eag-2016-fr>

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

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

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

OCDE (2011), *Assurer le bien-être des familles*, Éditions OCDE, Paris.
<http://www.oecd.org/fr/els/famille/assurerlebien-etredefamilles.htm>

OCDE/Eurostat/Institut de statistique de l'UNESCO (2016), *Guide opérationnel CITE 2011 : Directives pour la classification des programmes éducatifs nationaux et des certifications correspondantes*, Institut de statistique de l'UNESCO, Paris. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264248823-fr>

Pianta, R.C. et al. (2009), « The Effects of Preschool Education: What We Know, How Public Policy Is or Is Not Aligned With the Evidence Base, and What We Need to Know », *Psychological Science in the Public Interest*, Vol.10/2, pp.49-88.

Chapitre 2.

Facteurs contextuels qui influencent les politiques d'éducation et d'accueil des jeunes enfants

Ces dernières décennies, le paysage démographique a évolué : les populations vieillissent, le taux de fertilité baisse et de plus en plus d'enfants vivent dans des familles monoparentales, entre autres observations. Les sociétés s'enrichissent également de plus en plus au niveau ethnique, culturel et linguistique. Dans le même temps, le taux d'activité des femmes a sensiblement augmenté dans la plupart des pays. Les nouvelles tendances actuelles démographiques et sur le marché du travail poussent d'autant plus les gouvernements à considérer l'éducation et l'accueil des jeunes enfants (EAJE) avec sérieux. Les taux d'inscription dans les établissements d'EAJE n'ont cessé d'augmenter ces dix dernières années, en partie du fait de l'extension du droit légal à une place dans une structure d'EAJE et des efforts consentis pour garantir l'accès gratuit, au moins pour certains âges et groupes de population. Ce chapitre propose un examen général d'une série de facteurs socioéconomiques et autres, susceptibles de déterminer les besoins d'EAJE, les mesures à prendre dans le domaine de l'EAJE, les types d'EAJE proposés et l'intérêt qu'ils suscitent. Ce chapitre contient également un tableau récapitulatif qui donne un aperçu complet des systèmes d'EAJE et de l'offre de ces services au sein des pays de l'OCDE.

Principaux messages

Le paysage démographique et la structure familiale ont beaucoup changé ces dernières décennies.

- Le taux de fertilité a diminué dans la plupart des pays de l'OCDE pour atteindre un niveau bien inférieur à celui nécessaire au renouvellement des générations. Parmi les pays de l'OCDE, Israël est celui dont le taux de fertilité est le meilleur avec 3 enfants par femme en 2014, alors que le taux de fertilité est inférieur à 1,3 en Corée, en Espagne, en Grèce, en Pologne et au Portugal.
- L'âge moyen auquel les femmes ont leur premier enfant a augmenté au cours des 40 dernières années dans tous les pays de l'OCDE dont les données sont disponibles. En 2000, cet âge était passé à 26 ans en moyenne dans les pays de l'OCDE et, en 2013, il avait continué de progresser pour atteindre les 29 ans.
- En 2014, de plus en plus d'enfants vivaient dans une famille monoparentale ou avec des parents en union libre. En moyenne, la proportion d'enfants qui vivent avec deux parents mariés a diminué entre 2005 et 2014 et est passée de 72 à 67 %.
- Les données et les projections indiquent qu'en moyenne, dans les pays de l'OCDE, la population des enfants âgés de moins de 6 ans a chuté entre 1970 et 2000, qu'elle était relativement stable entre 2000 et 2014, et qu'elle devrait légèrement diminuer d'ici 2030. Dans les pays de l'OCDE, les enfants de moins de 6 ans représentaient en moyenne 7 % de la population totale en 2014.
- Les populations des pays de l'OCDE deviennent de plus en plus hétérogènes en raison des migrations. En moyenne dans les pays de l'OCDE, la part de la population née à l'étranger est passée de 6 à 9 % ces deux dernières décennies. La hausse de la mobilité entraîne une grande diversité et nécessite que des efforts spécifiques soient faits pour faciliter l'intégration, en particulier dès les premières étapes de l'éducation.
- L'intégration des jeunes enfants immigrés à leurs nouvelles communautés est essentielle à long terme. Les systèmes d'éducation peuvent apporter leur soutien en les encourageant à s'inscrire dans des programmes d'éducation et d'accueil des jeunes enfants (EAJE).

Le taux d'activité.

- Le chômage touche généralement beaucoup plus largement les familles monoparentales que les couples avec enfant et l'augmentation du nombre de familles monoparentales contribue largement aux tendances du chômage qui touche les familles. Près d'un enfant sur trois en famille monoparentale vit dans un foyer touché par le chômage.
- Les parents seuls, essentiellement des femmes, doivent assumer la double responsabilité d'être la principale source de revenu du foyer et la personne principalement en charge des enfants. En 2011, le taux d'activité des parents seuls augmentait avec l'âge du plus jeune enfant. Ainsi, les parents seuls qui travaillent et dont le plus jeune enfant est âgé entre 6 et 14 ans étaient presque deux fois plus nombreux que les parents seuls qui travaillent mais qui ont un enfant de moins de 3 ans.
- Depuis 1980, le taux d'activité des femmes augmente de manière conséquente dans la plupart des pays, sauf pour les femmes les plus jeunes (20 à 24 ans) qui, pour la plupart, n'ont pas encore

terminé leurs études. En moyenne dans les pays de l'OCDE, entre 1980 et 2014, l'emploi des femmes est passé de 53 à 73 % chez les femmes de 25 à 54 ans.

Les tendances actuelles concernant la démographie et le marché du travail poussent d'autant plus les gouvernements à tenir réellement compte des services d'EAJE.

- Tous les pays de l'OCDE s'accordent à dire que les besoins en matière d'EAJE ne cessent de croître mais les types de services d'EAJE proposés aux enfants et aux parents varient beaucoup selon les pays et les territoires de l'OCDE.
- On constate des différences dans les groupes d'âge concernés, la gouvernance des centres, le financement des services, l'amplitude horaire (c'est-à-dire le nombre d'heures habituel par semaine), le type de service (à plein temps ou à temps partiel), l'approche choisie pour l'éducation ou le mode de garde, et le lieu de l'activité (dans des centres/écoles ou à domicile).
- La définition de l'EAJE adoptée pour les publications *Petite enfance, grands défis* de l'OCDE est plus large que celle de la CITE 2011. Elle inclut tous les dispositifs assurant l'accueil ou l'accueil et l'éducation des enfants d'âge inférieur à celui de la scolarité obligatoire, quels que soient l'arrangement, le financement, les heures d'ouverture ou le contenu des programmes.

L'offre d'EAJE varie selon les pays en termes de gouvernance et de droit légal mais des tendances se dessinent.

Les études indiquent ce qui suit :

- Les publications montrent que l'existence d'un système d'EAJE intégré et administré par un ministère (ou un organisme) unique est associée à des services d'EAJE de meilleure qualité et favorise une couverture universelle, un accès plus abordable, un personnel plus qualifié et des transitions plus aisées.
- À l'inverse, les systèmes qui disposent de deux gouvernances distinctes ont des retombées négatives, en particulier pour les services de garde car ils sont moins répandus et moins abordables, les personnels sont moins qualifiés et les conditions de travail sont moins intéressantes.

Les comparaisons internationales révèlent des tendances fortes :

- On observe une tendance à l'intégration des structures d'EAJE en matière de programmes éducatifs et d'autorité de tutelle dans plusieurs pays de l'OCDE. En 2014, plus de la moitié des pays de l'OCDE avait un système d'EAJE intégré. Dans les autres pays, les structures d'EAJE étaient officiellement agréées mais ces services étaient proposés par des établissements différents et sous la responsabilité de ministères différents (modèle fractionné).
- Dans les systèmes fractionnés, les établissements qui accueillent la plupart des enfants de moins de 3 ans sont souvent sous la responsabilité du ministère des Affaires sociales alors que les structures d'EAJE qui accueillent les enfants plus âgés relèvent du ministère de l'Éducation. Dans ces pays, des normes différentes s'appliquent souvent dans différents environnements d'EAJE ou pour des catégories d'âge des enfants différentes. À l'inverse, dans tous les pays et territoires où le système est intégré, les mêmes normes s'appliquent à toutes les structures d'EAJE.

- La fréquentation des structures d'EAJE a continué de progresser au cours de ces dix dernières années, en partie du fait de l'extension du droit légal à une place dans une structure d'EAJE et des efforts consentis pour garantir l'accès gratuit, au moins pour certains âges et groupes de population. Toutefois, on constate des différences majeures entre les pays par rapport aux groupes d'âge concernés par le droit légal à une place dans une structure d'EAJE.
- Le droit légal d'accès à une place dans une structure d'EAJE ne garantit pas un accès gratuit, en particulier pour les plus jeunes enfants. Toutefois, la majorité des pays offrent un accès gratuit à tous les enfants, au moins pendant la dernière année avant l'entrée dans l'enseignement primaire.

Chapitre 3.

Moyens consentis à l'EAJE : Financement, profil des enseignants et conditions de travail

Un financement public durable est essentiel pour soutenir la croissance et la qualité des programmes d'enseignement préprimaire. Un financement cohérent permet de recruter des personnels qualifiés pour veiller au développement cognitif, social et émotionnel des enfants et proposer de bonnes conditions de travail. L'investissement dans les structures et l'équipement dédiés à la petite enfance permet également de favoriser le développement d'environnements centrés sur l'enfant favorables au bien-être et à l'apprentissage. Les enseignants et les équipes pédagogiques jouent un rôle fondamental dans les systèmes d'EAJE. Ils travaillent en première ligne et sont chargés de faire participer les enfants et de promouvoir leur bien-être, leur développement et leur apprentissage. Il est désormais largement admis qu'au sein des structures d'EAJE, les enseignants et les pédagogies constituent les facteurs les plus importants qui ont un impact sur le bien-être, le développement et l'apprentissage des enfants. Ce chapitre présente des indicateurs sur les ressources investies dans un système, notamment sur le niveau et le type de financement de l'EAJE, les réglementations concernant le taux d'encadrement, ou certains indicateurs sur le personnel enseignant au niveau de l'EAJE (sur le niveau de qualification, le salaire ou l'organisation du temps de travail des enseignants).

Principaux messages

Financement de l'éducation et de l'accueil des jeunes enfants (niveau 0 de la CITE)

Les comparaisons internationales révèlent des tendances fortes :

- Les dépenses pour l'EAJE (niveau 0 de la CITE) correspondent en moyenne à 0.8 % du PIB, et près de trois-quarts de cette somme va à l'enseignement préprimaire (niveau 02 de la CITE). Alors que l'Irlande, le Japon et la Suisse consacrent 0.2 % de leur PIB ou moins à l'EAJE (niveau 0 de la CITE), le Chili, le Danemark, la Fédération de Russie, la Finlande, l'Islande, Israël, la Norvège, la Slovaquie et la Suède y consacrent plus de 1 % de leur PIB.
- Les différences de durée des programmes d'EAJE entre les pays ont un impact important sur le niveau des dépenses allouées à l'EAJE. Par exemple, dans certains pays comme l'Irlande et le Royaume-Uni, les enfants débutent généralement l'enseignement primaire à l'âge de 5 ans alors qu'en Estonie, en Finlande, en Lettonie, en Pologne et en Suède, ils y entrent à l'âge de 7 ans. Dans tous les autres pays, les enfants entrent généralement à l'école primaire à l'âge de 6 ans.
- Dans la plupart des pays, les dépenses annuelles par enfant inscrit dans des programmes de développement éducatif de la petite enfance (niveau 01 de la CITE) sont sensiblement plus importantes que les dépenses annuelles allouées à l'enseignement préprimaire (niveau 02 de la CITE). Dans l'enseignement préprimaire, les dépenses annuelles par enfant, qu'il soit inscrit dans un établissement public ou privé, avoisinent les 8 070 USD dans les pays de l'OCDE tandis que les dépenses annuelles pour le développement éducatif de la petite enfance avoisinent les 12 501 USD.
- Dans la plupart des pays de l'OCDE, l'investissement public dans l'EAJE est relativement important et la contribution des parents est souvent subventionnée par les pouvoirs publics. Pour le développement éducatif de la petite enfance (niveau 01 de la CITE), les fonds publics couvrent 69 % des dépenses totales alors que dans l'enseignement préprimaire (niveau 02 de la CITE), ils en couvrent 83 %.
- De nombreux gouvernements délèguent la responsabilité du financement de l'EAJE aux autorités locales. Par conséquent, le financement public est plus décentralisé dans l'éducation de la petite enfance (niveau 0 de la CITE) que dans tout autre niveau d'enseignement. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, seuls 41 % des fonds publics destinés à l'enseignement préprimaire émanent du gouvernement central, avant transferts. Après transferts, ce pourcentage passe à 34 %.
- Un niveau de dépenses similaire entre les pays peut occulter la diversité de choix politiques contrastés. Ceci permet d'expliquer pourquoi il n'existe pas de relation évidente entre les dépenses globales pour l'éducation et la qualité des structures d'EAJE.

Personnel enseignant

Les études indiquent ce qui suit :

- Les éléments d'informations apportés par les publications indiquent que le niveau et la durée de la formation initiale du personnel sont associés de manière positive à la qualité générale de l'EAJE.

- La présence d'un personnel qualifié se traduit également par un environnement plus stimulant et des pratiques pédagogiques de grande qualité qui favorisent le bien-être des enfants et leurs résultats scolaires. Mais ceci ne signifie pas que tous les membres du personnel doivent être hautement qualifiés. Notamment, l'étude English Effective Provision of Pre-School Education (EPPE) indique que les membres du personnel moins qualifiés améliorent leur pratique lorsqu'ils travaillent auprès de collègues plus compétents.
- D'après certaines études, la satisfaction des personnels et leur fidélisation – et donc, la qualité de l'environnement des services d'EAJE – peut être améliorée par : 1) un taux d'encadrement élevé et des petits groupes ; 2) des salaires et avantages sociaux compétitifs ; 3) des horaires et une charge de travail raisonnables ; 4) un faible taux de rotation ; 5) un environnement physique de qualité ; et 6) un directeur de centre compétent et attentif.
- Les publications récentes indiquent que, dans l'enseignement préprimaire, les spécialisations suivies une fois en poste ont plus d'impact sur la qualité des processus que les formations suivies avant la prise de fonction, en particulier pour les travaux collaboratifs, l'aide par le jeu et l'aide en compétences à l'écrit, en mathématiques et en sciences pour les plus jeunes.

Les comparaisons internationales révèlent des tendances fortes :

- Les plus grandes proportions de femmes dans le corps enseignant se trouvent dans les premiers niveaux d'enseignement et diminuent au fur et à mesure que l'on progresse dans les niveaux. En moyenne dans les pays de l'OCDE, près de 97 % des enseignants de l'enseignement préprimaire sont des femmes. On observe les proportions les plus faibles aux Pays-Bas où 87 % des enseignants du niveau préprimaire sont des femmes, en Norvège (91 %), en France (92 %) et en Espagne (93 %).
- La répartition de l'âge des enseignants qui travaillent dans l'enseignement préprimaire varie considérablement selon les pays. Dans l'enseignement préprimaire, 25 % des enseignants ont 50 ans ou plus, en moyenne dans les pays de l'OCDE. Cette proportion est identique ou dépasse les 35 % en République tchèque, en Estonie, en Hongrie, aux Pays-Bas, au Portugal et en République slovaque.
- Le diplôme obtenu par un enseignant une fois sa formation initiale terminée avec succès indique le niveau de connaissances et de compétences que l'enseignant nouvellement diplômé a acquis et peut même donner une information sur son statut social. La licence devient le diplôme requis pour être enseignant dans l'enseignement préprimaire dans 27 des 37 pays. Toutefois, la durée et le contenu pédagogique de la formation initiale des enseignants varient fortement d'un pays à l'autre.
- Les salaires des enseignants de l'enseignement préprimaire varient largement selon les pays. Par exemple, le salaire annuel légal d'un enseignant de l'enseignement préprimaire qui totalise 15 ans d'expérience va de 20 000 USD pour la République tchèque, la Hongrie et la République slovaque, à plus de 50 000 USD en Australie, aux Pays-Bas et aux États-Unis, et dépasse les 100 000 USD au Luxembourg.
- Les salaires des enseignants de l'enseignement préprimaire ont été touchés par la crise économique dans un tiers des pays de l'OCDE. En 2014, les salaires des enseignants étaient encore inférieurs à ceux des autres travailleurs diplômés de l'enseignement supérieur dans la

plupart des pays. En moyenne dans les pays de l'OCDE, les enseignants au niveau préprimaire ne gagnent que 74 % du salaire moyen d'un travailleur diplômé de l'enseignement supérieur, âgé de 25 à 64 ans et employé à temps plein, en année complète.

- Les salaires des enseignants et la durée d'enseignement ne sont pas étroitement liés. Les salaires des enseignants, comme le nombre d'heures d'enseignement par an dans l'enseignement préprimaire, varient considérablement suivant les pays. Au niveau préprimaire, 83 % du temps de travail légal des enseignants est dédié à l'enseignement, et le reste est dévolu à d'autres tâches.
- Au niveau préprimaire, le taux d'encadrement est de 14 élèves par enseignant en moyenne dans les pays de l'OCDE. Si l'on considère tous les pays dont les données sont disponibles, ce taux varie largement et va de plus de 20 enfants par enseignant au Chili, en Chine, en France et au Mexique, à moins de 10 par enseignant en Australie, en Islande, en Nouvelle-Zélande, en Slovaquie et en Suède.
- Toutefois, certains pays ont largement recours à des auxiliaires d'éducation au niveau préprimaire. Douze pays de l'OCDE (et trois pays partenaires) font état des meilleurs taux d'encadrement par personnel de contact que par enseignant.
- Les taux d'encadrement des enfants par les enseignants sont plus élevés dans les programmes de développement de la petite enfance (niveau 01 de la CITE). En moyenne sur les 12 pays de l'OCDE disposant de données pertinentes sur les deux types de programmes, il y a 14 enfants pour un enseignant de l'enseignement préprimaire alors qu'il n'y en a que 9 par enseignant pour les programmes de développement de la petite enfance.

Chapitre 4.

Résultats des politiques d'EAJE : Accès, amplitude horaire et cadres pédagogiques

La part du nombre d'enfants âgés de moins de 3 ans inscrits dans des structures d'EAJE est en augmentation dans la grande majorité des pays. De plus, la notion de services pour les enfants de moins de 3 ans s'étend dans de nombreux pays, en termes de marché du travail ou d'intégration d'objectifs de qualité, en particulier dans les systèmes intégrés. L'augmentation de l'accès à l'EAJE ne se limite pas aux enfants de moins de 3 ans, l'enseignement préprimaire commence maintenant pour une majorité d'enfants bien avant l'âge de 5 ans. Toutefois, l'accès universel aux services d'EAJE n'est pas une garantie de qualité et des inégalités sont encore présentes dans de nombreux pays. Ainsi, les cadres pédagogiques peuvent jouer un rôle majeur dans la qualité des services d'EAJE. Ce chapitre comprend des indicateurs résultants des moyens consentis, comme les taux d'inscription par âge et par type d'établissement, l'amplitude horaire, la durée de l'enseignement préprimaire ou le contenu des cadres pédagogiques.

Principaux messages

Accès aux services d'EAJE pour les jeunes enfants

Les comparaisons internationales révèlent des tendances fortes :

- La notion de services pour les enfants âgés de moins de 3 ans s'étend dans de nombreux pays, en termes de marché du travail ou d'intégration d'objectifs de qualité, en particulier dans les systèmes intégrés.
- La part d'enfants de moins de 3 ans inscrits dans des structures d'accueil formelles (niveau 0 de la CITE et autres services d'EAJE agréés en-dehors de la CITE 2011) est en hausse dans la plupart des pays. En moyenne dans les pays de l'OCDE, les taux d'inscription des enfants de moins de 3 ans ont augmenté de plus de huit points de pourcentage entre 2005 et 2014, passant de 26 à 34 %.
- Toutefois, cette proportion cache d'importantes disparités entre les pays. Les taux d'inscription dans les structures d'accueil formelles vont de moins de 10 % en République tchèque, au Mexique et en République slovaque, à plus de 45 % dans les pays nordiques, à l'exception de la Finlande, dans les pays du Benelux (Belgique, Pays-Bas, Luxembourg), en France et au Portugal.
- La tendance à la hausse de l'offre dans de nombreux pays européens s'explique également par l'élan supplémentaire insufflé par la réalisation des objectifs de 2010 fixés par l'Union européenne en 2002 lors de son conseil à Barcelone.
- Les pays proposent souvent un ensemble de services à temps partiel (moins de 30 heures par semaine) et à temps plein (30 heures ou plus), mais cela varie fortement selon les pays et selon les établissements d'un même pays. En moyenne, en 2014, les enfants fréquentaient les services d'EAJE pendant 30 heures par semaine, soit à temps plein.
- La fréquentation à temps partiel pour les enfants de moins de 3 ans est largement répandue dans certains pays tels que l'Autriche, l'Espagne, l'Irlande, la Nouvelle-Zélande, les Pays-Bas, le Royaume-Uni et la Suisse.
- Lorsque l'on analyse le taux d'inscription et le nombre d'heures moyen de présence au cours d'une semaine ordinaire, différentes tendances apparaissent qui traduisent les choix politiques des pays. Par exemple, dans certains pays tels que l'Estonie, la Finlande, la Grèce, la Hongrie, la Lettonie et la Pologne, les structures d'EAJE permettent de longues heures de présence par semaine à une petite proportion d'enfants de moins de 3 ans. On observe la tendance inverse aux Pays-Bas et en Nouvelle-Zélande où moins d'heures par semaine sont proposées à un nombre d'enfants âgés de moins de 3 ans supérieur à la moyenne.
- La proportion de jeunes enfants inscrits dans des structures de développement éducatif de la petite enfance privées (niveau 01 de la CITE) est largement plus élevée que dans l'enseignement préprimaire (niveau 02 de la CITE) pour 15 des 17 pays disposant de données dans les deux domaines. En moyenne, 58 % des enfants qui suivent des programmes de développement de la petite enfance (niveau 01 de la CITE) sont inscrits dans des établissements privés. Ce pourcentage dépasse les 50 % dans près de deux tiers des pays. Le poids financier pour les parents peut être important, même lorsqu'il existe des subventions publiques.

Accès aux services d'EAJE pour les enfants plus âgés

Les comparaisons internationales révèlent des tendances fortes :

- Les taux d'inscription dans l'enseignement préprimaire à l'âge de 3 ans ont augmenté au cours de la dernière décennie dans la plupart des pays de l'OCDE et l'enseignement préprimaire commence maintenant pour la plupart des enfants bien avant l'âge de 5 ans.
- L'inscription des enfants de 3 ans dans l'enseignement préprimaire a augmenté de plus de huit points de pourcentage en moyenne dans les pays de l'OCDE, entre 2005 et 2014, passant de 62 % en 2005 à 70 % en 2014. De la même manière, les taux d'inscription pour les enfants de 4 ans sont passés de 73 % en 2005 à 85 % en 2014.
- De nombreux pays ont récemment augmenté le nombre d'heures d'accès gratuit aux services d'EAJE, ou sont passés de structures d'accueil à temps partiel à des structures d'accueil à temps plein afin d'élargir l'accueil des enfants aux programmes d'EAJE, en particulier des enfants issus de milieux défavorisés. Ces initiatives sont souvent associées à d'autres réformes dont l'objectif est d'améliorer la qualité des structures d'EAJE et d'harmoniser ces structures avec celles de l'école primaire puisque les enfants passent souvent plus de temps à l'école primaire que dans les structures d'EAJE.

Les cadres pédagogiques peuvent jouer un rôle majeur dans la qualité des services d'EAJE

Les études indiquent ce qui suit :

- D'après de récentes publications, les meilleures interactions entre le personnel et les enfants sont associées aux programmes pédagogiques équilibrés qui mettent équitablement l'accent sur les activités de jeu, d'autorégulation et préscolaires. Malheureusement, des études à grande échelle sur l'EAJE révèlent un manque d'adultes doués des compétences nécessaires pour assurer un apprentissage optimal et un soutien émotionnel, indispensables à la croissance intellectuelle des jeunes enfants, en particulier dans le domaine des sciences, des mathématiques et du calcul.

Les comparaisons internationales révèlent des tendances fortes :

- L'accès aux services d'EAJE n'est pas une garantie de qualité. Les cadres pédagogiques peuvent jouer un rôle majeur dans la qualité des services d'EAJE. Par conséquent, dans de nombreux pays, les cadres pédagogiques applicables dans l'enseignement préprimaire ont récemment été étendus en vue d'améliorer la qualité de l'EAJE et de permettre de meilleures transitions entre l'enseignement préprimaire et l'enseignement primaire.
- En 2015, comme en 2011, la plupart des 24 pays et territoires de l'OCDE disposant de données pour ces deux années de référence accordaient encore beaucoup d'importance aux compétences à l'écrit, en calcul, en éducation physique et en sciences dans la conception de leur programme pédagogique pour l'enseignement préprimaire. En 2015, du temps de jeu a été introduit dans certains autres contenus afin de stimuler l'apprentissage dans ces domaines par le jeu.
- Un nombre beaucoup plus important de pays interrogés ont déclaré avoir ajouté à leur programme d'enseignement préprimaire des matières nouvelles entre 2011 et 2015, comme les compétences en TIC, les langues étrangères, l'éthique et l'éducation civique, l'étude des

religions, ou encore la santé et le bien-être, afin de répondre à l'évolution des attentes de la société actuelle. La hausse entre 2011 et 2015 est particulièrement édifiante pour les compétences en TIC, matière citée par près de 40 % des pays interrogés dans la liste des domaines contenus dans leur cadre pédagogique en 2015.

- Le contenu des programmes fait encore l'objet d'importants débats au sein des pays de l'OCDE. Certains d'entre eux ont mis en œuvre des réformes profondes de leurs programmes, y compris de ceux de l'EAJE. Par exemple, la Corée et la Finlande ont introduit un programme afin de renforcer la qualité de leurs services alors que le Danemark s'interroge sur la manière d'améliorer la qualité des services d'EAJE grâce à un programme d'enseignement renforcé. Ailleurs, comme en Nouvelle-Zélande et en Norvège, de nouveaux cadres pédagogiques seront instaurés pour l'EAJE en 2017.

Chapitre 5.

Retombées des politiques d'EAJE : résultats À l'âge de 15 ans, impact sur les enfants défavorisés, sur la santé et le bien-être et sur l'employabilité des mères

La sensibilité cérébrale qui entre en jeu dans des domaines très importants du développement, comme le contrôle émotionnel, les compétences sociales, le langage et le calcul, atteint un pic au cours des trois premières années de vie d'un enfant. Ainsi, une éducation et un accueil du jeune enfant (EAJE) de très bonne qualité permettent de conduire à de meilleurs résultats lors des étapes ultérieures de la vie. Par exemple, le nombre d'années passées au sein d'une structure d'EAJE est un bon indicateur du niveau de performance ultérieur, au sein de l'école et en dehors. Dans le même ordre d'idée, les enfants issus de l'immigration et, plus généralement, les enfants défavorisés peuvent tirer le meilleur bénéfice des services d'EAJE de qualité. Cependant, les bénéfices obtenus en fréquentant les structures d'EAJE ne se limitent pas aux résultats de l'apprentissage. L'enseignement préprimaire est également une période essentielle pendant laquelle il convient d'adopter des comportements sains. Par ailleurs, des services d'EAJE abordables et de qualité, accessibles un nombre suffisant d'heures par semaine peuvent contribuer à augmenter le taux d'activité des femmes. Ce chapitre concerne les indicateurs des résultats des enfants qui sont associés à la fois aux moyens consentis et aux résultats des politiques menées. Il comprend ainsi des indicateurs sur les résultats scolaires, l'état de santé, le bien-être et les retombées en termes d'emploi.

Principaux messages

Le nombre d'années passées dans des structures d'éducation et d'accueil des jeunes enfants (niveau 0 de la CITE) constitue un bon indicateur des performances ultérieures, au sein de l'école et en dehors.

Les études révèlent ce qui suit :

- La recherche en neurosciences a démontré que la sensibilité cérébrale qui entre en jeu dans des domaines très importants du développement, comme le contrôle émotionnel, les compétences sociales, le langage et le calcul, atteint un pic au cours des trois premières années de vie de l'enfant.
- Des services d'EAJE de qualité peuvent permettre de conduire à de meilleurs résultats aux étapes ultérieures de la vie. Les enfants apprennent plus vite lors des premières années de vie qu'à n'importe quelle autre période. Les enfants qui prennent du retard dès les premières années auront plus de mal à le rattraper et à réussir à l'école et au-delà.
- Les études montrent que les enfants défavorisés peuvent bénéficier largement d'un enseignement préprimaire de qualité. Les interventions qui se déroulent plus tard sont moins efficaces car elles se déroulent après la « fenêtre de développement » de l'enfant. Les enfants défavorisés peuvent tirer d'énormes avantages des services d'EAJE de qualité et les interventions qui leurs sont destinées produiront d'excellents résultats.
- Les études soulignent la nécessité de mener davantage d'analyses et de concevoir des indicateurs de comparaison internationaux sur les effets à court terme et à long terme de l'EAJE sur le bien-être, le développement et l'apprentissage des enfants. Pour cela, les travaux de l'OCDE programmés pour la période de 2017-2020 comprennent une série de projets destinés à combler cette lacune.

Les comparaisons internationales révèlent des tendances fortes :

- D'après les données du PISA 2015 qui reposent sur des déclarations faites rétrospectivement par des jeunes âgés de 15 ans (notamment par des étudiants qui ont répondu au PISA et qui ont fréquenté l'EAJE il y a 10 à 15 ans, entre 2000 et 2005), comme dans les éditions précédentes, dans presque tous les pays de l'OCDE, les élèves âgés de 15 ans en 2015 qui ont fréquenté des structures d'EAJE obtiennent de meilleurs résultats que les élèves qui n'en ont pas fréquenté.
- D'après les données du PISA, il faut passer au minimum deux années dans une structure d'EAJE pour avoir de bonnes chances d'obtenir de bons résultats scolaires à l'âge de 15 ans.
- Les enfants qui ont fréquenté une structure d'EAJE pendant au moins deux ans obtiennent, en moyenne, de meilleurs résultats que les autres à l'âge de 15 ans. Après prise en compte de la situation socioéconomique des élèves, la différence reste significative dans la moitié des 57 pays pour lesquels des données sont disponibles.
- Plus un enfant passe d'années dans une structure d'EAJE, moins il a de chances de faire partie des moins performants aux tests PISA. Ainsi, 22 % des élèves qui ont suivi un programme d'EAJE pendant moins d'un an ont obtenu, en moyenne, un résultat inférieur au niveau de connaissances de référence en sciences (inférieur au niveau 2 sur l'échelle du PISA). En

revanche, seuls 10 % des élèves qui ont suivi un programme d'EAJE pendant plus de deux ans ont obtenu un résultat inférieur à ce niveau.

- D'après le PISA 2015, le lien établi entre la fréquentation d'un établissement préprimaire et un meilleur résultat à l'âge de 15 ans est plus fort dans les systèmes d'éducation qui permettent à une proportion d'enfants de la population plus importante d'accéder à un enseignement préprimaire sur une période de temps plus longue, où les taux d'encadrements sont plus élevés dans l'enseignement préprimaire et dont l'investissement par enfant au niveau préprimaire est plus important. Toutefois, parmi toutes ces variables, le meilleur indicateur de bons ou de mauvais résultats à l'âge de 15 ans reste le nombre d'années passées dans des structures d'EAJE.
- Les données du PISA 2015 confirment que des inégalités persistent dans de nombreux pays. Ainsi, en 2015, en moyenne 72 % des élèves de 15 ans défavorisés et 82 % des élèves issus de milieux aisés avaient fréquenté des structures d'EAJE pendant au moins deux ans.
- La préscolarisation pendant au moins un an constitue un avantage pour les enfants issus de l'immigration.

L'enseignement préprimaire est une période importante pendant laquelle il convient d'adopter des comportements sains.

Les études renseignent sur le point suivant :

- L'environnement des services d'EAJE offre l'occasion de faire comprendre aux enfants l'importance d'avoir une bonne alimentation et une activité physique et les bienfaits que cela peut leur apporter. Les études montrent que les actions et les interventions entreprises à l'échelle locale, en particulier lorsqu'elles s'adressent aux plus jeunes, peuvent réussir à changer les comportements et à réduire les risques, comme le risque de surpoids à l'adolescence.

Les comparaisons internationales révèlent des tendances fortes :

- Plus le taux d'inscription dans des structures d'accueil formelles destinées aux enfants de moins de 3 ans en 2005 est élevé, plus la proportion de garçons et de filles en surpoids ou obèses à l'âge de 11 ans en 2014 est faible. Ce lien est plus marqué chez les garçons que chez les filles et prouve que les interventions précoces menées par des personnels qualifiés peuvent favoriser l'adoption de comportements sains.
- Toutefois, la nature potentielle de la relation de cause à effet entre l'éducation et la santé fait encore l'objet d'un examen minutieux et ces données doivent être interprétées avec prudence car le lien qui unit l'éducation et la santé n'est pas encore parfaitement compris.

Des services d'EAJE abordables et de qualité, accessibles un nombre suffisant d'heures par semaine peuvent contribuer à la hausse du taux d'activité des femmes.

Les études renseignent sur les points suivants :

- Les études sur le développement de l'enfant à propos des avantages que représentent les programmes à temps plein par rapport aux programmes à temps partiel sont moins probantes que celles qui portent sur les avantages liés au nombre d'années passées dans les structures d'EAJE. Toutefois, du point de vue du marché du travail, la disponibilité de services d'EAJE à temps plein

est un facteur essentiel qui permet aux parents de jeunes enfants, en particulier aux mères, d'accéder à des postes à temps plein ou presque et de s'assurer des revenus plus importants.

Les comparaisons internationales révèlent des tendances fortes :

- Des services d'EAJE abordables et de qualité, accessibles un nombre suffisant d'heures par semaine peuvent contribuer à la hausse du taux d'activité des femmes. En 2014, en moyenne dans les pays de l'OCDE, 53 % des mères dont le plus jeune enfant avait moins de 3 ans, étaient salariées, alors que 34 % des enfants de moins de 3 ans étaient inscrits dans une structure d'accueil formelle.
- Dans les pays où le taux d'activité des mères est le plus élevé, comme au Danemark, au Luxembourg, aux Pays-Bas, au Portugal, en Slovénie et en Suisse (plus de 70 % d'emploi chez les femmes âgées de 15 à 64 ans ayant au moins un enfant de moins de 3 ans), la proportion de jeunes enfants inscrits dans des structures d'accueil formelles est aussi la plus importante.
- Le nombre d'heures par semaine ordinaire de fréquentation d'un mode garde formel par les enfants de moins de 3 ans est étroitement lié à l'emploi à temps partiel des femmes qui ont au moins un enfant âgé de 0 à 14 ans.
- Dans certains pays (par exemple la Lettonie, le Portugal et la Slovénie), le nombre d'heures moyen de fréquentation d'un mode de garde formel est généralement de plus de 35 heures par semaine et l'emploi à temps partiel est inférieur à 10 % chez les femmes de 15 à 64 ans dont le plus jeune enfant a entre 0 et 14 ans. À l'extrême inverse, en Autriche, aux Pays-Bas et au Royaume-Uni, les enfants de moins de 3 ans passent en moyenne 22 heures ou moins par semaine ordinaire dans une structure d'accueil formelle et plus de 25 % des femmes ayant au moins un enfant âgé de 0 à 14 ans sont employées à temps partiel.