

**DIRECTION DE L'ÉDUCATION
COMITÉ DES POLITIQUES D'ÉDUCATION**

Réseau sur l'accueil et l'éducation des jeunes enfants

**EXAMEN RÉVISÉ DE LA DOCUMENTATION PUBLIÉE EN VUE DE LA 7ÈME RÉUNION DU
RÉSEAU SUR L'ACCUEIL ET L'ÉDUCATION DES JEUNES ENFANTS**

L'examen de la documentation publiée a été rédigé par Ineke LITJENS, avec le concours d'Anna DI MATTIA pour les questions relatives aux effectifs et de Marie-Amélie VIATTE en matière de participation parentale.

Il a été révisé sur la base des observations formulées par les membres du Réseau de l'OCDE sur l'accueil et l'éducation des jeunes enfants.

Ineke Litjens, Consultante ; tél. : + 33 1 45 24 86 19 ; e-mail : Ineke.Liftjens@oecd.org
Miho Taguma, Chef du projet ; tél. : +33 1 45 24 92 65 ; e-mail : Miho.Taguma@oecd.org

**JT03296190
Ta. 100092**

Document complet disponible sur OLIS dans son format d'origine
Complete document available on OLIS in its original format

INTRODUCTION

Le contexte

1. Le présent document est une composante du projet « Promouvoir la qualité des services d'éducation et d'accueil des jeunes enfants » de la Division des politiques d'éducation et de formation (ETP), ainsi qu'une contribution à la base de connaissances étayant ce projet. Ce dernier a pour objectif d'encourager le débat et le dialogue en matière de qualité des services d'éducation et d'accueil des jeunes enfants ; de stimuler la poursuite de la réflexion et des travaux au niveau des pouvoirs publics concernant les meilleures façons d'accueillir, d'éduquer et de favoriser le développement des jeunes enfants ; et de définir les moyens d'action que les pays peuvent mettre en place pour favoriser la qualité des services et améliorer le développement des jeunes enfants.

L'objectif

2. Le présent document a pour objectif de rechercher et de définir les facteurs qui agissent réellement sur les résultats de l'enfant dans le cadre des services d'éducation et d'accueil des jeunes enfants. S'appuyant sur les données probantes issues de la recherche, le projet « Promouvoir la qualité des services d'éducation et d'accueil des jeunes enfants » se concentre sur les trois sujets suivants : participation des parents et de la collectivité à l'éducation ; programme éducatif et pédagogie ; ainsi que perfectionnement professionnel et conditions de travail. Le présent document donne les raisons de cette orientation et présente un tour d'horizon plus complet des travaux de recherche portant sur ces trois sujets.

3. Pour les besoins de cet examen et du projet relatif à la qualité, ainsi que de l'harmonisation avec les rapports *Petite enfance, grands défis*, la définition de l'éducation et de l'accueil des jeunes enfants (EAJE) est la suivante : tous les dispositifs assurant l'accueil et l'éducation des enfants n'ayant pas atteint l'âge de la scolarité obligatoire, quels qu'en soient la structure, le mode de financement, les heures d'ouverture ou le contenu des programmes (OCDE, 2001).

La méthode

4. La documentation sur laquelle porte cet examen provient de quatre sources principales : les rapports *Petite enfance, grands défis* ; les travaux empiriques provenant principalement des États-Unis qui, pour la plupart, portent sur des programmes pris isolément ; des publications d'analyse des politiques ; ainsi que d'autres documents de recherche et d'orientation portant sur les questions de qualité et les résultats des jeunes enfants, provenant principalement de pays d'Europe occidentale. La recherche documentaire s'est faite au moyen de bases de données bibliographiques et des renvois qu'elles contiennent.

5. Une recherche d'éléments d'information dans les bases de données relatives à l'éducation, la psychologie, les politiques publiques, les neurosciences, l'éducation et l'accueil des jeunes enfants, l'économie et la famille constitue le fondement scientifique du présent document. Nous nous sommes efforcés de ne prendre en compte que les études dont les méthodes de recherche, les analyses et les conclusions sont assez détaillées pour pouvoir juger de la fiabilité des conclusions, et donnent des informations sur les caractéristiques du contexte. Les éléments probants font apparaître des interactions entre les caractéristiques des services d'EAJE, la qualité et les résultats de l'enfant.

Les limites

6. Cet examen ne se propose pas de fournir un panorama complet de *toutes* les conclusions des travaux de recherche disponibles, puisqu'il est impossible pour une seule étude d'inclure tous les travaux effectués dans le monde. La plupart des travaux de recherche portant sur les services d'EAJE ont été menés sur des services fournis aux enfants d'âge préscolaire. Bien que des travaux de recherche aient été menés sur les services d'EAJE fournis aux nourrissons et aux tout petits, les données disponibles sur ces programmes sont moins exhaustives et moins convaincantes ; il n'en demeure pas moins que le présent document aborde ces deux domaines de recherche. En outre, la plupart des résultats disponibles sont axés sur l'accueil et l'éducation en centre, la recherche portant sur les prestations d'EAJE à domicile étant bien moins développée, elle ne sera pas abordée de manière significative dans le présent examen.

DÉVELOPPEMENT DE L'ENFANT ET QUALITÉ DES SERVICES D'EAJE

Objet

7. Cette partie traite de la documentation abordant les concepts, la recherche, les politiques et les pratiques concernant la qualité des services d'EAJE. Elle poursuit trois grands objectifs :

- Fournir des indications sur ce que l'on entend par qualité (élevée) dans le domaine de l'EAJE
- Déterminer les principaux indicateurs liés à l'amélioration des résultats de l'enfant
- Choisir les thèmes sur lesquels le projet sera axé, à partir des données probantes issues de la recherche et des besoins des pays en matière de politique.

Le développement des jeunes enfants

8. L'intérêt porté au développement des jeunes enfants s'est accru avec le nombre croissant d'études consacrées à la neurobiologie, au comportement et à la psychologie, qui ont permis de mieux cerner les conditions qui agissent sur le développement de l'enfant. Ces études ont permis de mieux comprendre l'importance des expériences de la petite enfance et le rôle de la génétique, de l'environnement et des relations précoces en matière de développement cognitif, socio-émotionnel et comportemental.

9. Il ressort des travaux de recherche menés en neurologie que le développement cérébral et comportemental se produit au cours de premières années de la vie, et qu'il est « fonction de la qualité et de la diversité des expériences et interactions précoces ». Suivant la nature de ces expériences, le développement futur des enfants se fera sur des bases solides ou fragiles. Si le développement cérébral se poursuit tout au long de la vie, l'apprentissage ne se produit plus à la même vitesse qu'au cours des premières années (Harrison et Ungerer, 2005 ; Ridley, 2003 ; Herschkowitz *et al.*, 2002 ; Peisner-Feinberg *et al.*, 2000 ; Shonkoff et Philips, 2000 ; *National Institute of Child Health and Development* [NICHD], 1997).

Le cadre de vie

10. Les enfants passent une grande partie, si ce n'est la plus grande partie des premières années de leur vie au sein de leur environnement familial immédiat, au contact de leurs parents¹, de leurs frères et sœurs et des autres membres de la famille. La catégorie socio-économique à laquelle appartient la famille, de par son niveau de formation, ses revenus et la profession des parents, détermine les moyens qu'elle aura de fournir aux enfants un mode de vie sain et enrichissant, de prendre en charge les dépenses liées à une garde d'enfants de qualité et d'investir dans d'autres ressources pédagogiques, telles que les livres et la fréquentation des bibliothèques et des musées (Bradley *et al.*, 1989). Le milieu socio-économique des familles est ainsi étroitement associé au développement éducatif des enfants, les effets étant particulièrement importants chez les enfants de familles modestes (Duncan *et al.*, 1998).

11. Outre la prédisposition génétique, les travaux de recherche montrent que les ressources familiales ont une forte incidence sur les résultats de l'enfant. Une étude menée sur des enfants de quatre à six ans adoptés par des familles appartenant à différentes catégories socio-économiques, fournit une illustration du rôle du milieu socio-économique de la famille (Duyne *et al.*, 1999). À l'évidence, les enfants adoptés n'ont pas de lien génétique avec leurs parents adoptifs. Une étude portant sur le QI de ces enfants examine le rôle que peuvent jouer les facteurs socio-économiques, non génétiques, dans le

¹ Pour les besoins du présent document, le terme « parents » désigne toutes les personnes étant les principaux responsables de l'éducation et de la garde d'un enfant.

développement cognitif d'un enfant. Le QI de ces enfants avait été mesuré avant l'adoption. Tous les enfants, quel que soit le milieu socio-économique des familles adoptives, avaient un QI plus élevé après l'adoption. Il est intéressant de noter que les enfants adoptés par les familles aisées ont des gains en matière de QI bien plus importants que les enfants adoptés par des familles modestes, grâce à un contexte familial plus riche et plus stimulant.

12. Les ressources économiques d'une famille peuvent également agir sur le développement des enfants par le biais de leurs effets sur la santé mentale des parents. Edin et Lein (1997) montrent que, pour les familles pauvres, les dispositifs d'accueil des jeunes enfants et de soins médicaux sont précaires ou de piètre qualité. En outre, leurs difficultés économiques se soldent souvent par un stress chronique. Les populations défavorisées y sont plus exposées car elles sont confrontées à plus de difficultés et disposent de moins de ressources pour y faire face (McLeod et Kessler, 1990 ; Shonkoff et Philips, 2000). Le lien entre la situation économique et la santé mentale est significatif, dans la mesure où un mauvais état de santé mentale va de pair avec une parentalité dure, manquant de cohérence ou moins engagée, ainsi qu'avec des échanges moins attentionnés. De même, les difficultés économiques sont associées à des problèmes de comportement (des enfants plus souvent impliqués dans des bagarres ou moins capables de collaborer avec leurs camarades, par exemple). Ces difficultés se traduisent également par de graves problèmes d'attention, avec pour conséquences des résultats scolaires en baisse (Shonkoff et Philips, 2000).

Nécessité de proposer des services d'EAJE de qualité

13. Lorsque les services d'accueil externe ou après l'école se sont développés dans les années 70 et 80, des chercheurs ont commencé à analyser les effets de la séparation sur l'attachement mère-enfant. On s'accordait généralement à penser qu'une séparation prolongée entre une mère et son enfant avait des incidences néfastes sur le développement de l'enfant du fait que la mère était moins en mesure de tisser des liens d'attachement avec son enfant. Cependant, en raison de la complexité liée aux différents environnements d'accueil et aux nombreuses variables jouant un rôle dans les relations d'attachement, les conclusions relatives à l'incidence de la garde des jeunes enfants sur leur développement ont longtemps manqué de cohérence (Elliott, 2006).

14. En revanche, des évaluations plus récentes dans ce domaine n'ont pas fait état d'une relation significative entre le recours aux services d'EAJE et l'attachement (NICHD, 1997 ; Harrison et Ungerer, 2002 ; Ahnert *et al.*, 2004). Au contraire, dans son étude (2004), Ahnert constate qu'au lieu de porter atteinte à la force de l'attachement, les services de garderie de qualité semblent jouer le rôle de mécanismes régulateurs *contre* le sentiment d'insécurité chez les enfants.

15. Ces études ont contribué à une meilleure compréhension de l'intérêt et de la nécessité de fournir des services d'EAJE de qualité si l'on veut préserver les relations d'attachement et les interactions positives, qui sont reconnues comme essentielles au bien-être et au développement de l'enfant (Peisner-Feinberg *et al.*, 2000 ; Shonkoff et Philips, 2000 ; Driessen, 2004). De nombreuses évaluations des programmes et de la qualité ont montré, à maintes reprises, que les programmes d'EAJE peuvent avoir un effet bénéfique sur le développement de l'enfant si les services sont de bonne qualité (Burchinal *et al.*, 1996 ; OCDE, 2001 ; 2006 ; Shonkoff et Philips, 2000 ; Sammons *et al.*, 2002). Sous l'effet de cet élément nouveau, il existe désormais un nombre considérable de travaux de recherche ayant trait aux caractéristiques, aux corrélations, aux indicateurs et aux évaluations de la qualité. La plupart de ces études ont été menées dans un contexte anglo-saxon, dont beaucoup aux États-Unis.

16. Des travaux de recherche menés par le *National Institute of Child Health and Development* (1996, 1997, 1999, 2000, 2002) démontrent que la qualité d'un service pour jeunes enfants se répercute, bien que l'effet soit limité, sur leur développement cognitif et leurs compétences linguistiques. L'étude

Cost, Quality, and Outcomes (CQO Study Team, 1995 ; Peisner-Feinberg *et al.*, 2000) montre que les enfants ayant bénéficié de programmes d'EAJE de qualité obtiennent de meilleurs résultats aux tests de la deuxième année de primaire que les enfants ayant participé à des programmes de moins bonne qualité. Ces résultats sont particulièrement marqués chez les enfants dont le niveau d'instruction de la mère est bas.

17. Les études axées sur les effets de l'EAJE de qualité sont moins souvent menées en Europe qu'aux États-Unis. Un nombre limité d'études quantitatives portant sur les effets à long terme de la qualité des programmes d'EAJE ont été menées en Allemagne. Tietze (1998) a étudié les effets de la qualité dans près de 400 jardins d'enfants allemands et a constaté un lien positif entre la qualité des services et le développement cognitif et social des enfants. Une analyse transversale des programmes d'EAJE axée sur l'accueil en centre et l'accueil à domicile des enfants de 4 ans en Autriche, en Allemagne, au Portugal et en Espagne, montre que si le contexte familial a une incidence majeure sur le développement des jeunes enfants, il n'en demeure pas moins que des services de qualité en centre peuvent réduire les retards d'apprentissage des enfants en moins d'un an (Tietze *et al.*, 1996). Une étude de suivi portant uniquement sur l'Allemagne (ECCE, 1999) indique que la qualité des programmes d'EAJE explique 15 % des différences en matière de résultats scolaires et de développement socio-émotionnel chez les enfants de 8 ans.

18. Ces études ont mis en lumière le lien entre le développement et la qualité des programmes d'EAJE, et ont contribué à définir les aspects qui caractérisent les services d'EAJE de qualité.

Définitions et principes de la qualité dans les services d'accueil et d'éducation des jeunes enfants

19. De nombreuses études ont été réalisées sur la qualité en tant que concept et en tant que résultat, et nombre d'études ont examiné les différents aspects de la qualité et leurs interactions. La notion de qualité varie cependant selon les pays et, parfois, les régions. Les conceptions de la qualité diffèrent en fonction des croyances, des valeurs, de la situation socio-économique d'un pays (ou d'une région), ainsi que des besoins des usagers (Balaguer, 2004). Chaque partie prenante ayant sa propre vision de la qualité, les parents, les dirigeants et le personnel des services d'EAJE ont ainsi des conceptions différentes de la qualité.

20. En outre, la Commission européenne a fait remarquer que « les administrations se succèdent, et l'idée que l'on se fait de la qualité des services d'EAJE n'est donc pas figée ». Définir la qualité dans l'EAJE est un processus dynamique et continu, qui doit être examiné et repensé régulièrement. Si la perception de ce qu'est la qualité évolue, certaines composantes communes se retrouvent toutefois dans presque toutes les définitions ou conceptions actuelles.

21. La plupart des conceptions de l'EAJE de qualité dans les études anglo-saxonnes se caractérisent par une évaluation des éléments qualitatifs au niveau des processus et des structures (Philips et Howes, 1987 ; Cryer, 1999 ; Huntsman, 2008). Des études européennes menées en Allemagne, aux Pays-Bas, en Suède et dans d'autres pays européens, telles qu'Andersson (1992), Broberg *et al.* (1997), Tietze et Cryer (2004) et Vermeer *et al.*, (2005) portent une attention similaire à la qualité au niveau des structures et des processus.

La qualité au niveau des processus

22. La qualité des processus renvoie à ce que les enfants vivent concrètement dans le cadre de leur programme, c'est-à-dire ce qui se passe dans une structure donnée. On considère que ces expériences agissent sur le bien-être et le développement des enfants (Whitebook *et al.*, 1990 ; Peisner-Feinberg *et al.*, 2000 ; Shonkoff et Philips, 2000).

La qualité au niveau des structures

23. La qualité structurelle renvoie à « tout ce qui contribue aux caractéristiques des processus, c'est-à-dire ce qui structure les processus dont les enfants font l'expérience » (Cryer, 1999). Ces caractéristiques ne relèvent pas seulement du cadre où se déroule l'EAJE, mais aussi du contexte dans lequel elle se situe, la collectivité par exemple. Ce sont souvent des aspects de l'EAJE qui peuvent être réglementés, bien qu'ils puissent contenir des variables ne pouvant être réglementées au niveau de l'État.

La qualité à travers les résultats des enfants

24. Les éléments ayant des effets bénéfiques à court et à long terme sur le développement de l'enfant présentent un intérêt pour les dirigeants (Elliott, 2006 ; Friendly *et al.*, 2006). Une approche globale a été adoptée, puisque tous les domaines de développement sont en jeu dans la croissance des enfants et dans le développement de la société en général. Parmi les résultats, on peut citer ceux obtenus sur le plan cognitif et linguistique, mais aussi sur le plan du développement social, émotionnel et physique, ainsi que de la santé (*Cost Quality and Child Outcomes, CQCO study team*, 1995 ; Friendly *et al.*, 2006 ; Huntsman, 2008).

25. Dans la logique de cette approche globale du développement de l'enfant, l'EAJE de qualité incorpore les facteurs de qualité des processus et des structures qui stimulent, favorisent et améliorent les résultats de l'enfant sur un ou plusieurs aspects du développement.

Les facteurs qui contribuent à améliorer les résultats des enfants

26. Cette partie met en évidence les liens entre les effets de l'EAJE sur les progrès et les résultats de l'enfant et la qualité des programmes d'EAJE, liens qui contribuent à définir les caractéristiques de l'EAJE de qualité. L'accent est mis sur les facteurs qui se répercutent sur les résultats de l'enfant et pour lesquels il existe des données probantes.

27. La plupart des études portant sur l'importance de la qualité et sur différents aspects de la qualité en matière d'EAJE ont été menées dans des contextes anglo-saxons, dont beaucoup aux États-Unis. Les études qui semblent les mieux connues sont les évaluations des programmes nord-américains d'apprentissage et de développement des jeunes enfants tels que *Head Start*², *Early Head Start*³, le programme *Chicago Child-Parent Centre*⁴ et le *Carolina Abecedarian Project*⁵. Parmi les autres études majeures consacrées à la qualité, on peut citer celle du *National Institute of Child Health and Human Development* (NICHD) et le projet *Effective Provision of Preschool Education* (EPPE)⁶ au Royaume-Uni.

² *Head Start* est un programme du ministère américain de la Santé et des services sociaux, qui fournit des services complets d'éducation, de santé, de nutrition et de participation des parents pour les enfants de milieu modeste et leur famille.

³ *Early Head Start* est un prolongement du programme *Head Start*. Il s'agit d'un programme local, financé par des fonds fédéraux, qui s'adresse aux familles à faibles revenus ayant des enfants de trois ans et moins, ainsi qu'aux femmes enceintes.

⁴ Le programme *Chicago Child-Parent Centre* est une action éducative financée par l'État et des fonds fédéraux à destination des jeunes enfants des écoles publiques de Chicago qui risquent d'être en difficulté scolaire en raison de la pauvreté et de ses facteurs connexes.

⁵ Le projet *Abecedarian* est une étude scientifique s'appuyant sur un contrôle minutieux des avantages éventuels de la préscolarisation d'enfants pauvres inscrits à plein temps dans un centre de qualité, depuis la petite enfance jusqu'à 5 ans. Les progrès des enfants ont été mesurés de façon continue au fil des ans au moyen d'études de suivi menées à 12, 15 et 21 ans.

⁶ L'EPPE est une étude longitudinale dont l'objectif était de suivre le développement de plus de 3000 enfants partout en Angleterre entre 1997 et 2003. Le développement des enfants a été mesuré régulièrement entre trois et six ans.

Des documents de recherche et d'orientation ayant trait aux questions de qualité et provenant d'autres parties du monde ont également été pris en compte dans cette partie lorsque cela a été jugé utile.

Impact de la qualité des processus sur les résultats des enfants

28. Dans l'étude NICHD (2002), une corrélation positive a été constatée entre la qualité des processus et les capacités cognitives et linguistiques des enfants, mesurées à 3, 15 et 24 ans, ainsi qu'avec la capacité d'expression et de compréhension à l'oral à l'âge de 3 ans (NICHD, 2002). Des travaux de recherche antérieurs par le NICHD (1998) ont permis de constater que plus le processus est de qualité, moins il est probable que les mères et les personnes assurant la garde des enfants aient à signaler des problèmes tels que des comportements agressifs à l'encontre des adultes et des camarades.

Pédagogie et programmes éducatifs

29. Un développement sain des jeunes enfants et, en particulier, la maturité scolaire, dépendent de la manière dont les jeunes enfants réfléchissent et se sentent. Sur ce plan, des relations attentionnées et stables sont essentielles. Le niveau de leurs interactions au regard de l'accueil et de l'éducation est un indicateur particulièrement clair de leur stade de développement. Des études longitudinales donnent à penser que les interactions et les expériences précoces préparent les autres relations que les enfants vont lier au-delà du cadre immédiat et direct du foyer ou du centre (Thompson, 1999 ; Shonkoff et Philips, 2000). Les relations positives ont des effets persistants et durables sur le développement émotionnel et social des jeunes enfants (Shonkoff et Philips, 2000).

30. Les programmes efficaces qui améliorent les résultats de l'enfant, tels que *Head Start* et *Early Head Start*, mettent l'accent sur les échanges avec les parents, le personnel⁷ et les autres enfants (Love *et al.*, 2003) et améliorent les résultats sur le plan cognitif, du langage, de la santé et du développement social (Elliott, 2006). Un cadre pédagogique et éducatif approprié est essentiel pour obtenir des interactions chaleureuses, et peut également favoriser des rapports bénéfiques entre les enfants et les membres du personnel, mais aussi avec leurs parents et leurs camarades (Shonkoff et Philips, 2000 ; Kagan et Kauerz, 2006).

31. Le développement cognitif, linguistique et social de l'enfant est meilleur si l'approche pédagogique et éducative ne perd pas de vue l'importance du rôle des interactions dans les résultats de l'enfant (Bowman *et al.*, 2001). Pour qu'une pédagogie soit efficace, il faut que les professionnels parviennent à structurer les cadres et prévoir des activités qui favorisent un engagement optimal des enfants. On a constaté que les expériences pédagogiques de mauvaise qualité se répercutent sur les compétences à l'écrit et en mathématiques des enfants de 12 ans en Nouvelle-Zélande (Wylie, 2004).

32. La stabilité de l'encadrement et des relations joue également un rôle très important si l'on veut favoriser le développement de l'enfant. Les interactions stables, attentives et stimulantes sont étroitement liées au niveau de qualification et à la formation des enseignants et des personnes assurant la garde des enfants, ainsi qu'au cadre et aux conditions dans lesquels les membres du personnel travaillent, notamment les taux d'encadrement, la taille des groupes et la rémunération (salaire et avantages) (Lamb, 1998 ; Shonkoff et Philips, 2000). Les programmes de qualité font appel à un personnel hautement qualifié, ce qui contribue dans une large mesure à des interactions personnel-enfants bénéfiques et stables (*National Research Council and Institute of Medicine*, 2000). Les prestataires ayant des taux de rotation faibles du personnel obtiennent des liens plus adaptés et plus étroits avec les enfants (Raikes, 1993).

⁷ Personnel : terme employé de manière générique pour désigner ceux qui travaillent dans le domaine de l'EAJE au contact direct des enfants, quelles que soient leurs qualifications ou leurs fonctions. Ils sont également désignés par les termes « professionnels » et « enseignants et personnes assurant la garde des enfants », qui sont employés de manière interchangeable.

33. Un cadre d'orientation pour les programmes éducatifs favorise un niveau de qualité égal, quel que soit le prestataire, le groupe d'âge, le sexe ou le milieu. Il guide et soutient le personnel dans ses pratiques quotidiennes et ses expériences pédagogiques, l'informe des attentes et des besoins et facilite la communication entre le personnel et les parents (OCDE, 2001, 2006). Les grandes lignes du programme éducatif peuvent être mises au point au niveau national, à la suite de quoi les centres peuvent adapter le programme à leurs propres besoins tout en restant conformes au cadre.

34. La mise en œuvre et la connaissance des approches pédagogiques et du programme éducatif se fonde sur la formation professionnelle du personnel (Sammons *et al.*, 2002 ; Elliott, 2006 ; Kagan et Kauerz, 2006). Les effets d'une pédagogie de qualité sont optimisés si elle est mise en œuvre parallèlement à l'aide aux parents et aux visites à domicile (Shonkoff et Philips, 2000 ; Elliott, 2006).

Aspects matériels de l'environnement

35. Les caractéristiques des infrastructures d'EAJE jouent un rôle non seulement en matière d'hygiène et de sécurité, mais aussi dans le développement cognitif et social, le bien-être et la créativité des enfants. Le NICHD (2002) a constaté un lien significatif entre un encadrement efficace et les caractéristiques matérielles de l'environnement pédagogique, par exemple les instruments et le matériel à disposition dans la structure, ainsi que, d'une manière plus générale, les critères liés à l'espace. Maxwell (2007) indique que la qualité de l'environnement matériel va de pair avec la confiance des jeunes enfants en leurs propres aptitudes et compétences.

36. Les aspects matériels du lieu, ainsi que la présence ou l'absence de matériel facilitant le travail du personnel, ont une incidence sur la satisfaction professionnelle et le comportement du personnel, et donc sur les résultats des enfants. Assurer un environnement matériel sain pour le personnel et les enfants ne se limite pas à fixer des normes ou des réglementations concernant les portes de sortie, les fenêtres, la cuisine et les critères de préparation de la nourriture, etc. Ces aspects sont importants, mais l'agencement du centre a également des incidences. Olds (2001) constate que l'agencement d'un centre peut agir sur les interactions entre le personnel et les enfants, ainsi que sur le comportement et les activités cognitives et sociales des enfants.

Impact de la qualité des structures sur les résultats des enfants

37. Il est particulièrement intéressant de définir les caractéristiques structurelles des programmes et des centres d'EAJE de qualité dans la mesure où la plupart de ces caractéristiques peuvent être réglementées ou orientées au niveau national. Ainsi, des aspects tels que le niveau de qualification des enseignants et des personnes assurant la garde des enfants, la formation spécialisée et pratique, les taux d'encadrement ainsi que la taille des groupes sont soumis dans de nombreux pays à des normes recommandées ou contraignantes dans la réglementation en matière d'EAJE. On s'accorde généralement à reconnaître que ces éléments sont des indicateurs de la qualité structurelle, qu'ils vont de pair avec le niveau de qualité et, directement ou indirectement, avec les résultats des enfants ou la qualité des processus. Des travaux de recherche menés à l'échelle internationale par l'OCDE (2001, 2006) et la Commission européenne (2004) font état d'autres facteurs systémiques très importants pour favoriser la qualité des programmes (des processus) et qui sont susceptibles d'avoir une incidence sur les résultats des enfants.

Niveau d'instruction, qualifications et formation du personnel

38. C'est sans doute les travaux de recherche ayant trait à la qualité et aux résultats des enfants qui mettent le plus l'accent sur le lien entre le niveau d'instruction, les qualifications, la qualité de la formation (spécialisée et/ou pratique) du personnel et les résultats des enfants (Huntsman 2008 ; Loeb *et al.*, 2004 ;

Burchinal *et al.*, 2002 ; Clarke-Stewart *et al.*, 2002 ; Blau, 2000 ; Philips *et al.*, 2000 ; Vandell et Wolfe, 2000 ; NICHD, 1996 ; et autres).

39. Burchinal *et al.* (2002) ont constaté que le niveau d’instruction des gardes d’enfants et des éducateurs est un meilleur instrument de prédiction de la qualité et a plus d’incidence sur les résultats de l’enfant que les taux d’encadrement ou la taille des groupes. Le NICHD constate que le niveau d’instruction des personnes assurant la garde des enfants et celui des éducateurs, bien qu’ayant une incidence sur les nourrissons, les tout petits et les enfants plus âgés, est un indicateur plus fiable pour les enfants d’âge préscolaire que pour les enfants plus jeunes (NICHD, 2000). Les membres du personnel d’EAJE ayant un niveau d’instruction plus élevé ont reçu une formation plus spécialisée en matière d’EAJE, ont une vision moins autoritaire de l’éducation des enfants, ont plus tendance à faire en sorte que l’environnement soit propre et sûr, et contribuent davantage au développement de l’enfant (NICHD, 2000). Cependant, la formation spécialisée et pratique est associée à la qualité et aux résultats de manière plus marquée pour les nourrissons et les tout petits (Howes *et al.*, 1992).

40. De plus, le perfectionnement professionnel et la formation préparent mieux le personnel à créer des cadres pédagogiques riches (Elliott, 2006 ; Neuman, 1999). Des données convaincantes et toujours plus nombreuses montrent que les professionnels mieux qualifiés favorisent des cadres plus stimulants et une pédagogie de qualité, laquelle facilite les acquis. Il importe toutefois de noter que ce ne sont pas les qualifications en elles-mêmes qui agissent sur les résultats : l’élément déterminant est plutôt la capacité du personnel à créer un meilleur environnement pédagogique.

Taux d’encadrement

41. Un taux d’encadrement élevé, c’est-à-dire un nombre réduit d’enfants encadrés par un membre du personnel par pièce, est associé à différents résultats en matière de développement. De nombreux travaux de recherche ont constaté que les enfants ont de meilleurs résultats dans les évaluations cognitives (mathématiques et sciences) et linguistiques (langage, lecture et reconnaissance des mots) lorsque les taux sont plus élevés (Huntsman, 2008 ; Sylva *et al.*, 2004, Love *et al.*, 2003). Si des études ont obtenu des résultats opposés (Dunn *et al.*, 1994 ; Holloway *et al.*, 1988), les données probantes semblent toutefois indiquer que le taux d’encadrement dans les services d’EAJE est associé aux résultats de l’enfant. Clarke-Stewart *et al.* (1994) constatent que les enfants bénéficient de moins d’attention, d’affection, de prise en compte et de stimulation de la part du personnel chargé de l’accueil dès qu’un enfant vient s’ajouter au groupe. De Schipper *et al.* (2006) ont observé 217 membres du personnel chargé de l’accueil interagissant chacun avec un groupe de trois enfants dans un contexte de jeu, et ont confronté ces résultats avec ceux des mêmes membres du personnel interagissant avec le même groupe mais avec deux enfants supplémentaires, soit un ratio d’un adulte pour trois enfants comparé à un ratio d’un pour cinq. Ils constatent, en plus du fait que les membres du personnel sont plus attentifs à leurs besoins, que les enfants sont plus coopératifs dans les activités et dans leurs échanges. Un taux d’encadrement plus élevé améliore les conditions de travail au sein de la classe et des espaces de jeu pour le personnel assurant la garde des enfants et les enseignants puisqu’une attention suffisante peut être portée aux différents aspects du développement (Rao *et al.*, 2003 ; NICHD, 1996).

Taille du groupe

42. Dans de multiples pays, la réglementation fixe le nombre maximum d’enfants pouvant être réunis et encadrés sous forme de groupe. Ce nombre varie le plus souvent en fonction de l’âge, les groupes constitués d’enfants plus jeunes étant moins grands. Pour les services d’EAJE dans lesquels la taille du groupe est égale ou inférieure à la taille recommandée, la qualité du processus est meilleure (Huntsman, 2008 ; Burchinal *et al.*, 2002 ; Clarke-Stewart *et al.*, 2002 ; NICHD, 2000, 1998), c’est-à-dire que les enseignants se comportent de manière plus attentive et arrivent à faire agir et réfléchir les enfants plus

souvent grâce à des conditions de travail plus agréables. À l'inverse, on constate une moins bonne qualité du processus lorsque les groupes sont plus nombreux (Burchinal *et al.*, 2000). En revanche, il ne semble pas que d'autres indicateurs de la qualité soient associés de manière significative au nombre d'enfants par groupe (Huntsman, 2008 ; Blau, 2000 ; Howes *et al.*, 1992). Ceci est probablement dû au fait qu'il est difficile de déterminer l'incidence de la taille du groupe, puisque la recherche sur ce facteur précis est souvent combinée ou rapportée à d'autres facteurs tels que les qualifications du personnel ou les taux d'encadrement (Munton *et al.*, 2002 ; Fiene, 2002).

Salaire du personnel

43. Le salaire et les conditions de travail des membres du personnel sont étroitement liés à la qualité des processus (Goelman *et al.*, 2000 ; Philipsen *et al.*, 2000), se répercutent sur la satisfaction professionnelle et la motivation du personnel et, de ce fait, sur la qualité de leur enseignement, de leur attention et de leurs interactions avec les enfants. Les taux de rotation du personnel du secteur de l'EAJE sont relativement élevés dans la plupart des pays de l'OCDE (Huntsman, 2008 ; Fenech *et al.*, 2006). Des taux de rotation élevés sont souvent liés à des salaires bas, ce qui est généralement le cas des personnes travaillant dans l'accueil des enfants, les jardins d'enfants et les établissements préscolaires (Huntsman, 2008 ; Smith, 2004 ; Philips *et al.*, 2000), et entraîne une plus forte insatisfaction professionnelle et des conditions de garde instables.

Participation des parents et de la collectivité

44. Les programmes très efficaces, tels que les programmes *Chicago Child-Parent Centre* et l'*Abecedarian Project*, se caractérisent par des contacts fréquents, une communication intensive et une bonne coopération entre les centres et les parents. En outre, ils coopèrent avec l'ensemble des services sociaux si nécessaire, par exemple lorsque des enfants sont maltraités ou mal soignés (Barnett et Masse, 2007 ; Temple et Reynolds, 2007). La participation des parents fait progresser le comportement du personnel vis-à-vis des enfants et les comportements parentaux adaptés à l'âge des enfants, car elle fournit aux enseignants et aux parents des occasions de procéder à un échange d'informations et d'expériences à propos des enfants. De même, la participation consolide la mise en œuvre de la pédagogie et du programme éducatif. Elle envoie en outre un signal positif aux enfants sur l'importance de l'éducation.

45. Fournir aux familles une aide dans l'éducation des enfants par l'intermédiaire du centre d'EAJE et d'autres ressources collectives peut agir de manière indirecte sur le développement des enfants. Les centres et programmes donnant de bons résultats (*Head Start*, par exemple) offrent aux parents éprouvant des difficultés la possibilité d'améliorer (au moyen de cours ou de visites à domicile) leurs échanges avec leur enfant en améliorant leurs aptitudes parentales et personnelles (Ludwig et Philips, 2007). Il faut pour cela que le personnel chargé de l'EAJE ait un bon niveau d'instruction et de formation (pratique), une bonne connaissance des questions éducatives et de développement de l'enfant, ainsi qu'un plan de travail structuré (CQO study team, 1995 ; Hayes *et al.*, 1990).

Soutien politique et financement public

46. Afin de s'assurer de la qualité des programmes et des services d'EAJE, un *système* d'EAJE efficace est crucial. Des politiques publiques fortes constituent ainsi la base des systèmes d'EAJE de qualité (OCDE, 2006). Des services d'EAJE de qualité exigent un niveau de financement et des caractéristiques de processus appropriés au service à fournir, y compris le matériel et la mise au point d'une bonne pédagogie. Les caractéristiques structurelles, telles que la formation du personnel, nécessitent un financement ainsi que la mise en place d'infrastructures coordonnées. Un soutien politique est de la plus haute importance si l'on veut que les services d'EAJE reçoivent des financements publics (OCDE, 2001).

47. Un travail de recherche mené en Norvège a permis de constater que l'instauration d'un système d'EAJE recevant un financement public important (subventionné) et mis à la disposition de tous a des effets très positifs sur les résultats obtenus à l'âge adulte. Le fait de bénéficier de services d'EAJE augmente les chances de terminer le secondaire et de suivre des études supérieures, de resserrer les liens avec le marché du travail et d'obtenir un meilleur salaire à trente ans, tout en diminuant la dépendance aux prestations sociales. La plupart des retombées de l'enseignement s'observent chez les enfants dont la mère a un faible niveau d'instruction, tandis que la plupart des retombées relatives aux liens avec le marché du travail et au salaire sont constatées chez les filles. Ceci semble indiquer qu'un bon accès aux services d'EAJE financés et subventionnés par les pouvoirs publics peut augmenter la mobilité intergénérationnelle et diminuer l'écart de rémunération entre les sexes (Havnes et Mogstad, 2009).

48. Malgré ces résultats, le financement public d'un programme ou d'un secteur ne garantit pas nécessairement la qualité. D'après les pratiques et les expériences des pays (OCDE, 2001 ; 2006), un financement public suffisant peut conférer plus de stabilité aux programmes, ce qui s'accompagne, en retour, de la possibilité pour les pouvoirs publics de mieux maîtriser les niveaux de qualité et la collecte de données, bien que cela ne soit pas corroboré par des données probantes issues de la recherche. Si on constate une relation positive entre la proportion du budget affectée aux salaires du personnel et le niveau de qualité (Philipsen *et al.*, 1997), il est toutefois nécessaire de mener plus d'études approfondies sur les effets du financement afin de vérifier s'il se répercute sur la qualité des structures et/ou des processus.

49. Le montant des financements publics soulève la question de l'affectation du budget. Cette réflexion prend en compte les questions d'efficacité et d'équité (Cleveland et Krashinsky, 2004). Comme l'indiquent les données probantes issues de la recherche sur la qualité dans l'EAJE, plusieurs facteurs jouent un rôle important et ont une incidence significative. Les programmes ayant des budgets similaires peuvent varier considérablement en termes de qualité et de capacité à contribuer au développement des enfants. Ce n'est donc pas seulement le montant du financement public qui importe mais la façon dont ces fonds sont utilisés (Friendly *et al.*, 2006).

Infrastructures coordonnées : administration et gestion des programmes

50. Il est plus probable que les pays fournissent des services d'EAJE de qualité s'ils disposent d'infrastructures coordonnées s'appuyant sur une gestion solide et structurée (OCDE, 2001). Des travaux de recherche provenant de nombreux pays indiquent qu'un manque de coordination au niveau de l'administration et de la gestion entrave l'accès, amplifie le morcellement, crée des disparités en matière d'obligations et de réglementation, aggrave l'inefficacité, entraîne des coûts plus élevés et peut se révéler contre-productif au niveau de l'action. En effet, les décisions prises par l'un des intervenants peuvent se répercuter de manière négative sur les pratiques d'un autre intervenant ou département, surtout si les tâches sont réparties entre différents départements ou niveaux d'administration, par exemple au sein des systèmes d'EAJE morcelés (OCDE, 2006).

51. Afin d'améliorer la qualité au moyen d'une infrastructure efficace et coordonnée, l'Union européenne (2004) et l'OCDE (2006) indiquent qu'un cadre législatif est nécessaire. On constate que la législation est essentielle pour la clarté, l'efficacité et la pérennité du secteur, ainsi que pour la qualité (OCDE, 2006).

Suivi du secteur d'EAJE

52. Un suivi régulier est indispensable au recensement et à la correction des problèmes. Porter une attention systématique au suivi et à la collecte de données est pour beaucoup dans la fourniture de services d'EAJE de qualité (OCDE, 2001). Certes, la collecte de données et le suivi permettent d'identifier les

problèmes et les difficultés éventuels dans le secteur, mais l'instrument en lui-même n'a pas d'incidence sur la qualité et le développement de l'enfant.

Les thèmes centraux du présent examen de la documentation publiée

53. L'une des observations qui revient le plus souvent dans les comptes rendus de recherche est que la qualité des services et, en particulier, la qualité des interactions quotidiennes entre le personnel d'EAJE, les enfants, leurs parents et leurs camarades, est le facteur qui agit le plus sur le développement des enfants. Ce constat est corroboré par une masse de données provenant de recherches reliant le fait de bénéficier de programmes d'EAJE de qualité à des résultats, à court et long terme, en matière de développement cognitif et linguistique, ainsi qu'en matière de prévention de la délinquance et d'augmentation des revenus sur toute la vie (Barnett, 1995 ; Currie, 2000 ; Shonkoff et Philips, 2000 ; Heckman, 2010 ; et autres).

54. Les travaux de recherche et les évaluations des mesures prises par les pouvoirs publics ont permis de constater, en résumé, que le bien-être des jeunes enfants dépendait de deux conditions essentielles. La première correspond au besoin qu'ont les jeunes enfants d'avoir des relations stables et attentives, d'interagir avec des personnes réceptives qui favorisent leur apprentissage et leur développement. Pour atteindre cet objectif, on peut former les personnes assurant la garde des enfants, les enseignants et les parents à propos du développement des enfants et les moyens de stimuler leur croissance. La seconde correspond au besoin qu'ont les jeunes enfants d'avoir un environnement stable qui procure un ensemble d'expériences favorisant la croissance, afin de contribuer à leur développement cognitif, linguistique, social et émotionnel, ainsi que sur le plan de la santé.

55. À partir des données probantes issues de la recherche, le présent examen des études publiées met l'accent principalement sur l'amélioration des résultats de l'enfant au moyen de politiques ayant trait aux aspects suivants :

1. Participation des familles et de la collectivité : encourager et améliorer la participation des familles et de la collectivité aux services d'EAJE.
2. Pédagogie et programme éducatif : élaborer les grandes lignes du programme éducatif et mettre en œuvre des pratiques pédagogiques appropriées.
3. Formation initiale et continue du personnel et conditions de travail : faire progresser le niveau de qualification, les possibilités de formation professionnelle/continue, ainsi que les conditions de travail des enseignants préscolaires et des personnes assurant la garde des enfants.

PARTICIPATION DES PARENTS ET DE LA COLLECTIVITÉ

Objet

56. Cette partie poursuit deux objectifs :

- Premièrement, déterminer quels sont les moyens efficaces d'impliquer les parents et la collectivité dans les services d'EAJE afin d'améliorer les résultats de l'enfant ; et
- Deuxièmement, mettre en évidence les connaissances en matière de politiques et de pratiques efficaces dans ce domaine (c'est-à-dire « ce qui fonctionne »).

57. « La participation des parents et de la collectivité » désigne, au cours des premières années de l'enfance, les liens formels et informels entre la structure d'accueil ou d'éducation des jeunes enfants et le domicile ou la communauté dans son ensemble, ainsi que les contributions des services collectifs ou des parents à domicile. L'implication des parents et de la collectivité dans les services d'EAJE est rendue effective et encouragée de manière bien plus régulière qu'avant dans de nombreux pays de l'OCDE (OCDE, 2001, 2006).

58. Le rapport *Petite enfance, grands défis* (2001) de l'OCDE présente les quatre grandes raisons d'impliquer les parents dans les services d'EAJE :

- a. S'appuyer sur la connaissance unique qu'ont les parents de leurs enfants, en encourageant la continuité avec l'apprentissage à domicile;
- b. Promouvoir des attitudes et des comportements positifs envers l'apprentissage des enfants ;
- c. Fournir aux parents des informations et des références sur les autres services ; et
- d. Soutenir l'autorité des parents et de la collectivité.

L'importance du rôle des parents et de la collectivité dans son ensemble

59. Il est généralement admis que le milieu familial et la collectivité au sein desquels les enfants évoluent jouent un rôle déterminant dans la manière dont ils se développent : plus tôt cette influence est mise à profit, plus les enfants auront des chances de réussir en grandissant (Cotton et Wikelund, 1989). Bronfenbrenner (1979, 1988) avance que, pour être efficaces et avoir un effet durable, les programmes d'EAJE doivent impliquer les parents et les collectivités locales, de sorte que l'ensemble des cadres ayant un effet sur les enfants favorisent des objectifs analogues. La recherche montre que les services d'EAJE performants cultivent la communication avec les parents, les encouragent à aider leurs enfants à faire leurs devoirs au domicile, les font participer les parents aux conseils d'administration ou en tant que bénévoles, et coopèrent avec la collectivité dans son ensemble (Field *et al.*, 2007). Ce type de collaboration est particulièrement important au sein des populations défavorisées, minoritaires, au sein desquelles les différences socio-économiques et culturelles concernant l'éducation des enfants sont susceptibles de se répercuter négativement sur leur développement (Larner, 1996).

60. « L'existence d'un lien fort entre les établissements scolaires et les collectivités locales aide les enfants à développer les aptitudes requises pour être performants sur les plans social, émotionnel et scolaire. Il a également été démontré que ce type de lien était un facteur important dans la réussite globale des enfants » (Edwards *et al.*, 2008). Les parents qui s'impliquent dans les services d'accueil et d'éducation de leurs jeunes enfants apparaissent plus confiants dans leurs compétences parentales et affichent davantage de connaissances en matière de développement de l'enfant (Epstein, 2001). La

recherche a également permis de constater que l'implication des parents dans l'éducation préscolaire améliorerait leur compréhension de ce que sont les pratiques éducatives appropriées, ainsi que les résultats scolaires des enfants, surtout en matière de lecture et d'écriture (Cooter *et al.*, 1999; Bryant *et al.*, 2000).

61. La relation entre les parents, la collectivité et la structure d'accueil de jour/d'éducation des jeunes enfants peut améliorer les résultats en matière d'éducation et de comportement des enfants de familles pauvres en atténuant les effets néfastes du dénuement (Weiss *et al.*, 2008). Les auteurs de l'étude *Effective Provision of Pre-School Education* (EPPE) ont constaté que les structures d'EAJE obtenant de bons résultats socio-cognitifs chez les enfants bénéficiaient d'une « forte implication de la part des parents, qui, notamment, partagent les mêmes objectifs éducatifs », et prévoyaient « des comptes rendus et des échanges réguliers avec les parents concernant les progrès réalisés par leur enfant » (Siraj-Blatchford *et al.*, 2003).

62. Le modèle des *Chicago Child-Parent Centres* est invoqué en tant qu'élément tendant à démontrer que la participation des parents a une incidence considérable sur les performances scolaires et le développement social des enfants, et qu'elle constitue une stratégie efficace pour réduire les taux d'abandon. Chaque année de participation des parents au programme augmente les chances (de 16 %) que leur enfant termine le secondaire. Plus de 80 % des élèves dont les parents se sont impliqués pendant la durée totale du projet, soit six ans, ont obtenu un diplôme d'enseignement secondaire, par rapport à 38 % pour les élèves dont les parents ne se sont pas impliqués (Reynolds et Clements, 2005).

Définir l'implication des parents et de la collectivité

63. Il n'y a pas d'unanimité sur ce que « l'implication des parents et de la collectivité » fait concrètement intervenir, ni sur les activités ou les comportements précis auxquels cette phrase renvoie. L'implication peut prendre une variété de formes et de significations, suivant, par exemple, le niveau d'instruction atteint par l'enfant concerné (la garde d'enfants ou l'enseignement préscolaire, par exemple) et l'angle sous lequel la question est abordée (professionnels de la petite enfance, enseignants, parents, chercheurs). La documentation a souvent recours aux termes de « partenariat école-famille », « implication des parents », « implication des familles », « implication de la collectivité » de manière interchangeable, ce qui contribue au flou entourant ces différents termes et la manière dont chacun des dispositifs auxquels ils renvoient agissent sur les résultats.

64. Les stratégies d'implication des parents et de la collectivité les plus courantes (Oakes et Lipton, 2007 ; Epstein, 1995) peuvent être condensées en six formes de participation constructive, allant de la communication et de l'aide aux familles jusqu'au soutien à l'apprentissage à domicile, qui sont toutes centrées sur l'enfant. La participation sous forme de bénévolat, de prise de décision et de collaboration avec la collectivité est plus axée sur les centres.

Tableau 1 : Formes d'implication des parents et de la collectivité

Axées sur l'enfant	
<i>Communication</i>	Concevoir des modalités de communication efficaces centre-domicile et domicile-centre afin de faire connaître les programmes et les progrès réalisés par les enfants.
<i>Soutien aux familles</i>	Aider toutes les familles à mettre en place des environnements familiaux qui répondent aux besoins des jeunes apprenants (cours sur le rôle parental, par exemple).
<i>Stimulation du développement à domicile</i>	Fournir aux familles des informations et des idées sur les moyens d'aider, à domicile, les enfants à se développer et à gérer d'autres activités, décisions et planifications correspondant au programme éducatif.
Axées sur le centre	
<i>Bénévolat</i>	Mobiliser et organiser l'aide et le soutien des parents (aider à planifier et à animer les événements du centre et les activités de collecte de fonds, encadrer les excursions, consacrer du temps à l'amélioration des installations, ou encore jouer le rôle d'accompagnateur au sein du centre et partager leurs compétences et leur expertise, par exemple).
<i>Prise de décision</i>	Inclure les parents dans les décisions du centre, instituer des conseils parentaux et des organisations parents-personnel.
<i>Collaboration avec la communauté</i>	Inventorier et regrouper les ressources et les services collectifs afin de consolider les programmes, les pratiques des familles, ainsi que l'apprentissage et le développement des enfants.

Source : adapté d'Epstein *et al.*, 1995.

65. La participation axée sur l'enfant permet au personnel et aux parents de se réunir de manière informelle et régulière afin de fournir le plus d'occasions possible de discuter des atouts et des progrès de l'enfant, plutôt que de ne se rencontrer que lorsque des problèmes surviennent. Parmi les besoins des parents en matière de communication avec l'établissement, on peut citer un compte rendu périodique sur les résultats et le comportement de leur enfant, une notification préalable en ce qui concerne le programme éducatif et les activités en classe⁸, ainsi que des conseils sur les meilleures méthodes d'apprentissage à la maison (Russell et Granville, 2005).

66. Depuis longtemps, les services d'EAJE utilisent principalement la communication et le bénévolat pour s'assurer que les parents se rallient aux objectifs du programme. Les établissements préscolaires, les jardins d'enfants et les centres d'accueil tentent de faire participer les parents par le biais de différents moyens de communication, tels que les lettres aux parents, les réunions avec eux, ainsi que les sites web. Cette stratégie classique a également pour but de faire participer les parents à certaines activités de la structure, par exemple surveiller le terrain de jeux, organiser des excursions ou participer à des activités de collecte de fonds. Depuis quelques temps, les centres cherchent également à faire participer les parents aux conseils d'administration et à la prise de décision (Oakes et Lipton, 2007).

67. En outre, certaines structures d'EAJE offrent un soutien direct aux parents au moyen de cours sur le rôle parental, très souvent avec le concours de services collectifs. Il ressort de travaux de recherche menés sur le programme *Head Start* aux États-Unis que « les personnes qui participent à des cours de formation des adultes, après avoir bénéficié du programme, réduisent leur dépendance aux aides sociales, trouvent des emplois, obtiennent des crédits ou des diplômes d'enseignement supérieur et deviennent propriétaires d'un logement » (Halgunseth et Peterson, 2009). La participation des services collectifs dans leur ensemble (les services de santé, sociaux et les organisations sportives, par exemple) ou des membres

⁸ Le terme « classe » renvoie à toutes les pièces d'une structure d'EAJE dans lesquelles se déroule la garde des enfants, là où ils jouent, ainsi que les salles de classe traditionnelles : il s'agit de la pièce d'une structure d'EAJE dans laquelle l'enfant passe la plus grande part de son temps.

de la collectivité, peut améliorer les résultats scolaires des enfants, ainsi que leur développement social, émotionnel et leur santé (Oakes et Lipton, 2007).

Les bienfaits de la participation des parents et de la collectivité

68. Rien n'indique de façon probante que telle ou telle stratégie visant la participation des parents ou de la collectivité fonctionne mieux qu'une autre : on s'accorde généralement à reconnaître qu'une stratégie uniformisée ne conviendrait pas. Il existe une large gamme de stratégies, formelles et informelles, qui peuvent être combinées pour convenir à différents contextes ou groupes de population. Les approches les plus courantes sont récapitulées dans le tableau 2.

Tableau 2 : Exemples d'approches visant la participation des parents et de la collectivité

Approches formelles	Approches informelles
Rapport écrit régulier sur les progrès et le développement de l'enfant	Discussions informelles régulières sur les progrès de l'enfant (de vive voix)
Réunions avec les différents parents	Appels téléphoniques
Visites à domicile	Dossier comprenant le travail de l'enfant réalisé en classe et les activités à domicile
Lettres	Proposer du matériel pédagogique pour la maison
Soirée des parents (service de crèche gratuit)	Lettres d'information régulières
Événements liés au programme éducatif (service de crèche gratuit)	Permanences
Coopération des prestataires avec d'autres services, par exemple les services sociaux, de santé ou de sport	Rencontre autour d'un petit déjeuner
Conseil parental	Journées portes ouvertes
Parents invités à des événements organisés par d'autres services (de santé par exemple) dans le centre d'EAJE	Excursions scolaires
	Tableaux d'information et affiches
	Informations et conseils sur l'accès à d'autres services

Source : adapté de DfES, 2006 et de Sime *et al.*, 2009

69. Certains estiment qu'il est « difficile d'évaluer les effets directs de la participation des parents et de la collectivité sur les performances et le développement des enfants. Ceci est lié à la diversité des définitions de ce qui constitue la participation et à l'absence d'un consensus sur la meilleure façon de mesurer la participation » (Marcon, 1999). Il existe toutefois quelques études qui comparent différentes formes de participation des parents et de la collectivité, et qui portent principalement sur les centres d'EAJE qui mettent l'accent, dans le cadre de leur programme, sur la participation des parents et de la collectivité.

70. La plupart des effets directs sont constatés chez les parents, ce qui peut agir indirectement sur les résultats, le développement cognitif et linguistique de l'enfant et, dans une moindre mesure, sur la société dans son ensemble. On constate, chez les parents, une évolution de la façon dont ils élèvent leurs enfants, voire des résultats durables tout au long de leur vie. Cette évolution peut ainsi prendre la forme d'une amélioration des échanges avec les enfants, du cadre pédagogique à la maison et de la compréhension/connaissance de leur développement ; quant aux résultats durables, ils concernent par exemple la formation ou l'emploi (Yoshikawa, 1995).

Données probantes concernant l'incidence de certaines formes de participation sur les résultats des enfants

71. On constate que différentes formes de participation des parents et de la collectivité se répercutent sur différents groupes dans plusieurs domaines, par exemple le niveau de lecture des enfants, la situation professionnelle des parents, les interactions entre la mère et l'enfant, les taux de délinquance à l'adolescence et le coût de l'aide sociale. Une base de recherche, réduite mais en voie d'expansion, confirme l'importance de la participation des parents et de la collectivité à l'EAJE et les effets de certaines formes et stratégies de participation sur les enfants, les parents et la société.

Améliorer le cadre pédagogique à la maison

72. Certains estiment que les formes de participation des parents et de la collectivité les plus efficaces sont celles qui encouragent les parents à travailler directement avec leurs enfants dans le cadre d'activités pédagogiques à la maison. L'étude EPPE montre l'importance de la contribution des activités parents-enfants à la qualité du cadre pédagogique à la maison. Les conclusions de l'étude EPPE indiquent que les programmes qui encouragent explicitement les activités auxquelles les parents et les enfants prennent part ensemble tendent à être les plus avantageux pour les jeunes enfants » (Sylva *et al.*, 2004). « Les programmes qui conduisent les parents à coopérer avec leurs enfants, à les soutenir dans le travail dans le cadre des devoirs ou procéder à un enseignement en se servant du matériel et des instructions fournis par les enseignants obtiennent de très bons résultats » (Cotton et Wikelund, 1989).

73. On constate que la qualité du cadre pédagogique familial est fortement liée au statut d'enfant « vulnérable ». On estime qu'un environnement pédagogique médiocre à la maison dans les premières années de vie est l'une des causes des difficultés que l'on observe en début de scolarité obligatoire chez les enfants vulnérables. Les services d'EAJE peuvent contribuer à améliorer le cadre pédagogique familial de plusieurs façons, notamment en fournissant des activités et du matériel visant à réunir les parents et des enfants, en offrant des conseils aux parents pour la lecture d'histoires à leurs enfants et des valises pédagogiques pour l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. Le personnel d'EAJE peut également encourager la participation des parents à l'apprentissage précoce en mettant à leur disposition des ressources et des activités qui permettent d'approfondir le travail fait en classe. Ceci consolide les liens entre la famille et l'enfant, ainsi qu'entre la famille et le programme (Halgunseth et Peterson, 2009).

Pré-alphabétisation

74. L'aide des parents à l'apprentissage de la lecture semble recueillir une large adhésion : il existe de nombreux travaux de recherche sur le sujet et les bienfaits de cette forme de participation ont été démontrés (Keating et Taylorson, 1996). Des travaux de recherche menés aux États-Unis sur des enfants de trois et quatre ans montrent que les activités d'apprentissage précoce à la maison font une réelle différence : les enfants à qui on lit et on raconte fréquemment des histoires sont plus susceptibles de reconnaître toutes les lettres de l'alphabet, de savoir compter jusqu'à 20 ou plus, de savoir écrire leur nom et de lire. En outre, les enfants à qui on apprend les lettres, les mots ou les chiffres, et qui fréquentent régulièrement une bibliothèque, sont plus susceptibles de montrer des premiers signes d'aptitude à lire et à écrire (Nord *et al.*, 1999).

75. L'étude PIRLS⁹, menée dans 40 pays, montre également qu'il existe une relation positive entre la pratique d'activités de pré-alphabétisation à domicile en amont de la scolarité obligatoire et le niveau de lecture à 10 ans. L'étude mentionne les activités parents-enfants suivantes : lire des livres, raconter des histoires, chanter des chansons, jouer avec des jouets se rapportant à l'alphabet (blocs sur lesquels figurent

⁹ *Progress in International Reading Literacy Study* <http://pirls.org>.

les lettres de l'alphabet, par exemple), jouer à des jeux de mots, ainsi que lire à haute voix les enseignes et les étiquettes. Les conclusions indiquent que les enfants participant à des activités parents-enfants de manière plus fréquente (c'est-à-dire quotidiennement) ont un niveau de lecture bien meilleur que les autres (Mullis *et al.*, 2003 ; Mullis *et al.*, 2007).

Le développement cognitif dans son ensemble

76. Un travail de recherche mené par Hart et Risley (1995) sur les interactions parents-nourrisson au sein du cadre pédagogique familial met en lumière leurs effets positifs en matière de développement cognitif des enfants. Les enfants dont les parents s'impliquent moins dans l'apprentissage à la maison entre 10 et 36 mois ont de moins bons résultats aux tests de compétences cognitives (en mathématiques par exemple) plus tard dans la vie que ceux bénéficiant d'interactions parents-enfant positives à la maison. Un travail de recherche mené par Sylva *et al.* (2004) constate des effets identiques, et que ces résultats se maintiennent à 7 ans et plus.

Visites à domicile

77. Les visites à domicile réalisées par le personnel des services d'EAJE et d'autres organismes sociaux (services d'aide à l'enfance et services de santé, par exemple) sont utiles aux parents d'enfants jeunes : elles renforcent la confiance dans la manière dont les parents interagissent avec le programme éducatif de leurs enfants et améliorent la connaissance du développement des enfants. On constate que les enfants bénéficiant de visites à domicile par des professionnels de l'EAJE se livrent à plus d'activités de lecture et d'écriture, et qu'ils sont plus susceptibles de participer à des activités de groupe. Les membres du personnel en tirent également avantage puisqu'ils établissent des relations positives avec les enfants et les familles et cernent mieux comment l'environnement familial de l'enfant pourrait avoir des incidences sur ses résultats scolaires (Halgunseth et Peterson, 2009).

78. Tout porte à croire que les programmes de visites à domicile tels que HIPPY¹⁰ sont très utiles. HIPPY est un programme centré sur la participation des parents en tant qu'éducateurs à domicile. Il met l'accent sur l'apprentissage précoce de la lecture et du calcul, et est assuré pendant deux ans à partir du quatrième anniversaire de l'enfant. L'évaluation de HIPPY en Nouvelle-Zélande montre que les enfants en ayant bénéficié ont de meilleurs résultats scolaires dans des domaines divers (maîtrise de la langue, lecture, reconnaissance des mots et calcul), s'adaptent mieux en classe et ont un comportement moins perturbateur (moins de bagarres avec les camarades et participation plus active, par exemple). Les enfants bénéficiant de HIPPY sont notamment moins susceptibles de nécessiter des aides ciblées en matière de développement des compétences élémentaires (BarHava-Monteith *et al.*, 2009).

79. Le programme préscolaire Perry de la Fondation *High/Scope*¹¹ assure une éducation préscolaire et des visites à domicile aux enfants de milieux défavorisés en amont de leur scolarisation (à partir de trois ans). Dans le cadre de l'étude Perry, issue du programme, des individus ont été suivis de 3 à 40 ans. Le

¹⁰ HIPPY désigne le programme *Home Instruction for Parents of Preschool Youngsters* (Programme d'instruction à la maison pour les parents d'élèves de maternelle) qui a pris naissance en Israël vers la fin des années 60. Sa mise en œuvre s'est traduite dans de nombreux pays par des résultats positifs. Pour plus d'informations, voir : www.hippy.org.il/.

¹¹ L'approche préscolaire Perry de la Fondation *High/Scope* dispose d'un programme éducatif propre (le programme éducatif *High/Scope*) et elle appliquée par les établissements préscolaires, les écoles maternelles, les programmes *Head Start*, les centres d'accueil de jour, les programmes d'accueil de jour à domicile et les programmes pour les enfants ayant des besoins spéciaux, qu'il s'agisse de structures privées ou publiques fonctionnant à mi-temps ou à plein temps. Conçue dans un premier temps pour les enfants de familles défavorisées et les enfants vulnérables, l'approche préscolaire Perry de la Fondation *High/Scope* s'applique désormais à la totalité des enfants, et sa mise en œuvre a été couronnée de succès dans des milieux urbains comme ruraux, que ce soit aux États-Unis ou à l'étranger.

programme dure deux ans et comprend deux heures et demie de préscolarisation par jour, ainsi que des visites à domicile effectuées par des enseignants préscolaires. Les conclusions montrent que l'impact du programme varie selon le sexe et l'âge. Le programme semble avoir des effets ultérieurs notables chez les hommes en matière d'activité criminelle, de revenus et d'emploi (mesures effectuées à 27 et 40 ans), tandis qu'il a plus d'effet chez les femmes en matière d'éducation et d'accès à l'emploi (mesures effectuées à 19 et 27 ans). On observe globalement des résultats marqués précoces chez les femmes et plus tardifs chez les hommes (Heckman *et al.*, 2010).

Éducation au rôle de parent

80. L'accès des parents à des services de formation par le biais des centres d'EAJE est essentiel si l'on veut les habiliter à s'impliquer dans l'apprentissage de leurs enfants (Sime *et al.*, 2009). On constate des améliorations au niveau des compétences parentales et de la connaissance du développement et de l'apprentissage des enfants chez les parents qui participent à des cours de pédagogie et s'impliquent dans l'EAJE (Mitchell *et al.*, 2008). En outre, on a observé que les jeunes enfants dont les parents ont suivi une formation sur l'aide à l'apprentissage à la maison obtiennent plus tard des résultats positifs à l'école (Graue *et al.*, 2004).

81. On constate que les parents bénéficiant des programmes *Early Head Start* qui fournissent des services de développement de l'enfant au moyen de l'éducation au rôle de parent et de visites à domicile soutiennent davantage leurs enfants au cours des jeux, sont plus susceptibles de leur faire la lecture tous les jours et distribuent moins de fessées après avoir pris part au programme que ceux n'y ayant pas participé (Love *et al.*, 2005). Les parents bénéficiant des structures d'EAJE intégrées de Toronto, qui proposent une gamme de programmes de soutien aux familles sont, après participation, plus susceptibles de parler directement avec le professionnel et d'aider leur enfant à apprendre et à faire ses devoirs à la maison (Corter *et al.*, 2006).

Participation active

82. À propos de la scolarité obligatoire, Cotton et Reed Wikelund (1989) expliquent que ce sont les formes les plus actives de participation des parents et de la collectivité qui fonctionnent le mieux. Parmi celles-ci, on peut citer plus de communication avec l'établissement, assister et soutenir les activités de l'établissement, apprendre aux enfants en se servant du matériel fourni par les enseignants, et participer activement aux activités et au développement de l'enfant.

83. Le programme *Early Authors*, basé aux États-Unis, est une action en faveur de la pré-alphabétisation mise en œuvre par les centres d'accueil de jeunes enfants appartenant à des populations urbaines, à forte diversité ethnique et linguistique et à faibles revenus. Le programme aborde la lecture et l'écriture en privilégiant les interactions ayant un sens en matière de langage et les attitudes positives au moyen d'activités de qualité favorisant une autonomie accrue auxquelles participent les enfants et les familles (Bernhard *et al.*, 2008). Cette action insiste sur l'importance de la participation active des parents à l'EAJE et se compose de cinq principaux volets : a) la participation de spécialistes des mécanismes de la lecture et de l'écriture qui travaillent avec des enseignants préscolaires ; b) l'utilisation en classe de techniques et d'outils de fabrication des livres ; c) la rédaction de livres par les enfants avec le concours de spécialistes des mécanismes de la lecture et de l'écriture, d'éducateurs et de parents ; d) la présence des parents dans la structure lors de réunions parents/famille, durant lesquelles les parents et les autres membres de la famille partagent leurs histoires familiales et produisent, ensemble, des livres inspirés de ces histoires ; et e) lecture fréquente, partage, exposition et diffusion des livres rédigés par les enfants en classe et à destination de la collectivité dans son ensemble. Cette action, au lieu de porter l'effort explicitement sur l'enseignement de la lecture et de l'écriture, s'attache à la création et à la rédaction de textes ayant un

sens, dans l'idée que cette approche motive les enfants, les enseignants et les familles à poursuivre des activités liées à la lecture et à l'écriture.

84. L'évaluation comportait des bilans pré- et post-test. Les conclusions de l'évaluation se sont révélées positives : on observe que les résultats en matière de développement du langage (expression et compréhension) et des capacités de lecture et d'écriture chez les participants (3 et 4 ans) se sont améliorés grâce aux activités du programme. Le programme semble avoir non seulement amélioré l'ensemble des compétences des enfants en matière de langage, mais également stoppé le retard des enfants de familles pauvres par rapport aux niveaux nationaux par groupe d'âge. Tout porte également à penser qu'un changement sur le plan qualitatif est survenu dans les classes : les enseignants et les spécialistes des mécanismes de la lecture et de l'écriture notent que « les enfants s'expriment mieux, forment des phrases complètes et perçoivent les liens entre la lecture et l'écriture ». Les données qualitatives indiquent que le programme aide les enfants à développer leur identité et leur confiance en eux (Bernhard *et al.*, 2008).

Collaboration avec les ressources collectives dans leur ensemble

85. La recherche indique que la participation des parents, des familles et de la collectivité est essentielle à l'envie d'apprendre et au développement des enfants (Barton, 2003). Afin de soutenir les professionnels de l'EAJE et les parents, il est nécessaire de se pencher sur les besoins des enfants en matière de services sociaux et de développement éducatif ; en outre, ce soutien de portée générale joue un rôle important dans la réduction des retards de développement. L'impact positif du rattachement des ressources collectives aux besoins des enfants a fait l'objet de nombreuses publications. En effet, on estime que le soutien collectif au développement précoce est l'une des caractéristiques communes des centres d'EAJE de qualité (Henderson *et al.*, 2002).

86. Au Canada, on constate une corrélation positive entre le fait de collaborer avec des organisations locales qui fournissent des informations aux professionnels de l'EAJE et d'utiliser des ressources collectives (emprunt de jeux à la bibliothèque, soutien téléphonique, etc.) et une approche plus sensible de la garde des enfants, ainsi qu'un développement social précoce (Doherty *et al.*, 2000).

87. En Irlande, on constate que les partenariats entre les programmes d'EAJE et les services collectifs sont un moyen efficace de prendre contact et de soutenir les familles plus difficiles à atteindre, telles que les familles tsiganes et itinérantes. Les spécialistes fournissent à ces familles des services adaptés et conçus dans le respect de leur contexte culturel, ce qui améliore les compétences des enfants et des parents. L'élaboration d'un matériel d'apprentissage à distance, en collaboration avec des membres de la communauté et des consultants spécialisés dans l'éducation itinérante, augmente la probabilité d'obtenir de meilleurs résultats chez les enfants en matière d'alphabétisation et de compétences en mathématiques. Les spécialistes savent comment concevoir un matériel d'apprentissage efficace pour les enfants dans le cadre de leur communauté, et les parents ont appris comment mettre en œuvre différentes méthodes d'apprentissage pour les jeunes enfants (Robinson et Martin, 2008).

88. En 1994, cinq programmes *Head Start* ont mis sur pied des projets modèles de prévention de la toxicomanie dans le but de venir en aide aux familles et au voisinage des enfants d'âge préscolaire défavorisés sur le plan économique. Cette action, appelée « *Free to Grow* », cible les familles et le voisinage d'enfants participant à *Head Start* afin de les protéger de la toxicomanie et de ses problèmes connexes. Elle comprend notamment une place privilégiée accordée aux stratégies collectives sous forme de coalitions, de groupes de travail « espaces sûrs » qui veillent à préserver des espaces sûrs et non exposés à la toxicomanie pour les jeunes enfants, et de formations à la prévention de la toxicomanie. Différents services collectifs participent à sa mise en œuvre, y compris les services de police locaux, des associations de jeunes, des églises et de nombreuses organisations collectives de base. Parmi les réalisations, on peut citer la participation croissante des parents à l'EAJE, des établissements scolaires et des voisinages plus

sains et plus sûrs, l'amélioration des relations entre les résidents, ainsi qu'entre les professionnels de l'EAJE, les parents et les membres de la collectivité, et des normes collectives plus strictes sur la consommation de drogue et d'alcool (Harrington, 2001). L'un des facteurs clés de ces programmes est l'importance des financements accordés, qui permet de verser une somme mensuelle (100 USD) aux parents et aux membres de la collectivité qui sont les principaux responsables de la mise en œuvre du programme.

Combinaison de plusieurs approches

89. Un programme ou un centre ne doit pas nécessairement se limiter à une seule approche. Plusieurs formes de participation des parents et de la collectivité peuvent être mises en œuvre simultanément et se compléter. Puisque les structures d'EAJE fournissent des services à une variété de personnes de différents milieux, chaque stratégie ou forme de participation, prise isolément, ne peut pas couvrir tous les besoins ou convenir à tous les enfants, toutes les familles ou toutes les populations. De ce fait, mettre en œuvre plusieurs approches peut favoriser la participation des parents et de la collectivité dans son ensemble.

90. Hannon et Nutbrown (2001) rendent compte d'une étude empirique concernant l'efficacité d'un programme de participation des parents à la pré-alphabétisation, le projet *REAL (Realising Equality and Achievement for Learners)*. Le projet était mis en œuvre dans dix établissements préscolaires de Sheffield (Angleterre), dans des zones très défavorisées, avec 88 familles participantes, sur une durée de 12 à 18 mois. Au départ, les enfants avaient entre trois et trois ans et demi. Le programme comprenait cinq volets : des visites à domicile réalisées par des enseignants préscolaires ; la fourniture de ressources culturelles ; des activités en groupe au centre ; des événements spéciaux (sorties en groupe pour se rendre à une bibliothèque, par exemple) ; et des courriers. La formation des adultes faisait également partie du programme, au moyen d'un cours homologué au sujet de *REAL* et d'informations, de conseils et de soutien pour accéder à des cours d'autres prestataires. Un financement était accordé pour permettre à chaque enseignant de travailler une demi-journée par semaine avec huit familles.

91. L'évaluation a fait état des retombées positives du programme pour les enfants, les parents et les enseignants. Les parents évoquaient une expérience « incroyablement bénéfique ». Les enseignants se réjouissaient de cette occasion de travailler en étroite collaboration avec les parents et constataient que cela avait modifié leur façon de voir les choses, bien qu'ils aient eu le sentiment que leurs autres attributions au sein de l'établissement rendait difficile leur mission dans le cadre du projet. Les parents et les enseignants constataient des « effets positifs généraux » ainsi que des retombées concrètes en matière d'alphabétisation. Les résultats montraient que le groupe des participants au programme était très clairement en avance par rapport au groupe de contrôle sur le plan de la lecture, de l'écriture et de la reconnaissance des lettres (Hannon et Nutbrown, 2001).

Mettre en œuvre une participation des parents et de la collectivité qui donne de bons résultats

Obstacles perçus

Obstacles linguistiques et culturels

92. Des problèmes de communication peuvent naître si les professionnels et les parents ne parlent pas la même langue ou qu'ils ne partagent pas les mêmes valeurs, et si les pratiques et les usages au domicile sont différents de ceux de l'établissement scolaire. On constate que les professionnels communiquent mieux avec les parents appartenant aux classes moyennes et supérieures et moins bien avec les groupes qui sont différents du leur (Rous, 2003). De ce fait, Rous note qu'il est important de maintenir un style de communication simple et non condescendant avec les parents, d'éviter d'employer des termes techniques qui peuvent intimider et provoquer des malentendus. Faire traduire les communications écrites dans les

langues maternelles des familles peut lever cet obstacle. À cette fin, il est également envisageable de nommer un conseiller technique (un membre du personnel ou un autre parent) qui puisse communiquer avec les parents dans leur langue maternelle (Ballen et Moles, 1994).

Stigmatisation

93. Certaines formes de participation des parents ou de la collectivité peuvent susciter des inquiétudes relatives à la stigmatisation. Si un programme comprend des visites ciblées à domicile par des professionnels de l'EAJE ou des services collectifs, il est possible que les parents n'aient pas envie d'y participer activement (Johnson *et al.*, 2005). L'une des solutions pourrait consister à réaliser des visites régulières au domicile de toutes les familles, à l'image des programmes *Head Start*.

Manque d'information concernant les possibilités de s'impliquer ou de participer

94. Lorsqu'on demande aux parents ou aux membres de la collectivité s'ils connaissent et mettent à profit les possibilités de s'impliquer de manière formelle et informelle dans l'EAJE, les parents à bas revenus ne sont en général pas au courant des possibilités qu'offre leur collectivité locale (Johnson *et al.*, 2005). Ghate et Hazel (2004) jugent important que les centres d'EAJE et les services collectifs aient recours à une approche volontariste afin de sensibiliser les parents aux possibilités de s'impliquer.

Les parents peu instruits

95. La participation des parents peut être perçue comme amplifiant les inégalités en matière d'éducation, associées au milieu socio-économique, au sexe et à l'appartenance ethnique. On constate, chez les parents, qu'un faible niveau de compétence en lecture/écriture et en calcul ainsi que de mauvaises expériences lors de leur propre scolarité peuvent parfois empêcher les parents de contribuer à l'apprentissage de leurs enfants. Ces problèmes peuvent également se répercuter sur la confiance et l'estime de soi des parents. Parmi les autres raisons du manque d'implication des parents, on peut citer : la méconnaissance par les parents des moyens efficaces d'amener les enfants à apprendre et une culture scolaire perçue comme trop formelle (Sime *et al.*, 2009).

Obstacles psychologiques

Chez les parents et les membres de la collectivité	Chez le personnel
Hostilité à l'encontre des symboles d'autorité perçus.	Ils ne pensent pas avoir les compétences/la formation nécessaire(s) pour soutenir les familles.
Ils estiment que ce n'est pas leur rôle et qu'ils ne doivent pas entraver le processus d'apprentissage en dehors du domicile de leur enfant.	Ils estiment qu'ils n'ont pas pour attribution de travailler avec les parents ; cela empiète sur leur temps de travail avec les enfants, qu'ils perçoivent comme leur priorité principale.
Des aspirations faibles pour les enfants.	

Source : Logan et Feiler 2006 ; Hannon et Nutbrown, 2001 ; Keating et Taylorson, 1996 ; Rous, 2003 ; Russell et Granville, 2005 ; Sime *et al.*, 2009

96. Il ressort de travaux de recherche qu'il est possible de surmonter les obstacles psychologiques du côté des parents et des ressources collectives au moyen d'un comportement volontariste et d'une sensibilisation de la part des membres du personnel d'EAJE (Dauber et Epstein, 1993 ; Siraj-Blatchford *et al.*, 2003). Les membres du personnel indiquent qu'ils ont souvent l'impression de ne pas avoir les compétences et la formation appropriées pour mobiliser les familles ou les ressources collectives. Inclure ce thème dans les formations initiale et continue des professionnels constitue l'un des principaux moyens

de prévenir ou de surmonter cet obstacle. La participation des parents et de la collectivité peut également être concrétisée dans le système de valeurs ou dans la ligne de conduite de la structure, ce qui souligne que le développement des enfants est du ressort de la société dans son ensemble (Sime *et al.*, 2009).

Obstacles de temps

97. Faire participer les parents qui travaillent à plein temps, ont des horaires décalés ou reprennent le travail peut constituer un défi de taille. Il importe de proposer différentes formes de participation des parents (ou de la collectivité), telles que l'envoi de bulletins d'information par e-mail, des réunions parentales en soirée ou à d'autres horaires qui conviennent mieux aux parents (Rous, 2003 ; Russell et Granville, 2005).

Principaux facteurs de réussite

Système de valeurs

98. Il est essentiel d'intégrer la participation des parents dans le système de valeurs ou la ligne de conduite des centres d'EAJE si l'on veut voir naître une confiance et un respect mutuels entre le personnel et les parents. Une culture d'implication des parents encourage le personnel à ne pas porter des jugements catégoriques, à prendre le temps de soutenir les parents et d'écouter leurs suggestions (Mendoza *et al.*, 2003 ; Sime *et al.*, 2009).

Clarté des objectifs

99. Un audit des principes et pratiques réalisé sur l'ensemble des collectivités locales anglaises (DCSF, 2007) a permis de constater que la plupart des stratégies (locales) mettent en relief l'importance d'établir des partenariats efficaces avec les parents (et les collectivités) mais manquent de clarté en ce qui concerne ce que cela signifie en pratique. Avant de lancer un dispositif d'implication des parents ou de la collectivité, il est vital que les professionnels et les familles/collectivités travaillent ensemble à la définition de ses ambitions et de ses objectifs. Discuter permet aux parties prenantes de s'accorder sur les raisons pour lesquelles un tel dispositif est nécessaire, la manière dont il sera mis en œuvre, ainsi que sur les attentes de toutes les parties et de chacun. On constate que rechercher des objectifs communs à toutes les parties prenantes est utile et répond mieux aux besoins des enfants et de la collectivité (Keating et Taylorsen, 1996 ; Zellman et Waterman, 1998).

Volontarisme

100. Il ressort d'un travail de recherche (Siraj-Blatchford *et al.*, 2003) que, dans les zones défavorisées, le personnel des structures d'EAJE et d'autres services sociaux doivent faire preuve de détermination lorsqu'il s'agit d'encourager et de soutenir la participation des parents afin de contribuer à l'apprentissage des enfants. Les structures jugées excellentes dans les zones défavorisées accordent de l'importance à l'implication des parents dans le processus éducatif et ont recours à des approches volontaristes pour l'encourager, en prenant le temps de partager leur programme éducatif, leurs stratégies pédagogiques et leurs objectifs en matière d'éducation et de développement. Elles conseillent également les parents sur les moyens de compléter le développement des enfants au sein du cadre pédagogique familial et sur l'incidence de cette démarche sur leur développement.

101. Le *Centre on Families, Communities, Schools and Children's Learning* (1994) relève que les parents qui reçoivent fréquemment des messages positifs des enseignants s'impliquent en général bien plus dans l'éducation de leurs enfants que les autres parents. Dauber et Epstein (1993) constatent que de nombreux parents tiennent compte des encouragements des éducateurs. Ce que le centre met en œuvre pour encourager la participation des parents constitue le meilleur instrument de prédiction en matière de

participation. L'attitude et les actions du centre ont plus d'importance que les revenus, le niveau d'instruction, l'appartenance ethnique ou l'expérience en matière de bénévolat des parents pour prédire l'implication des parents dans le centre.

Formation du personnel

102. Les administrateurs et les professionnels agissent dans une large mesure sur les attitudes et les actions des centres d'EAJE à l'égard de la participation des parents. Dans la mesure où l'encadrement est déterminant, les administrateurs et les professionnels peuvent avoir besoin d'une formation spéciale afin de les aider à développer les compétences nécessaires pour encourager les partenariats familles-centre et la participation de la collectivité (Dauber et Epstein, 1993 ; Siraj-Blatchford *et al.*, 2003 ; Sime *et al.*, 2009).

103. Ballen et Moles (1994) notent que « les établissements et les systèmes scolaires proposent rarement au personnel des formations structurées en matière de collaboration avec les parents et la collectivité ou qui permettent de cerner la diversité de la vie de famille contemporaine. Il existe une multitude de façons pour les familles et la collectivité de s'impliquer plus dans les établissements scolaires, préscolaires et dans les centres d'accueil ; la formation peut aider les enseignants et les autres membres du personnel à modifier les clichés qui consistent à penser que les parents ne sont contactés que lorsqu'un élève a des ennuis ou que l'établissement a besoin d'aide pour préparer une kermesse. Les programmes de formation des professionnels peuvent inclure des informations sur les bienfaits de la participation des parents et de la collectivité et les obstacles qui peuvent la freiner, une sensibilisation aux différents milieux et modes de vie des familles, des informations sur les techniques d'amélioration du dialogue entre le foyer/la collectivité et l'établissement scolaire, sur les moyens de faire participer les parents à l'apprentissage de leur enfant au sein et en dehors de l'établissement scolaire, ainsi que sur les moyens dont disposent les établissements scolaires pour répondre aux besoins sociaux, éducatifs et en matière de services sociaux des familles et de la collectivité. »

Flexibilité

104. Les parents et la collectivité ne constituent pas un groupe homogène, et il est nécessaire d'adopter des approches différentes pour des groupes de population différents. « Être conscient des besoins d'une population diverse sur le plan culturel et économique peut être l'un des moyens les plus précieux d'établir des bases solides pour la participation des parents ou de la collectivité » (Rous, 2003). Les administrateurs des centres d'EAJE doivent être conscients des différentes valeurs et circonstances familiales, et tenter de répondre à ces besoins. Certains avancent qu'une participation parentale non généralisée se traduit par plus d'inégalité. Il importe donc de déployer des efforts constructifs afin d'établir un contact avec les familles les plus défavorisées.

Financement

105. Les centres d'EAJE de qualité à forte proportion de participation des parents ou de la population perçoivent des ressources financières ou obtiennent des subventions afin d'assurer une mise en œuvre efficace. Sans investissements (supplémentaires), il peut se révéler difficile, voire impossible, pour beaucoup de programmes d'EAJE d'encourager et d'améliorer l'implication des parents et de la collectivité. En raison du temps que peut prendre une mise en œuvre réussie, des besoins se feront très probablement ressentir en matière de formation complémentaire, de personnel additionnel, de planification plus performante et de meilleur financement.

Conclusions

106. L'examen de la documentation publiée qui a été entrepris fait ressortir certains points clés :

- Les structures d'EAJE qui encouragent activement la participation des parents et de la collectivité (au moyen d'objectifs éducatifs partagés, d'un dialogue régulier sur les progrès de l'enfant, de la promotion d'activités parents/collectivité et enfants ou de l'implication des ressources collectives dans leurs pratiques visant le développement) ont un effet bénéfique sur les enfants.
- Tout porte à croire qu'au cours des premières années de la vie de l'enfant, le cadre pédagogique familial est fortement lié aux résultats sur le plan cognitif, notamment les compétences en matière de langage, de lecture et d'écriture.
- Les évaluations des résultats liés à la participation des parents à l'EAJE et ses effets sur les résultats de l'enfant montrent le rôle potentiellement déterminant que peuvent jouer, par exemple, les projets de pré-alphabétisation, s'ils sont mis en œuvre par les services d'EAJE et en collaboration étroite avec les parents. Inclure les ressources collectives dans la mise en œuvre de projets a des retombées positives pour la population comme pour les enfants.

107. S'il est généralement admis que la participation des parents et de la collectivité joue un rôle important en matière d'amélioration des résultats de l'apprentissage des enfants, il est bien plus difficile de déterminer ce qui constitue précisément une participation réussie des parents ou de la collectivité à l'EAJE. Il serait possible de mesurer un certain nombre de résultats des enfants à long terme afin de s'assurer de l'efficacité de plusieurs formes de participation des parents ou de la collectivité ; mais collecter des données fiables et tirer des conclusions judicieuses à propos de « ce qui fonctionne » nécessitent d'importants investissements afin d'entreprendre des travaux de recherche bien conçus, empiriques et longitudinaux. En outre, la participation des parents et de la collectivité à l'EAJE entraîne souvent des dépenses additionnelles puisque celle-ci peut prendre du temps, exiger du matériel supplémentaire et faire intervenir différentes ressources.

108. Les études publiées attirent l'attention sur le fait qu'il n'y a pas de solution uniformisée en matière de participation des parents ou de la collectivité aux services d'EAJE. Les besoins et les attentes concernant les niveaux d'importance du rôle des parents, de la collectivité et des professionnels en matière de développement des enfants varient entre les différents parents et les différentes populations. Les stratégies visant à les faire participer doivent donc être flexibles.

PROGRAMME ÉDUCATIF ET PÉDAGOGIE EFFICACE

Objet

109. Cette partie poursuit trois objectifs :

- Analyser l'impact sur le développement des enfants des différents programmes et approches pédagogiques adoptés par les services d'EAJE ;
- Identifier les facteurs qui contribuent le plus à l'efficacité des programmes éducatifs et des pratiques pédagogiques ; et
- Faire le point des connaissances sur les bonnes mesures et pratiques dans ce domaine (par exemple en identifiant les obstacles et les facteurs propices à la mise en œuvre de ces mesures et pratiques).

110. L'objectif n'est pas d'identifier « le » meilleur programme éducatif ni « la » meilleure approche pédagogique car ni l'un ni l'autre n'existe. Il s'agit plutôt de déterminer quels éléments d'un programme ou d'une démarche pédagogique sont les plus à même d'améliorer les résultats des enfants et quelles conditions sont nécessaires à leur mise en œuvre.

111. La notion de programme éducatif est complexe car elle comprend plusieurs éléments tels que les objectifs, le contenu, la démarche pédagogique et les pratiques d'enseignement. Le débat qui porte sur la vocation d'un programme éducatif et de pratiques pédagogiques appropriées est engagé depuis longtemps (par exemple, Marshall *et al.*, 2000 ; Goffin et Wilson, 2001 ; Eisner, 2002 ; NAEYC, 2003), mais il subit l'influence de nombreux facteurs, notamment les valeurs portées par la société, les normes en termes de contenu, les résultats des différentes études, ainsi que les attentes, la culture et la langue de chaque communauté. Si les définitions varient selon les pays, les États, les régions et même les programmes d'EAJE, des programmes éducatifs de qualité et bien mis en œuvre favorisent le développement des enfants, notamment au plan cognitif, et peuvent permettre à ces derniers d'obtenir de bons résultats (Frede, 1998).

L'importance du programme éducatif et de la pédagogie

112. Les jeunes enfants passent de plus en plus de temps hors de leur foyer et en compagnie d'adultes qui ne sont ni leurs parents ni des membres proches de leur famille. La manière d'agir de ces adultes conditionne leurs possibilités d'apprentissage. Dans le cadre des structures d'EAJE, ce sont surtout les enseignants et les personnes qui les gardent qui sont en contact direct avec les enfants, or, ce que font ces professionnels influence le processus de développement des enfants.

113. On considérait jusqu'à récemment que les objectifs pédagogiques ne concernaient que les enfants âgés de trois à six ans, mais selon les recherches les plus récentes, les apprentissages commencent et peuvent être favorisés dès le plus jeune âge (Shonkoff et Philips, 2000). Il est aujourd'hui admis que ce que l'on considérait auparavant comme une période durant laquelle on n'avait qu'à prodiguer des soins aux enfants est en fait une phase importante du cycle de la vie humaine en termes de développement cérébral, cognitif et social (Lindsey, 1998 ; Shonkoff et Philips, 2000). Le développement au cours de la petite enfance devient un enjeu pour les autorités, à mesure que l'on prend conscience du fait que dès la naissance, se construit le socle sur lequel s'appuiera l'apprentissage tout au long de la vie. Les modalités

d'organisation et les pratiques des services d'accueil et d'éducation des enfants les plus jeunes sont donc aujourd'hui au cœur de l'action gouvernementale.

114. Les bébés, les tout-petits et les enfants d'âge préscolaire sollicitent intensément leurs facultés intellectuelles. En effet, les enfants, entre la naissance et l'âge de sept ans, progressent très rapidement dans leur compréhension du monde, et ce à de nombreux niveaux : relations humaines, numération, raisonnement, résolution de problèmes, identification des mots et langage (Philips *et al.*, 2000). Des facteurs liés à l'hérédité et au contexte interviennent au cours de ce processus, dans lequel les interactions entre un jeune enfant et son environnement direct jouent un rôle capital.

115. De nombreuses études menées au cours des 30 à 40 dernières années ont fait observer que pour se développer de manière équilibrée et obtenir de bons résultats, les enfants accueillis au sein de structures d'EAJE ont besoin d'être pris en charge par un personnel chaleureux, encourageant, stable, prévisible et attentionné. Peisner-Feinberg *et al.* (2000) ont observé que lorsque les relations avec les enseignants ou les personnes qui les gardent sont sources d'un sentiment de sécurité et d'affection, les enfants ont de meilleurs rapports avec les autres adultes ainsi qu'avec les autres enfants, et se montrent plus coopératifs en classe, de même que plus enclins à déployer des efforts dans leur travail.

116. Cependant, l'efficacité en termes d'enseignement et de développement varie considérablement d'un programme à l'autre et ce phénomène est lié à la situation propre à chaque classe (Philips *et al.*, 2000). L'étude REPEY (*Researching Effective Pedagogy in the Early Years*) qui porte sur les meilleures pratiques, a établi l'existence d'un lien entre différenciation du contenu du programme, attitude encourageante de l'éducateur vis-à-vis des enfants et amélioration des résultats de ces derniers. Les observations indiquaient que mieux les pratiques pédagogiques adaptées aux enfants et à leur âge étaient mises en œuvre, plus les conséquences sur le développement social et cognitif des enfants étaient visibles, en particulier pour tout ce qui relevait des mathématiques, de l'identification des mots, de l'orthographe, de la lecture et des aptitudes à la communication avec les adultes et les autres enfants (Siraj-Blatchford, 2004). Le programme éducatif et la manière dont il est enseigné, autrement dit, la démarche pédagogique adoptée, sont en fait des éléments clés de la qualité et de l'efficacité d'un programme d'EAJE (Shonkoff et Philips, 2000 ; NICHD, 2002 ; Siraj-Blatchford, 2004).

117. La tendance étant à la décentralisation des pouvoirs publics et à la diversification des services, on observe des différences importantes en termes d'élaboration des programmes et de qualité d'un lieu à un autre. La mise en place d'un cadre commun peut contribuer à uniformiser le niveau de qualité entre différents types de services d'EAJE destinés à différents groupes d'enfants, tout en permettant des ajustements en fonction des situations et des besoins locaux. Poursuivre des objectifs bien identifiés et articulés, dans les domaines de la santé, de l'alimentation ou de l'éducation, peut faciliter la mise en place de programmes éducatifs qui favorisent le bien-être des jeunes enfants et sauront répondre à leurs besoins.

118. Les projets éducatifs bien définis servent également les intérêts des jeunes enfants. Les structures d'accueil pour nourrissons et tout-petits dotés d'un cadre pédagogique insuffisant risquent de ne pas offrir à ces enfants les stimulations qui sont extrêmement importantes au cours des premières années de la vie. Au niveau du programme d'EAJE, les lignes directrices relatives aux pratiques à adopter, qui prennent la forme d'un cadre pédagogique, aident le personnel à mieux cerner ses objectifs pédagogiques, à garder à l'esprit l'importance de la progression, à bien organiser la journée des enfants et à veiller aux principaux aspects du développement de ces derniers (Siraj-Blatchford, 2004).

119. Pour le personnel chargé de l'accueil et de l'éducation des tout-petits, le programme éducatif peut également signifier l'appartenance à un groupe de professionnels responsables de la première étape de l'apprentissage tout au long de la vie. Or, les signes de professionnalisation revêtent une importance capitale pour les éducateurs qui s'occupent des enfants les plus jeunes car ces professionnels sont souvent

considérés comme non qualifiés par les parents. Le cadre pédagogique ne se limite pas à mettre l'accent sur l'aspect éducatif d'un programme, il peut également contribuer à élever le statut des professionnels de la petite enfance. Lorsque les éducateurs ont été conviés à participer directement à l'élaboration du cadre pédagogique, les lignes directrices définies sont susceptibles de renforcer les bonnes pratiques et d'inciter le personnel à réfléchir et à se perfectionner. Le cadre pédagogique peut également offrir aux éducateurs la possibilité de parler avec les parents afin d'expliquer et de discuter des objectifs et des méthodes de mise en œuvre des activités menées au sein de la structure d'EAJE. Guidés par des objectifs communs, professionnels et parents peuvent travailler ensemble afin de favoriser le développement et l'apprentissage de chaque enfant (OCDE, 2006).

Quelles approches pédagogiques et quels programmes éducatifs rencontre-t-on dans le secteur de l'EAJE ?

120. La nature des expériences éducatives proposées aux enfants reflète les attentes de la société (en particulier celles des autorités et des professionnels) quant aux pédagogies et aux pratiques appropriées. Les programmes éducatifs des XVIII^e et XIX^e siècles mettaient l'accent sur ce que les enfants devaient savoir pour devenir de bons citoyens, actifs et respectueux des lois, avec un enseignement principalement axé sur la religion, la littérature (classique) et les valeurs morales. En outre, aider les enfants (et leur famille) à se soigner et se nourrir quand ils étaient issus de milieux pauvres ou en mauvaise santé était extrêmement important (Nourot, 2005).

121. Au cours du XX^e siècle, les programmes éducatifs ont commencé à prendre en compte les théories portant sur le développement de l'enfant et ces questions ont suscité de plus en plus d'intérêt chez les dirigeants politiques et les chercheurs. Au fil des années, différents programmes éducatifs ont été mis au point en fonction des théories dominantes en matière de développement de l'enfant (Frede, 1998). On peut distinguer trois catégories de courants de pensée concernant le développement et l'apprentissage, lesquelles sont à l'origine des différents programmes mis en œuvre.

Les programmes reposant sur l'enseignement direct

122. La première approche pédagogique, celle de l'enseignement direct ou didactique, découle des théories comportementalistes ou de l'apprentissage social, qui considèrent l'apprentissage comme la conséquence d'un apport extérieur. L'enseignant délivre des informations à un groupe d'enfants et chaque leçon s'organise autour d'enseignements et d'exercices. Grâce à une méthode axée sur la répétition et les éloges, l'éducateur enseigne aux enfants des savoir-faire distincts. Par le passé, cette approche pédagogique était la plus répandue aux niveaux primaire, secondaire et supérieur, mais aujourd'hui, les écoles adoptent généralement des méthodes pédagogiques diverses. Cette approche est peu suivie dans le cadre de l'éducation des tout-petits, du fait du très jeune âge des enfants accueillis au sein des établissements préscolaires et de maternelle.

Les programmes axés sur la socialisation

123. La théorie de la maturation, d'où découlent les programmes de pédagogie ouverte ou axés sur la socialisation, se situe aux antipodes des théories présentées ci-dessus. En effet, ce courant repose sur la conviction que les enfants doivent prendre leur propre apprentissage en main et seront capables d'apprendre s'ils y sont prêts du point de vue de leur développement. Cette théorie s'appuie notamment sur les idées développées par Johann H. Pestalozzi (1977) qui estimait que c'est en agissant que les enfants apprennent, et celles de Friedrich Froebel (Fletcher et Welton, 1912), qui a mis l'accent sur la valeur du jeu dans le développement de l'enfant.

124. Le principal objectif poursuivi par les programmes qui s'inspirent de cette approche est la socialisation, et la principale activité est le jeu non encadré. Cette démarche pédagogique accorde une grande liberté aux enseignants qui peuvent organiser des activités en fonction de leur propre expérience, de leur créativité et de leur compréhension du développement de l'enfant. Le contenu enseigné comme les activités peuvent donc varier en fonction des centres d'intérêt et des besoins des enfants et refléter les valeurs de la société et du programme d'EAJE. La plus connue des approches pédagogiques issues de la théorie de la maturation est la pédagogie Montessori qui repose sur l'idée que « les enfants dirigent leur propre apprentissage ».

La pédagogie Montessori

125. La pédagogie Montessori est le résultat des recherches et des expériences menées par l'Italienne Maria Montessori, qui était médecin et éducatrice. Selon cette méthode, le programme d'apprentissage est déterminé par ce vers quoi l'enfant est naturellement attiré. Ce dernier montre quels sont ses différents centres d'intérêt à travers son comportement vis-à-vis de son environnement. L'enseignement est dispensé de telle manière que les interventions directes de l'enseignant sont aussi rares que possible, afin de ne pas s'opposer à l'apprentissage libre de l'enfant qui se fait grâce à la manipulation directe du matériel. La méthode prévoit d'ailleurs un large éventail de ressources matérielles destinées à stimuler l'intérêt de l'enfant au cours d'activités menées de manière autonome. Pour la première étape du développement (0-6 ans), ces ressources correspondent généralement à cinq grands domaines d'enseignement : la vie courante, les activités sensorielles, les mathématiques, le langage et la culture. Les autres domaines d'enseignement sont notamment la géographie (la perception qu'un enfant a de lui-même dans l'espace), l'histoire (la perception qu'un enfant a de lui-même dans le temps) et les sciences (les interactions avec la nature) (Hainstock, 1997 ; Standing, 1998). Cette méthode est surtout adoptée dans le cadre de l'enseignement des jeunes enfants (jusqu'à l'âge de six ans), du fait de la grande sensibilité des enfants de cette tranche d'âge vis-à-vis de ce qui les entoure. Cependant, certains établissements dispensent un enseignement reposant sur cette pédagogie au niveau élémentaire (enfants âgés de six à 12 ans), ainsi qu'au niveau secondaire (Montessori, 1972).

126. D'après une étude menée par Lilliard et Else-Quest (2006), les élèves (âgés de cinq et 12 ans) ayant suivi un enseignement axé sur la pédagogie Montessori obtenaient de meilleurs résultats que ceux du groupe témoin. Ces meilleurs résultats s'observaient dans divers domaines, non seulement du point de vue du langage et des mathématiques, mais aussi en termes de sociabilité. Cependant, l'écart au plan des disciplines scolaires avait quasiment disparu pour les enfants âgés de 12 ans.

Les programmes d'inspiration constructiviste

127. La troisième famille d'approches pédagogiques découle des théories constructivistes de Piaget (1952) et Vygotsky (1978). La théorie du développement de Piaget a exercé une influence considérable sur la pensée et l'élaboration des programmes éducatifs du monde occidental. Bien que les travaux de Piaget aient été remis en question par d'autres auteurs et ses conclusions nuancées à plusieurs reprises, c'est la notion de développement progressif au cours de phases distinctes qui préside encore et toujours aux modalités de regroupement des enfants dans de nombreux pays. Le principe selon lequel les enfants doivent explorer de manière active et l'idée selon laquelle l'environnement et les supports jouent un rôle capital d'incitation à apprendre prévalent aujourd'hui encore, quels que soient le type d'éducation et la forme d'apprentissage, par exemple au sein de structures d'EAJE, au niveau primaire, dans les établissements secondaires et au-delà. Vygotsky a pour sa part mis l'accent sur l'influence des conditions d'apprentissage des enfants et sur le rôle capital que les adultes et les autres enfants jouent dans l'apprentissage.

128. En général, les tenants des programmes éducatifs constructivistes ou interactifs considèrent l'apprentissage comme un échange actif entre l'enfant et son environnement. Les enseignants organisent des activités qui incitent les enfants à développer leurs capacités de raisonnement et de résolution de problèmes, mais ils interviennent également dans le cadre d'activités menées par les enfants afin de faciliter l'apprentissage. On considère que les interactions entre enfants sont primordiales lors du processus d'apprentissage, il importe donc que les enfants accomplissent à plusieurs des tâches qu'ils ne sauraient accomplir seuls (Vygotsky parle alors de « zone proximale de développement »). Les programmes issus des théories constructivistes considèrent qu'il revient aux enseignants de prendre les décisions, d'organiser des activités et de susciter des interactions qui répondront aux besoins et aux centres d'intérêt des individus et de la collectivité (Bredenkamp et Copple, 1997). Les démarches pédagogiques modernes adoptées dans le cadre de l'accueil des tout-petits ou de l'éducation des enfants d'âge préscolaire sont fondées sur les idées constructivistes et sont couramment mises en œuvre au sein d'établissements scolaires et de centres d'EAJE.

129. Au Royaume-Uni, DeVries et Goncu (1988) ont comparé, en recourant à des jeux de société, le degré de développement social et cognitif de 40 enfants d'âge préscolaire ayant suivi des programmes éducatifs d'inspiration constructiviste et Montessori. L'analyse des stratégies de négociations interpersonnelles et de gestion des conflits a montré que les enfants ayant suivi les programmes constructivistes avaient des compétences sociales et cognitives supérieures à celles des enfants ayant suivi un programme éducatif Montessori.

Les « pratiques développementales appropriées »

130. L'une des démarches pédagogiques les plus connues s'inspirant des thèses constructivistes est celle des « pratiques développementales appropriées » (DAP) qui est couramment adoptée aux États-Unis puisqu'elle est préconisée par la *National Association for the Education of Young Children* (NAEYC). Les lignes directrices de cette démarche sont également celles qui ont présidé à l'élaboration des programmes éducatifs des structures d'EAJE du Royaume-Uni et d'Irlande du Nord.

131. Les « pratiques développementales appropriées » s'inscrivent dans un courant éducatif de la petite enfance selon lequel l'enseignant ou la personne qui garde un enfant favorise le développement social, émotionnel, physique et cognitif de ce dernier en fondant toutes ses pratiques et ses décisions sur : 1) les théories du développement de l'enfant ; 2) les points forts et les besoins de chaque enfant, identifiés grâce à une évaluation formelle ; et 3) le bagage culturel de l'enfant, défini par son milieu, l'histoire de sa famille et sa structure familiale. Cette démarche se caractérise par l'équilibre entre l'apprentissage sous l'impulsion de l'enfant et les interventions de l'éducateur. La participation active est vivement encouragée, de même que le jeu, mais l'apprentissage ne se fait pas uniquement ainsi. Cette démarche pédagogique prévoit un large éventail d'activités (par exemple compter, lire des histoires, écrire des mots, jouer dehors, dessiner et faire du théâtre). Ces activités peuvent être menées en petits groupes, avec l'ensemble du groupe ou de manière autonome. Les professionnels doivent enseigner et éduquer grâce à des démonstrations, des questions, des modèles, des suggestions diverses et en s'appuyant sur le travail fourni par les enfants. Le personnel observe de manière systématique le comportement et les progrès d'apprentissage de chaque enfant (Barratt-Pugh et Rohl, 2000 ; Miller *et al.*, 2002).

L'éducation expérientielle

132. L'éducation expérientielle est une approche pédagogique mise au point par un groupe d'universitaires belges (Laevers, 1994 ; Laevers et Moons, 1997), qui connaît un certain succès au sein des structures d'EAJE des Pays-Bas et des Flandres. Cette démarche met l'accent sur le bien-être émotionnel et l'implication des enfants en tant que conditions nécessaires à un bon apprentissage. Le degré d'implication des enfants est défini grâce à l'échelle d'implication de Louvain, qui distingue trois degrés d'implication :

l'absence d'activité, l'implication courante et l'implication intense et intentionnelle. Laevers considère que l'implication est capitale pour parvenir à ce qu'il appelle un développement « profond » caractérisé par une concentration ininterrompue, une motivation intrinsèque et le recours au travail en groupe pour accomplir ce que l'on est encore incapable d'accomplir seul. Pour aider tous les enfants à atteindre un degré d'implication intense, les professionnels doivent susciter l'intérêt des enfants pour les activités qu'ils organisent, des choses qu'ils leur enseignent, des questions qu'ils leur posent. Pour résumer, cette approche exige des éducateurs qu'ils stimulent l'action et la réflexion des enfants, qu'ils soient à l'écoute de ces derniers et qu'ils leur accordent de l'autonomie. Cette pédagogie a été adaptée par Pascal et Bertram et mise en œuvre dans le cadre du projet Effective Early Learning (EEL) mené au sein de nombreuses structures au Royaume-Uni afin de mettre en place des pratiques d'EAJE de qualité et de faciliter l'évaluation des programmes et des structures (Pascal *et al.*, 1998 ; Pascal et Bertram, 2002).

Le programme High/Scope

133. Le programme High/Scope a été mis au point par Weikart et ses collaborateurs dans le cadre d'un programme d'intervention destiné aux enfants défavorisés. Il s'agit d'un ensemble de principes directeurs et de stratégies adaptables en fonction de l'âge des enfants et de la structure d'EAJE. L'idée principale sur laquelle repose cette démarche est que les enfants apprennent mieux lorsqu'ils vivent des expériences qui correspondent à leurs centres d'intérêt. Quand les enfants choisissent eux-mêmes les stratégies et les activités, ils s'intéressent « naturellement » à différentes choses et vivent alors des expériences qui sont fondamentales pour leur développement. Ce programme éducatif prévoit 58 expériences particulièrement propices au développement des jeunes enfants, lesquelles ont été réparties au sein de cinq grands domaines d'enseignement : représentation créative ; langage, lecture et écriture ; initiatives et relations sociales ; motricité et musique ; et raisonnements logiques (Stephen, 2006).

134. Plusieurs études ont observé des retombées positives pour les enfants ayant suivi un programme d'EAJE qui mettait en œuvre le programme High/Scope (notamment Sylva et Nabuco, 1996). L'une des plus connues d'entre elles est celle qu'ont menée Schweinhart et Weikart (1996, 1997), qui ont suivi jusqu'à l'âge de 27 ans des enfants qui avaient bénéficié du programme High/Scope. Ces auteurs ont constaté sur les enfants désignés de manière aléatoire pour participer à un programme d'intervention s'appuyant sur la méthodologie High/Scope ont été scolarisés pendant plus longtemps que leurs camarades ayant le même profil. De plus, chez ces personnes, les cas de comportements criminels étaient remarquablement plus rares, les revenus étaient plus élevés, de même que la probabilité d'être propriétaire de son logement. D'après Heckman (2008), du fait de ces conséquences positives pour la société, les programmes d'EAJE dont les programmes éducatifs et les approches pédagogiques sont appropriés permettent aux pouvoirs publics de faire des économies en termes de programmes d'aide sociale et de prestations sociales d'une part, et contribuent de manière significative à la réduction des coûts liés à la criminalité d'autre part.

La pédagogie Reggio Emilia

135. Née en Italie, la pédagogie Reggio Emilia est un courant éducatif qui concerne essentiellement l'enseignement préscolaire et primaire. Il repose sur les principes de respect, de responsabilité et de bien commun, ainsi que sur l'exploration et la découverte au sein d'un environnement rassurant et enrichissant, soucieux des centres d'intérêt des enfants qui décident de ce qu'ils veulent apprendre. Cette approche vise à développer les compétences d'apprentissage grâce à des modes de communication créatifs (langage, théâtre, musique, dessin, etc.) et le dialogue, de sorte que les enfants développent leurs propres capacités de réflexion et élaborent leurs propres théories et stratégies de compréhension. Les connaissances elles-mêmes sont considérées comme secondaires par rapport aux processus d'apprentissage. Les éducateurs jouent le rôle de guides qui apprennent avec les enfants et sont là pour les écouter. La collaboration au cours de travaux réalisés en groupe (par exemple dans le cadre de projets) tient une place importante dans

le programme. Les professionnels observent les progrès et le comportement de chaque enfant grâce aux projets qui leur permettent de savoir précisément où en est chacun dans son apprentissage. Ces informations sont régulièrement transmises aux parents, et même à l'ensemble de la collectivité. En effet, les parents ont un rôle majeur à jouer selon la philosophie Reggio Emilia qui les considère comme des partenaires et des collaborateurs qui se tiennent aux côtés de leurs enfants (Stephen, 2006).

Le programme Te Whariki

136. En Nouvelle-Zélande, le premier programme d'enseignement national à destination des tout-petits a été mis au point par deux chercheurs, May et Carr (1991, 1993), en collaboration avec une équipe représentative de l'ensemble des parties concernées et incluant notamment la principale organisation maorie pour la petite enfance (ministère de l'Éducation néo-zélandais, 1996). Le programme Te Whariki porte sur l'apprentissage un regard particulier, qui tient compte des différences culturelles et sociales. Il considère que les apprentissages grâce aux relations sociales et aux interactions jouent un rôle crucial dans le développement des tout-petits. Cette approche met en avant les différentes cultures de la Nouvelle-Zélande et s'appuie sur le principe maori selon lequel il faut « donner aux enfants les moyens de grandir ».

137. Ce programme éducatif repose sur cinq « piliers » du développement de l'enfant : bien-être, appartenance, contribution, communication et exploration. Pour chacun de ces piliers, des objectifs culturels, de développement et d'apprentissage sont définis. Par exemple, pour le pilier « communication », le programme prévoit que les enfants doivent se familiariser avec des histoires et des symboles liés à la culture, alors que pour le pilier « contribution », il met l'accent sur le fait que chaque enfant doit avoir l'occasion d'apprendre avec d'autres et à leurs côtés. Le jeu spontané et l'apprentissage au cours d'activités ludiques font partie intégrante de cette pédagogie qui n'accorde cependant pas autant d'importance au jeu que certains autres programmes éducatifs destinés aux jeunes enfants. Les professionnels ont pour tâche d'aider les enfants à atteindre l'ensemble des objectifs grâce à des pratiques adaptées à l'âge et à la culture de chacun. May et Carr (2000) expliquent que l'objectif poursuivi est « l'acquisition de capacités de compréhension, de connaissances, et de savoir-faire de plus en plus complexes et utiles inscrits dans des contextes culturels et constructifs ». Au sein des structures qui mettent en œuvre l'approche Te Whariki, les enfants sont souvent, mais pas systématiquement, répartis en groupes d'âges variés, tandis que les besoins et les capacités de chaque enfant sont identifiés et pris en compte.

Le programme éducatif suédois pour l'EAJE

138. Le premier programme éducatif national suédois a été mis en place en 1998. Ce programme définit les objectifs de l'éducation des jeunes enfants, tout en préservant la grande place traditionnellement accordée au jeu au sein des structures d'EAJE. Ce programme, qui doit pouvoir s'adapter en fonction des structures et des besoins, ne donne pas de consignes strictes. À partir de l'idée selon laquelle l'apprentissage des enfants doit se faire à travers le jeu et la compréhension du monde qui les entoure, le programme met l'accent sur la nécessité de satisfaire le besoin d'explorer et de connaître des enfants grâce au jeu et aux interactions avec les adultes et leurs camarades. Des activités de création, des discussions et des temps de réflexion favorisent l'exploration. Au cœur du programme suédois se trouvent le dialogue entre l'enfant et l'adulte, ainsi que les actions autonomes porteuses de sens. Il revient aux professionnels de prendre les décisions qui, à l'échelle locale, permettront de créer les conditions favorables à cette implication des enfants et à ces pratiques.

139. Le programme éducatif suédois comprend cinq catégories d'objectifs. La première concerne les normes et les valeurs (favoriser l'attention et le respect, la justice et l'équité) et la sensibilisation vis-à-vis de la démocratie. La deuxième catégorie porte sur le développement et l'apprentissage à travers la poursuite d'objectifs individuels (responsabilité, esprit critique, résolution de problèmes), d'objectifs émotionnels (sentiment de sécurité et formation d'une personnalité propre), et d'objectifs liés aux

disciplines enseignées (culture, sciences, lecture, mathématiques, etc.). La troisième catégorie d'objectifs vise notamment à favoriser la capacité de l'enfant à exprimer ses sentiments et ses idées et à promouvoir la coopération dans les activités ainsi que dans les prises de décisions. La quatrième catégorie d'objectifs vise à nouer des relations entre la structure d'EAJE et le foyer de l'enfant, tandis que la cinquième concerne la coopération entre structures d'EAJE, établissements scolaires et centres de loisirs (Stephen, 2006).

Analyse des conséquences sur les résultats des enfants

140. Rares sont les études qui se penchent sur les retombées de tel programme ou telle pédagogie. Par ailleurs, celles qui existent ne sont pas comparables entre elles. Cependant, de nombreux auteurs ont identifié les types de pratiques et de comportements qui contribuent à l'amélioration des résultats des enfants.

Le contenu du programme éducatif

141. Ce que les enfants doivent apprendre dépend de leur âge, des connaissances qu'ils ont déjà acquises et de ce que les gouvernants et la société estiment qu'ils doivent savoir. Tout le monde s'accorde sur le fait que les bons programmes éducatifs destinés aux jeunes enfants ne se limitent pas à préparer ces derniers en vue de leur scolarisation ou à les initier à des disciplines scolaires. En effet, tout programme éducatif doit avoir pour objectif le développement global de l'enfant, et ce non seulement parce que le développement socio-émotionnel conditionne la capacité d'apprentissage d'un enfant et parce qu'il importe de stimuler les facultés d'apprentissage précoce des enfants dans différents domaines, mais aussi parce que l'essentiel des avantages économiques liés à la fréquentation d'un centre d'EAJE de qualité découlent de l'acquisition de compétences sociales, émotionnelles et scolaires (National Institute for Early Education Research, NIEER, 2007). Les études EPPE et REPEY, l'analyse du programme éducatif High/Scope et les travaux de recherche menés par la NAEYC (National Association for the Education of Young Children), le NICHD et la Commission européenne montrent que les programmes centrés sur les enfants qui envisagent le développement de ces derniers de manière globale sont ceux dont les enfants tirent le plus parti, au moment de la petite enfance comme tout au long de leur développement.

La pré-alphabétisation

142. Tout le monde s'accorde sur l'importance de l'alphabétisation car cette dernière a des conséquences considérables sur les opportunités offertes par la vie et parce que c'est un facteur capital de progrès pour chaque individu comme à l'échelle de la société (Early years special interest group, 2005). Les travaux de recherche ont montré que la maîtrise de l'écrit s'appuie sur l'aisance acquise à l'oral et sur les processus par lesquels les enfants apprennent à lire et à écrire. Pour que cela soit possible, il est capital de sensibiliser les enfants vis-à-vis de l'écrit et des sons. Il est en effet indispensable que les enfants comprennent que ce qui est écrit représente ce qui est dit sous la forme de signes. Comprendre que l'écrit sert à communiquer est le point de départ de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture (Clay, 1966, 1972). Viendra ensuite la compréhension des règles, à savoir qu'un mot représente une unité de sens, qu'une lettre représente une unité de son au sein d'un mot et qu'un signe de ponctuation ne représente aucun son (Reid, 1966 ; Downing, 1979).

143. De nombreuses études en psychologie expérimentale montrent qu'il est capital, pour apprendre à lire et à écrire, d'être capable de distinguer chacun des sons qui constituent un mot. On parle de conscience phonémique, laquelle permet à l'enfant de développer ses capacités à parler et s'exprimer. Bryant *et al.* (1989) ont démontré qu'il existe un lien entre la capacité d'un jeune enfant à repérer les rimes d'une part, et une maîtrise précoce de la lecture d'autre part. Il s'agit là, d'après les spécialistes, d'un processus qui précède la conscience phonologique à proprement parler (Clay, 1972 ; Downing, 1979 ; Bryant et Bradley, 1985; Bryant *et al.*, 1989).

Les mathématiques

144. C'est sur les mathématiques que repose la réussite dans diverses disciplines au cours des premières expériences d'apprentissage d'un enfant. Les mathématiques jouent en outre un rôle déterminant dans la réussite future à l'école comme dans la vie. Dans notre société régie par les technologies, les individus doivent, mieux encore qu'hier, savoir interpréter et utiliser les mathématiques pour comprendre les informations et les situations complexes. Par conséquent, la maîtrise et la mise en application des compétences en matière de calcul, de résolution de problèmes et de raisonnement sont désormais des aspects importants du développement global de l'enfant (v/d Rijt et van Luit, 1998).

145. Certaines études établissent l'existence d'un lien entre des difficultés rencontrées ultérieurement dans la vie et une insuffisance des acquisitions dans le domaine des mathématiques dans la petite enfance. Les conclusions d'une étude menée par deux scientifiques néerlandais (v/d Rijt et van Luit, 1998), laquelle s'intéresse à la capacité d'associer différents éléments chez les enfants âgés de quatre à six ans, montrent qu'il est possible de favoriser l'acquisition de compétences précoces en mathématiques chez les jeunes enfants. Ces derniers apprennent à utiliser des savoir-faire et à mettre au point des stratégies de résolution de problèmes en collaboration avec leurs camarades dans le cadre de jeux et d'activités du quotidien. On a observé que le programme éducatif mis en œuvre avait des conséquences positives sur l'acquisition de compétences précoces en mathématiques, surtout sur les types de nombres, l'utilisation des mots qui servent à compter, la capacité à compter et les connaissances générales sur les nombres (v/d Rijt et van Luit, 1998).

Les sciences

146. On observe qu'un enfant qui reçoit un enseignement abordant des thèmes scientifiques dès son plus jeune âge est encouragé à poser des questions, à développer son esprit critique, à mener des expériences, à aiguïser ses capacités de raisonnement, à lire et à écrire. Diverses études laissent entendre que les enfants savent mieux résoudre les problèmes et voient même leur QI augmenter lorsqu'on leur enseigne les principes de logique, la vérification d'hypothèses et d'autres méthodes de raisonnement, autrement dit des stratégies liées aux pratiques scientifiques (Bybee et Kennedy, 2005 ; Dewar, 2009).

Les disciplines artistiques

147. Les études menées jusqu'à présent ne se sont guère intéressées à l'utilité de l'enseignement des disciplines artistiques pour les enfants et à son influence sur le développement de ces derniers. En 2004, des spécialistes en neurologie et de la cognition travaillant pour sept universités ont étudié les éventuelles retombées de l'initiation à différentes formes d'art sur d'autres domaines d'apprentissage. L'un de ces chercheurs, le psychologue Michael Posner, a conclu de ses travaux que les disciplines artistiques peuvent aider l'enfant à développer ses capacités d'attention, ce qui a des conséquences positives sur la cognition. Par ailleurs, Elizabeth Spelke, neuropsychologue à l'Université Harvard, a analysé les effets de l'enseignement de la musique sur les enfants et les adolescents et a observé un « bénéfice évident » : les enfants suivant des cours de musique à un rythme soutenu étaient meilleurs que les autres en lecture de carte et pour exécuter certains exercices de géométrie. Cependant, aucun de ces chercheurs n'a pu démontrer scientifiquement que les disciplines artistiques rendent les enfants plus intelligents (Gazzaniga, 2005).

148. Ces conclusions peuvent s'expliquer par le fait que l'enseignement des arts développe certaines capacités de raisonnement qu'aucune autre discipline ne favorise. L'un des principaux savoir-faire ciblés par cet enseignement est « savoir s'investir et persévérer », ce qui signifie que les disciplines artistiques enseignent aux enfants comment apprendre à partir de ses erreurs et persévérer, comment s'engager sur une voie et y demeurer jusqu'à ce que l'objectif soit atteint (Hetland et Winner, 2007). Les différents

travaux de recherche ont également démontré que les disciplines artistiques aident les enfants à visualiser des choses abstraites, autrement dit, à penser à quelque chose qu'ils ne peuvent pas voir, or la capacité de visualiser peut aider un enfant à élaborer une hypothèse ou à imaginer les événements passés dans le cadre de son apprentissage ultérieur des sciences ou de l'Histoire (Hetland et Winner, 2007).

Éducation physique et sanitaire

149. Les compétences de motricité globale (comme ramper ou marcher) que développent les jeux en extérieur ou à l'intérieur avec d'autres enfants sont liées à l'acquisition d'aptitudes sociales et à la compréhension des règles de vie en société (Adolph *et al.*, 2003). Le développement moteur dépend de l'état de santé physique de l'enfant et des possibilités qu'a ce dernier de bouger et d'acquérir certaines compétences motrices à travers différentes expériences, par exemple lors de cours de gymnastique ou durant les moments de jeu libre. L'éducation sanitaire permet de sensibiliser les jeunes enfants vis-à-vis des comportements et habitudes à adopter pour être en bonne santé. On a constaté que les programmes Sure Start¹² mis en œuvre au Royaume-Uni, qui associent dans une démarche globale développement physique, soins de santé et bonnes pratiques d'hygiène, ont des retombées positives pour les enfants comme pour leurs parents. Les enfants qui bénéficient d'un programme d'EAJE qui prévoit des enseignements liés à l'hygiène et à la santé ou fait appliquer des règles précises dans ces deux domaines, ont une meilleure hygiène. En outre, on a observé que ces enfants ont un meilleur rapport taille/poids/âge que les enfants qui n'ont pas bénéficié d'un tel programme (National Evaluation of Sure Start, NESS, 2007). La mise en œuvre des programmes Sure Start nécessitant un fort degré d'implication des parents, on a constaté que les enseignements dispensés ont également des retombées positives sur le comportement parental. En effet, après avoir participé au programme, les parents avaient une alimentation plus équilibrée et de meilleures habitudes alimentaires (NESS, 2007).

La démarche pédagogique

Importance des interactions et du jeu

150. Une étude menée par le NICHD souligne deux points importants. D'une part, les principales acquisitions des enfants aux plans sensoriel, cognitif, linguistique et social se font grâce au jeu, à l'exploration et aux interactions avec les autres. D'autre part, l'intervention systématique des adultes pour donner des instructions ne produit pas les mêmes effets positifs sur le développement précoce (NICHD, 2000). On constate que les programmes d'EAJE qui reposent sur des instructions strictes et mettent l'accent sur les performances, avec un personnel qui intervient fortement lors des activités et ne se montre guère chaleureux, nuisent à la motivation des enfants face à l'apprentissage. Les enfants dont l'apprentissage est très dirigé évitent les tâches difficiles, ont moins confiance en leurs savoir-faire et leurs capacités et aiment moins travailler que les enfants qui sont conviés à collaborer, qui choisissent leurs activités et dont les rapports avec les adultes qui les encadrent sont source de bien-être (Stipek *et al.*, 1998). On observe en outre que les enfants sont davantage soumis au stress lorsque les activités sont essentiellement dirigées par l'enseignant, aussi ont-ils davantage tendance à se ronger les ongles ou à refuser de faire ce que l'on attend d'eux (Shonkoff et Philips, 2000).

¹² L'initiative Sure Start a été lancée par les autorités britanniques dans le but de donner à chaque enfant le meilleur départ possible dans la vie grâce à l'amélioration de l'accueil des jeunes enfants, de l'éducation préscolaire, des services de santé et d'assistance aux familles, en mettant l'accent sur le travail de proximité et le renforcement des liens au sein de la communauté. À l'origine, ce programme devait aider les familles depuis la grossesse jusqu'au quatrième anniversaire de l'enfant, mais il a été prolongé pour apporter une aide qui peut prendre différentes formes jusqu'au quatorzième anniversaire de l'enfant, voire jusqu'à son seizième anniversaire si ce dernier est porteur d'un handicap.

Activités choisies par les enfants et par les adultes et libre choix

151. On a constaté que les activités auxquelles participent les enfants avec le soutien pédagogique du personnel d'EAJE, en interaction avec les autres enfants, activités qui favorisent la réflexion autonome et la maîtrise de soi, ont des retombées positives sur le QI de ces enfants, ainsi que sur leurs compétences linguistiques et leurs aptitudes sociales (Shonkoff et Philips, 2000). Montie *et al.* (2006) ont analysé des données concernant des programmes éducatifs préscolaires mis en œuvre dans dix pays¹³ afin de mettre en évidence les liens éventuels entre les pratiques pédagogiques et d'encadrement adoptées avec des enfants âgés de quatre ans et les compétences sociales et cognitives de ces enfants à l'âge de sept ans. Dans tous les pays étudiés, les enfants ayant suivi des programmes d'EAJE prévoyant des temps d'activité librement choisie, en plus des activités organisées par le personnel, ont obtenu de bien meilleurs résultats aux exercices oraux passés à l'âge de sept ans que les enfants ayant suivi des programmes se limitant à un enseignement direct dispensé par l'éducateur. Les activités librement choisies sont autant d'occasions pour les enfants de parler avec leurs camarades et pour les professionnels d'introduire un vocabulaire nouveau (Montie *et al.*, 2006).

Un personnel chaleureux et à l'écoute, une grande proximité entre enfants et professionnels

152. L'étude EPPE a mis en lumière l'importance de la façon dont les professionnels travaillent avec les enfants. En effet, si les structures d'EAJE sont soumises à des réglementations analogues et adoptent les mêmes grandes lignes dans la mise en œuvre de leur programme éducatif, on n'en observe pas moins des écarts importants dans les retombées des pratiques des différentes structures sur le développement des enfants. L'étude a ainsi révélé un lien étroit entre les meilleures pratiques pédagogiques et les meilleurs résultats aux plans des relations sociales, du comportement et des aptitudes intellectuelles, en particulier en lecture, en mathématiques, en sciences et du point de vue de la maîtrise de la langue. Les professionnels les plus qualifiés savent mieux établir des relations chaleureuses et se montrer à l'écoute des enfants (Sylva *et al.*, 2004). Les études montrent que des relations interpersonnelles de qualité ont un impact positif sur l'attitude des enfants vis-à-vis de l'apprentissage. Pianta (1999) explique que lorsque les éducateurs sont à l'écoute des besoins émotionnels des enfants, ces derniers peuvent réguler leur comportement et acquérir les savoir-faire indispensables à l'apprentissage scolaire. « C'est essentiellement sur les relations que repose la réussite à l'école, non seulement pour les enfants les plus en difficulté mais pour tous les autres. » De nombreuses organisations professionnelles regroupant des psychologues et des éducateurs (NAEYC, NICHD, etc.) recommandent la mise en place de bonnes relations entre le personnel et les enfants afin de favoriser la motivation de ces derniers face à l'apprentissage.

Facteurs contribuant à l'efficacité des programmes éducatifs et des approches pédagogiques

153. L'étude REPEY a analysé les modèles et les pratiques pédagogiques adoptés par 12 structures d'EAJE du Royaume-Uni qui, lors de l'étude EPPE, faisaient partie de celles qui avaient de bonnes ou d'excellentes pratiques et favorisaient le développement des enfants aux plans cognitif et social. On a observé que les enfants qui obtenaient de bons résultats étaient accueillis au sein de structures d'EAJE qui :

1. Estiment que le développement cognitif et le développement social sont complémentaires. Les éléments des programmes d'EAJE qui favorisent le développement aux plan social et émotionnel sont tout aussi importants que les éléments qui accroissent les compétences cognitives et linguistiques.
2. Favorisent les interactions entre adultes et enfants qui stimulent « une réflexion commune soutenue » (autrement dit des temps de réflexion durant lesquels plusieurs enfants, sous la

¹³ Les pays sur lesquels a porté cette étude sont l'Espagne, les États-Unis, la Finlande, la Grèce, Hongkong, l'Indonésie, l'Irlande, l'Italie, la Pologne et la Thaïlande.

supervision d'un ou de plusieurs adultes, tentent de trouver une solution à un problème, de répondre à une question, etc.) et où l'on pose des questions ouvertes afin d'inciter les enfants à penser par eux-mêmes.

3. Mettent en œuvre des règles claires en matière de comportement et de discipline, lesquelles incitent les enfants à se montrer raisonnables et à discuter afin de résoudre les conflits.
4. Proposent aux enfants autant d'activités choisies par le personnel encadrant que d'activités librement choisies et de jeux au cours desquels se font les apprentissages.
5. Offrent un cadre pédagogique différencié répondant aux besoins des jeunes enfants (par exemple à travers des pratiques adaptées à leur âge).
6. Impliquent fortement les parents et la collectivité dans le but d'atteindre des objectifs communs en matière de développement des enfants.
7. Informent les enfants de leurs progrès au cours des activités et organisent des rencontres avec les parents afin de leur faire part des avancées de leur enfant dans son développement.
8. Se soucient de former le personnel, les membres les plus qualifiés travaillant en collaboration avec les moins qualifiés.
9. Emploient des professionnels qui connaissent bien le programme éducatif ainsi que les modalités d'apprentissage des jeunes enfants, autrement dit, qui ont de bonnes connaissances pédagogiques.
10. Savent garder longtemps les mêmes éducateurs/personnes chargées de l'accueil des jeunes enfants, ainsi que les autres membres du personnel (Sylva *et al.*, 2004:1).

154. Bien que l'étude REPEY ne concerne que des structures d'EAJE du Royaume-Uni, tout porte à croire que les caractéristiques des programmes et des approches pédagogiques identifiées pour leur efficacité dans le cadre de cette étude contribueraient également à améliorer les résultats des enfants dans un contexte plus large. Selon Moyles *et al.* (2002), les principes à suivre pour mettre en œuvre des programmes et des approches pédagogiques efficaces sont les mêmes que ceux mis en lumière par les études EPPE et REPEY. Cependant, ces auteurs laissent entendre qu'une bonne pratique ne repose pas uniquement sur une bonne compréhension des mécanismes pédagogiques à l'œuvre dans une salle de classe ou de jeu, mais aussi sur un climat de travail propice à l'apprentissage, sur l'évaluation, sur une bonne gestion, sur le perfectionnement du personnel et sur le soutien vis-à-vis du travail des éducateurs.

155. La composition des groupes d'enfants au sein des structures d'EAJE devient de plus en plus hétérogène du point de vue culturel, les enfants ayant des origines et des environnements familiaux divers. Il est donc capital, pour qu'un programme d'EAJE soit efficace, de tenir compte des différents besoins de ces enfants. Le comportement et la motivation à apprendre des enfants reflètent des différences culturelles ou d'environnement familial. On constate que les espaces et les activités conçus pour permettre aux jeunes enfants d'apprendre de la manière qui leur convient le mieux parviennent à réduire les comportements perturbateurs et les problèmes d'inattention (bagarres, refus de répondre aux questions ou de coopérer en classe, etc.) (Weisner *et al.*, 1989 ; Philips *et al.*, 2000).

156. La manipulation d'objets favorise généralement le développement cognitif et socio-émotionnel des jeunes enfants (NIEER, 2007). Il serait donc judicieux de la part des autorités en matière d'éducation préscolaire qu'elles s'intéressent aux objets utilisés dans le cadre de tout programme éducatif. En effet, les personnes chargées de l'élaboration des programmes d'EAJE devraient, lorsqu'elles dressent la liste des objets appropriés, préciser si ces objets ont un usage unique ou des usages multiples. Les objets à usage unique ne s'utilisent que d'une manière et ne peuvent donner lieu qu'à une bonne réponse (par exemple, un puzzle), ils visent donc l'acquisition d'un seul savoir-faire. Au contraire, comme il existe de nombreuses

manières « correctes » d'utiliser un objet à usages multiples (blocs, sable, argile ou fournitures pour les arts plastiques par exemple), ce dernier peut, à chaque utilisation, favoriser le développement du langage et de l'imagination chez l'enfant, ainsi que l'acquisition de savoir-faire propres à résoudre des problèmes. Les objets qui se trouvent dans une salle déterminent donc dans une certaine mesure les possibilités pour un professionnel de mettre en œuvre des pratiques et des stratégies pédagogiques appropriées d'une part, tout en contribuant à l'efficacité de certaines pratiques d'autre part (Sutterby et Frost, 2006).

157. Bowman *et al.* (2000) en concluent qu'un programme éducatif peut contribuer davantage à certains aspects du développement des jeunes enfants (par exemple la maîtrise de la lecture et de l'écriture, les compétences linguistiques ou les mathématiques) qu'à d'autres aspects. Cependant, un enseignement de qualité s'appuie toujours sur une bonne compréhension de ce que les enfants sont capables d'apprendre et de comment ils apprennent. Les auteurs affirment donc que tout programme doit mobiliser les connaissances des enfants pour leur permettre de progresser, autrement dit, il doit être adapté à l'âge et répondre aux besoins des enfants. En outre, tout programme éducatif doit faciliter l'élaboration de concepts et permettre de perfectionner les stratégies d'apprentissage des enfants, tout en favorisant le développement global de ces derniers.

158. Les conclusions des différentes études pour ce qui concerne le rythme et la durée de fréquentation d'une structure d'EAJE divergent quelque peu. Selon l'étude EPPE, l'accueil à temps plein par une structure d'EAJE ne mène pas à de meilleurs résultats que l'accueil à temps partiel, cependant, un accueil sur plusieurs mois a un impact positif sur le développement intellectuel (Sylva *et al.*, 2004). Les résultats d'une étude suédoise menée par le Swedish National Institute of Public Health (2009) ont également montré que le développement cognitif et l'acquisition du langage des jeunes enfants (jusqu'à l'âge de 40 mois) progressent en fonction du temps passé au sein de centres d'EAJE sur plusieurs mois.

159. Au contraire, Robin *et al.* (2006) constatent que des enfants de familles modestes bénéficiant de programmes de qualité sur une longue période (huit heures par jour pendant 45 semaines par an) améliorent sensiblement leur maîtrise du vocabulaire et des compétences élémentaires à la fin de la première année d'accueil, par rapport à des enfants accueillis pour la demi-journée seulement au sein d'une structure d'EAJE. Aux États-Unis, une étude comparant des enfants pris en charge moins de 15 heures par semaine à d'autres accueillis plus de 30 heures par semaine, a mis en lumière des retombées positives pour les seconds. Enfin, les enfants ayant suivi un programme d'EAJE pendant au moins 15 heures par semaine font preuve de plus grandes compétences en prélecture que les enfants ayant suivi un tel programme pendant moins de 15 heures par semaine (Loeb *et al.*, 2005).

Mettre au point un programme éducatif et des orientations pédagogiques efficaces

160. La qualité et le contenu du programme éducatif et de l'approche pédagogique déterminent l'efficacité d'un programme d'EAJE. Les profits à tirer de l'existence de services d'EAJE sont nuls si les programmes éducatifs ne sont pas élaborés avec soin, s'ils ne font pas l'objet d'études minutieuses et ne sont pas mis en œuvre comme prévu. La NAEYC a établi des normes et des lignes directrices en matière d'éducation de la petite enfance aux États-Unis et attiré l'attention sur l'un des risques majeurs lors d'un tel travail d'élaboration, lequel consisterait à faire peser la responsabilité du respect de ces normes sur les enfants plutôt que sur les professionnels dont le rôle est de stimuler et de soutenir l'apprentissage. Ces spécialistes en concluent que la définition précise, étayée par des études, de lignes directrices concernant le contenu de l'enseignement, les objectifs des expériences d'apprentissage des jeunes enfants et les méthodes pédagogiques à employer, peut favoriser des pratiques pédagogiques plus efficaces et augmenter les chances des enfants concernés d'obtenir ultérieurement de bons résultats (NAEYC, 2002).

161. Chez les jeunes enfants, l'apprentissage est étroitement lié à la culture, à la langue et à l'entourage, ces facteurs jouant un rôle déterminant. Les travaux de recherche mettent en évidence de

grandes différences culturelles entre les expériences des tout-petits comme entre les besoins individuels de ces derniers, aussi les lignes directrices doivent-elles être suffisamment souples pour inciter les professionnels à suivre le programme éducatif, tout en introduisant des pratiques pertinentes du point de vue culturel et individuel (Garcia-Coll et Magnuson, 2000).

162. Il est particulièrement délicat de faire correspondre les objectifs des lignes directrices à des âges ou des étapes de développement précis. D'après la NAYEC (2002), la démarche la plus indiquée consiste à décrire dans les grandes lignes les trajectoires d'apprentissage ou les pratiques favorables au développement, telles qu'elles ont été identifiées par les spécialistes, en les associant, mais de manière souple, aux aptitudes attendues pour chaque tranche d'âge.

163. Les modalités de définition et d'analyse des lignes directrices contribuent à rendre ces dernières convaincantes et efficaces. Du fait de la grande diversité des cultures, des populations, des environnements et des expériences qui façonnent l'éducation des jeunes enfants, il est capital que de nombreux acteurs participent à l'élaboration et à l'amélioration des lignes directrices (NAEYC, 2002 ; STAKES, 2003). Lorsque la Finlande a décidé de mettre en place un programme éducatif pour l'EAJE, elle a créé un groupe de pilotage et un comité restreint de décideurs et de représentants du secteur de l'EAJE. En outre, plusieurs spécialistes de l'EAJE ont été conviés à participer aux travaux de ces deux groupes et à faire part de leurs remarques sur les lignes directrices définies, afin de s'assurer que le contenu du programme remporterait l'adhésion des acteurs concernés (STAKES, 2003).

Mettre en œuvre des programmes éducatifs et des approches pédagogiques efficaces

164. La mise en œuvre d'un programme éducatif préconisant des pratiques pédagogiques adaptées à l'âge et à la culture des enfants nécessite presque toujours de surmonter un certain nombre de difficultés. S'ils connaissent les obstacles qu'ils sont susceptibles de rencontrer et s'ils identifient les stratégies efficaces grâce à l'observation et à l'examen des pratiques de différents pays, les décideurs sont mieux armés pour mettre en œuvre ou perfectionner les programmes éducatifs comme les démarches pédagogiques (OCDE, 2006).

Les obstacles identifiés

Connaissance insuffisante des pratiques appropriées quand les enfants sont issus de cultures diverses

165. Ce que des enfants doivent apprendre dans le cadre d'un programme éducatif dépend de l'âge et de l'expérience de ces enfants. Lors d'une étude menée par Buchanan *et al.* (1990), les professionnels de la petite enfance s'estimaient insuffisamment informés sur les questions relatives à la diversité. Selon des études plus récentes, nombre d'entre eux ne savent toujours pas comment s'occuper d'enfants issus de cultures différentes (Daniels et Shumow, 2003). On s'attache généralement à résoudre ce problème au cours de la formation des éducateurs, en prévoyant des modules d'enseignement sur les différentes sociétés et cultures, en demandant aux éducateurs d'analyser leurs propres expériences culturelles et en leur faisant passer un examen portant sur leur connaissance des cultures des enfants qu'ils encadrent (Zeichner et Hoeft, 1996 ; Daniels et Shumow, 2003). Le but de ces pratiques est de sensibiliser les futurs professionnels de la petite enfance vis-à-vis des différences culturelles, ainsi que de les aider à mieux comprendre les expériences vécues par les enfants dont ils ont la charge et à acquérir les compétences nécessaires pour savoir adapter leurs pratiques pédagogiques à ces expériences et aux spécificités de la structure d'accueil où ils travaillent. Si certaines observations tendent à montrer que de telles pratiques aident en effet les professionnels de l'EAJE à être plus sensibles aux questions liées à la diversité culturelle, rares sont les données qui indiquent qu'elles influencent effectivement les résultats des enfants (MacPhee *et al.*, 1994 ; Zeichner et Hoeft, 1996).

166. De plus, il arrive que les connaissances des responsables des politiques sur les programmes adaptés aux enfants ou sur le secteur de l'EAJE dans son ensemble soient insuffisantes. Pour surmonter ou prévenir cet obstacle, le cadre dans lequel s'inscrit le programme éducatif peut être défini en collaboration avec des professionnels et des spécialistes du secteur. Par exemple, en Finlande, l'élaboration des lignes directrices du projet pédagogique pour l'EAJE a donné lieu à un grand débat avec les différentes parties prenantes, notamment des municipalités et des éducateurs (STAKES, 2003).

Évaluation du programme

167. Les programmes éducatifs actuels poursuivant des objectifs relativement globaux, l'évaluation de ces objectifs pose souvent des problèmes. Carr (2001) a mis au point ce qu'il appelle la « méthode de l'histoire d'apprentissage » afin d'évaluer les objectifs du programme Te Whariki autrement que selon les procédures habituelles. Cette méthode incite les éducateurs à prendre des notes sur ce que font les enfants, à regrouper les informations et à en discuter, puis à décider de ce qu'il convient de faire pour aider chaque enfant à poursuivre son apprentissage et son développement. La méthode Reggio Emilia préconise le même type d'évaluation.

Connaissance insuffisante du contenu du programme éducatif et des pratiques pédagogiques

168. Bien que les études aient fait la preuve de la nécessité pour les professionnels de bien connaître et de maîtriser les pratiques pédagogiques comme le contenu à enseigner, on constate que les connaissances dans ces domaines sont souvent incorrectes (Kallery et Psillos, 2001) ou insuffisantes (Siraj-Blatchford *et al.*, 2003). Une meilleure connaissance du programme éducatif donne davantage d'assurance aux membres du personnel qui sont alors plus à l'écoute des centres d'intérêt, des idées et des questions des enfants (Grossman, 1990 ; Anning et Edwards, 1999). Les lacunes peuvent être comblées dans le cadre du perfectionnement professionnel. En effet, les études menées sur le perfectionnement professionnel dans le secteur de l'EAJE montrent qu'une fois dotés de meilleures connaissances, les professionnels sont capables de mettre en œuvre le programme éducatif avec succès et d'adopter des pratiques et des outils pédagogiques propres à faciliter un véritable apprentissage chez les enfants (Watters *et al.*, 2001 ; Kirova et Bhargava, 2002).

Principaux facteurs de réussite

Définir ce qui doit être enseigné dans le cadre de l'EAJE

169. La notion de programme éducatif en tant qu'ensemble structuré de connaissances est un point de départ essentiel. La façon dont les connaissances sont structurées et utilisées pour définir des objectifs dépend très souvent des valeurs et des idées de groupes culturels dominants (Young, 1999). Pour favoriser l'apprentissage, l'éveil des tout-petits et les bons résultats des enfants, ce qui est enseigné dans le cadre de l'EAJE doit refléter les besoins des enfants et de la collectivité. C'est la raison pour laquelle le processus de définition de ce contenu débute généralement par une phase de concertation entre les différents acteurs (notamment les responsables des politiques, les spécialistes et les professionnels). Il est fondamental, pour définir un bon programme éducatif, de savoir ce que les jeunes enfants ont besoin d'apprendre, comment ils apprennent et quelles sont leurs capacités de développement en fonction de leur tranche d'âge (Bredekamp, 1986 ; Stonehouse, 1999).

Formations initiale et continue des éducateurs

170. Pour bien guider les enfants dans leurs apprentissages, les professionnels doivent comprendre comment les savoirs, les pratiques et le langage, en tant que facteurs de socialisation, contribuent à permettre aux enfants de bien s'adapter à une structure d'EAJE (National Research Council, 2001 ; Daniels et Shumow, 2003). La formation initiale et les qualifications des professionnels de la petite enfance ont un

rôle essentiel à jouer : c'est grâce à elles que les éducateurs peuvent comprendre le processus de développement des tout-petits et adopter des pratiques adéquates avec ces derniers. Grâce à la formation sur le lieu de travail et à des modules de formation continue, ces professionnels peuvent améliorer leurs connaissances des modalités de mise en œuvre du programme et adopter une démarche pédagogique rassurante et stimulante. La formation sur le lieu de travail offre aux membres du personnel une bonne occasion de se familiariser avec les grands axes et les lignes directrices du programme, ainsi qu'avec les stratégies à déployer pour les mettre en œuvre au sein des groupes ou dans les classes.

Un environnement agréable et propice au travail

171. Les membres du personnel peuvent souffrir de troubles psychologiques, d'un niveau de stress trop important ou de maladies qui risquent de peser sur leur comportement et de les rendre moins disponibles pour les enfants, ce qui a des effets fâcheux sur l'acquisition des aptitudes à communiquer de ces derniers. Ces problèmes peuvent être la conséquence de conditions de travail inadaptées ou déplaisantes (Shonkoff et Philips, 2000). Il importe que l'atmosphère sur le lieu de travail soit agréable, respectueuse et favorable à la coopération afin que le taux de rotation du personnel reste faible mais aussi pour que les éducateurs apprécient leur cadre de travail, ce qui a des retombées sur leurs relations avec les enfants et favorise les comportements rassurants, attentifs et une meilleure écoute des besoins des enfants (Shonkoff et Philips, 2000).

Conseiller le personnel

172. Il est important que tous les professionnels des structures d'EAJE amenés à travailler directement avec des enfants reçoivent des conseils sur la façon de nouer avec ces derniers des relations harmonieuses, propices à leur développement. Rares sont les programmes d'EAJE qui accordent suffisamment d'importance à cet aspect du métier, alors que les données dont on dispose indiquent que les conseils prodigués dans ce domaine peuvent avoir des retombées positives sur le développement des jeunes enfants (Booth *et al.*, 1989 ; Shonkoff et Philips, 2000). Cela peut se faire dans le cadre de la formation initiale ou de la formation en cours d'emploi. L'accès à des conseils pédagogiques pour les professionnels qui souhaitent améliorer les conditions d'apprentissage des enfants, comme leurs propres pratiques, permet de généraliser le recours à de bonnes pratiques pédagogiques ainsi que la mise en œuvre du programme (Shonkoff et Philips, 2000 ; Daniels et Shumow, 2003).

Faire participer les acteurs concernés : les parents et la collectivité

173. Les pouvoirs publics se tournant de plus en plus vers les usagers pour décider des politiques à mettre en œuvre, la participation accrue des parents au processus d'élaboration de la mission et du programme de chaque structure d'EAJE se traduit par une meilleure prise en compte des besoins des enfants, des familles et de la collectivité dans son ensemble (OCDE, 2001). Les parents sont ceux qui, après les enfants eux-mêmes, connaissent le mieux les besoins de ces derniers, c'est pourquoi ils peuvent aider les professionnels à mettre au point des programmes qui répondront précisément à ces besoins, à l'échelle de chaque individu et de chaque groupe. La démarche adoptée consiste à tirer parti des connaissances propres aux parents, aux autres membres de la collectivité ou aux organismes de tous horizons. Lorsque les professionnels et les parents travaillent en étroite collaboration, les activités organisées au sein de la structure d'EAJE tiennent nécessairement compte de l'environnement et des conditions de vie des enfants et il est possible d'identifier et d'aider les enfants qui en ont besoin aux plans médical, éducatif ou social. Une certaine souplesse est cependant indispensable pour pouvoir adapter un programme en fonction des besoins des enfants, des parents et de la collectivité (Fiese *et al.*, 2006). Si les acteurs du monde de la petite enfance veulent faire des parents et de la collectivité des partenaires indispensables à l'efficacité des programmes d'EAJE, les programmes éducatifs doivent prévoir des outils et des suggestions visant à promouvoir les partenariats entre les éducateurs et les familles/la collectivité,

ainsi qu'à instaurer un dialogue suivi et constructif avec les familles et la collectivité concernant les progrès des enfants (Pianta et Kraft-Sayre, 2003).

Conclusion

174. Des services d'EAJE de qualité reposent nécessairement sur un programme éducatif et une démarche pédagogique efficaces. Dans cette optique, l'implication des parents et de la collectivité, de même que la richesse et la qualité des relations entre enfants et enseignants, et les stratégies de soutien pédagogique mises en œuvre par ces derniers (en particulier la suggestion, la présentation de modèles et le questionnement), sont des éléments particulièrement importants. Le programme d'apprentissage et la pédagogie sont les piliers sur lesquels reposent et se consolident l'apprentissage et le développement des jeunes enfants puisqu'ils se traduisent par des pratiques concrètes qui accompagnent le quotidien des enfants accueillis au sein de structures d'EAJE.

175. Les études montrent que les jeunes enfants tirent davantage parti d'un programme éducatif lorsqu'ils participent activement aux activités, et ce plus encore chez les tout-petits, qui apprennent essentiellement grâce aux interactions directes. Tout au long de la petite enfance, le jeu est un moyen de stimuler l'implication, la motivation et l'apprentissage à long terme. Les enfants apprennent plus facilement lorsqu'ils participent à un large éventail d'activités et au fil de discussions adaptées à leur âge avec des adultes ou leurs camarades. Les spécificités des pratiques adoptées au sein des structures d'EAJE, comme leurs objectifs, dépendent de facteurs culturels, sociaux et politiques. Les bons programmes sont suffisamment souples pour répondre aux besoins des enfants et de la collectivité.

176. Si rien n'indique qu'il existe un programme éducatif supérieur à tous les autres, les spécialistes s'accordent sur l'importance de certains éléments à prendre en compte dans les pratiques éducatives à destination des plus jeunes, afin de favoriser le développement de ces derniers. Parmi ces éléments figurent une approche globale de ce qu'un enfant doit apprendre et de comment il doit apprendre, l'apprentissage par l'action, le respect de la capacité des enfants à se motiver et à apprendre seuls et l'importance d'interactions de qualité entre enfants et adultes ainsi qu'entre enfants.

177. La principale difficulté à surmonter réside dans la mise en œuvre d'un programme éducatif approprié. En effet, créer un environnement propice à l'apprentissage et mettre en place des pratiques pédagogiques appropriées nécessite des efforts considérables de la part des professionnels de l'EAJE. C'est la raison pour laquelle la formation de ce personnel revêt un caractère crucial pour la mise en œuvre des programmes éducatifs, qu'ils soient nouveaux ou actualisés. Les parents et la collectivité dans son ensemble peuvent jouer un rôle important dans ce processus, soit en faisant part de leurs propres connaissances relatives aux progrès et au comportement des enfants, soit en participant à la définition de pratiques adaptées au développement des enfants et en contribuant à satisfaire les besoins éducatifs, sociaux et médicaux des enfants.

FORMATION PROFESSIONNELLE ET CONDITIONS DE TRAVAIL

Objet

178. Cette partie poursuit trois objectifs :

- Analyser les conséquences de la formation et des conditions de travail du personnel des structures d'EAJE sur la qualité du travail de ces personnes, ainsi que sur les résultats des enfants ;
- Analyser les facteurs liés aux différences de niveau de qualification, aux possibilités de formation et aux conditions de travail qui influencent les résultats des enfants ; et
- Faire le point des connaissances sur les mesures et les pratiques efficaces dans ce domaine (notamment sur les facteurs qui favorisent ou s'opposent à l'amélioration de la formation professionnelle et des conditions de travail).

Qualifications, formation et conditions de travail du personnel : quelles conséquences ?

179. L'enseignant ou la personne qui assure la garde d'un jeune enfant est au cœur de l'environnement et des expériences que vit cet enfant durant tout le temps où il est gardé ou scolarisé en dehors de chez lui. Le recours à des pratiques adaptées aux enfants et les possibilités pour ces derniers de vivre des expériences épanouissantes reposent donc essentiellement sur la capacité de l'éducateur à créer un environnement qui favorise le plus possible la participation des enfants. La connaissance et la compréhension des besoins d'apprentissage des enfants, ainsi que du contenu du programme éducatif, déterminent l'efficacité des pratiques et des interactions des éducateurs. Toutes les études internationales ont une position sans équivoque en ce qui concerne l'importance des compétences du personnel et les conséquences de ces dernières sur les résultats des enfants (Darling-Hammond, 2000 ; Hattie, 2003 ; Rowe, 2004 ; Elliott, 2006).

180. Les études portant sur la prime enfance montrent que la qualité de la pédagogie et du programme mis en place, ainsi que les compétences du personnel, exercent une influence sur les résultats des enfants. Elles soulignent en outre le fait qu'il est bon pour les enfants que les professionnels de l'EAJE soient qualifiés et aient une bonne connaissance du programme et de la pédagogie mis en œuvre. La formation initiale et continue dans des domaines tels que le développement du jeune enfant et l'éducation préscolaire augmentent les chances des professionnels de favoriser le développement des tout-petits du point de vue éducatif, physique, socio-émotionnel et médical (par exemple, Epstein, 1995 ; Howes *et al.*, 1995 ; Lee, 1999 ; Sammons *et al.*, 2002).

181. Étant donné le lien entre compétences du personnel et qualité du programme et des pratiques pédagogiques sur le terrain, on s'attend à ce que, dans le cadre de sa formation, le personnel se familiarise avec les pratiques pédagogiques préconisées et le contenu du programme éducatif défini. Or, ce n'est pas la formation *elle-même* qui influence les résultats, mais la capacité du professionnel à créer un bon environnement pédagogique (Elliott, 2006).

182. L'étude EPPE est source de nombreux enseignements sur les retombées des compétences des professionnels. En effet, elle a révélé qu'une proportion élevée de personnel peu qualifié entraîne des résultats médiocres de la part des enfants en termes de relations entre eux et de coopération, ainsi qu'un

niveau élevé de comportements inadaptés. En revanche, les professionnels ayant reçu une formation adaptée et dont le niveau d’instruction est plus élevé établissent de bonnes relations avec les enfants, lesquelles reposent notamment sur les éloges, un comportement rassurant, l’habitude de poser des questions et celle d’être à l’écoute des enfants (par exemple, Epstein, 1993 ; Whitebook *et al.*, 1993 ; Shonkoff et Philips, 2000 ; Elliott, 2006). Les professionnels dont les connaissances sont insuffisantes ne savent comment favoriser l’apprentissage des enfants et inciter ces derniers à penser et apprendre de manière autonome (Makin *et al.*, 2000 ; Siraj-Blatchford *et al.*, 2002 ; Thomson *et al.*, 2005 ; Elliott, 2006). On constate que lorsque le personnel ignore quels sont les facteurs qui favorisent la pré-alphabétisation, ces aspects sont négligés, ce qui nuit aux résultats des enfants en termes de lecture, d’orthographe, de reconnaissance des mots et de compétences fondamentales (Wylie, 2004).

183. Ces conclusions mettent en exergue l’importance de la préparation, de la formation initiale et de la formation continue des professionnels. On a constaté qu’une formation continue ciblée améliore la capacité d’un professionnel à créer un environnement d’apprentissage plus stimulant, ce qui entraîne de meilleurs résultats pour les enfants (Neuman, 1999 ; Elliott, 2006). Cependant, la capacité des enseignants et du personnel chargé d’accueillir les enfants de répondre aux besoins de ces derniers ne dépend pas uniquement de ces personnes, à savoir de leur niveau d’instruction, de leur formation et même de leur équilibre psychologique, mais aussi de facteurs « extérieurs », par exemple l’environnement de travail, le salaire et les avantages liés à la profession. Or, dans le secteur de l’EAJE, les conditions de travail comme le niveau de rémunération laissent à désirer, ce qui n’attire guère les professionnels (qualifiés) et ne les incite pas à rester au sein d’une structure en particulier. Les effectifs se renouvellent donc fréquemment dans ce secteur, ce qui perturbe la continuité de l’accueil, annihile les efforts de formation continue, nuit à la qualité globale des services et a un effet défavorable sur les résultats des enfants (Siraj-Blatchford, 2002 ; Elliott, 2006).

Améliorer les résultats des enfants grâce aux compétences des éducateurs et des personnes chargées de l’accueil des tout-petits

184. Les études ont établi l’existence d’un lien entre les compétences et les conditions de travail des éducateurs d’une part, et une bonne mise en œuvre des pratiques pédagogiques et des programmes éducatifs, d’autre part. Tous ces facteurs concourent à une offre de services d’EAJE de qualité. Un personnel compétent est la clé de voûte d’un système d’accueil et d’éducation des jeunes enfants performant (Elliott, 2006). Sur la base de ces observations, cette partie s’intéresse à différents moyens d’améliorer l’efficacité des professionnels de l’EAJE, de perfectionner les connaissances de ces derniers en matière de développement de l’enfant, de programme éducatif et de pédagogie, ainsi qu’à l’intérêt que présentent certaines stratégies. La formation professionnelle et les conditions de travail des professionnels de l’EAJE ayant des retombées importantes sur les résultats des enfants, nous nous intéresserons également à ces aspects.

Formation des éducateurs

185. Le personnel qui accueille les jeunes enfants n’est guère en mesure de créer un environnement riche, qui stimule les apprentissages, lorsque ses connaissances, tant sur le contenu à enseigner que sur les pratiques pédagogiques à adopter, sont erronées ou insuffisantes. Il est donc particulièrement important d’identifier ce que les professionnels doivent savoir *sur les enfants*. Cette question doit être analysée et débattue dans le cadre de la formation initiale des éducateurs, mais aussi en collaboration avec les professionnels sur le terrain qui travaillent en contact direct avec de jeunes enfants. Lorsque l’EAJE se fixe pour objectif de permettre aux enfants d’atteindre certains résultats (dans différents domaines), il est primordial que le programme d’enseignement de la formation initiale des éducateurs tienne compte du point de vue de l’enfant en développement, autrement dit que les futurs éducateurs tentent de comprendre le monde en adoptant le point de vue d’un enfant (Olsen et Brunner, 1996). Gearhart *et al.* (1995) ont

observé que les professionnels qui accordent une place privilégiée à la manière de penser des enfants durant leur formation continue font évoluer leurs pratiques afin de faire participer davantage les enfants aux activités par rapport aux professionnels qui ne sont pas sensibilisés à cette question. Ces éducateurs savent également mieux comment mettre leurs connaissances en application à travers leurs pratiques pédagogiques et comment interagir comme il le faut avec de jeunes enfants. On trouvera plus bas une liste d'idées et de pistes à suivre pour améliorer l'efficacité des professionnels ainsi que leur compréhension des jeunes enfants.

Formation initiale : niveau d'instruction formelle et qualifications

186. S'il existe des liens étroits entre qualité du personnel et pratiques et comportements efficaces, on constate des écarts très importants entre les niveaux de compétence, les qualifications et les cursus de formation initiale des professionnels de l'EAJE mais aussi entre les services proposés par les pays membres de l'OCDE (OCDE, 2006). En effet, dans de nombreux pays, la standardisation des qualifications et du niveau de formation des professionnels du secteur de l'EAJE fait défaut. Or, le niveau de qualifications de ces professionnels a une telle incidence sur les résultats des enfants que la présence d'éducateurs insuffisamment qualifiés au sein des structures d'EAJE est un problème qui se pose dans le monde entier (NIEER, 2003 ; OCDE, 2006). Pour tout ce qui relève de la pré-alphabétisation, des mathématiques et des sciences, le personnel n'est pas en mesure de soutenir l'apprentissage ni d'encourager les enfants à réfléchir et à résoudre les problèmes qu'ils rencontrent s'il n'est pas correctement formé ni qualifié (Makin *et al.*, 2000 ; Siraj-Blatchford, 2002). En revanche, la présence d'un personnel qualifié exerce une influence positive sur les résultats des enfants en termes de pré-alphabétisation, de langage et de mathématiques, de même que sur le comportement des autres membres du personnel (Siraj-Blatchford *et al.*, 2002).

187. Plusieurs analyses des travaux de recherche menés dans ce domaine aboutissent à la conclusion que la présence de professionnels titulaires d'une licence spécialisée dans le domaine de l'EAJE se traduit par de meilleurs résultats chez les enfants (Howes, 1997 ; Bowman *et al.*, 2001 ; Barnett, 2003 ; Whitebook 2003). On constate que les enfants dont l'enseignant/éducateur est au moins titulaire d'une licence spécialisée en EAJE sont plus réactifs dans leur apprentissage que les enfants dont l'éducateur est moins diplômé. Pour ces enfants, les jeux de langage, les encouragements et la participation à des activités de création sont également plus fréquents (CQCO, 1995 ; Blau, 2000). Howes (1997) a observé qu'aux États-Unis, les éducateurs titulaires d'une licence se montrent plus attentionnés et compréhensifs envers les enfants âgés de trois à cinq ans d'une part, et ont des relations de meilleure qualité avec les enfants que les professionnels titulaires d'un diplôme post-secondaire moins élevé d'autre part. De même, on a observé que les professionnels titulaires d'un diplôme post-secondaire accomplissaient un meilleur travail que les titulaires d'un diplôme de fin d'études secondaires. En outre, des études montrent que les enfants accueillis au sein de structures où le niveau de formation le plus élevé est un diplôme de fin d'études secondaires obtiennent des résultats nettement inférieurs lorsqu'on évalue leurs connaissances en vocabulaire et en lecture (Hone et Kritchevsky, 1972 ; Dunn, 1984).

188. Berk (1985) et Arnett (1989) ont évalué l'incidence des diplômes et formations spécialisés dans le domaine de l'EAJE sur la qualité des services fournis. Dans le cadre de l'étude menée par Arnett, 50 professionnels américains ont été observés. Certains d'entre eux n'avaient reçu aucune formation dans le domaine de l'EAJE, d'autres avaient suivi des formations post-secondaires sur deux ou quatre ans, d'autres enfin étaient titulaires d'une licence spécialisée dans le domaine de l'éducation des jeunes enfants. Cette étude a montré que les professionnels appartenant à la dernière catégorie étaient moins autoritaires vis-à-vis des enfants et établissaient de meilleures relations avec eux que tous les autres professionnels observés dans le cadre de l'étude. Par ailleurs, ceux qui avaient suivi une formation sur deux ou quatre ans adoptaient des comportements moins autoritaires que les professionnels qui n'avaient reçu aucune formation. Si l'étude montre que les titulaires d'une licence sont ceux qui travaillent le mieux avec de

jeunes enfants, elle laisse également entendre qu'une formation de niveau post-secondaire a des effets positifs sur le comportement et les pratiques des éducateurs. L'auteur en conclut donc qu'il n'est pas impératif que tous les membres du personnel soient titulaires d'une licence.

189. Aux États-Unis, l'étude de grande ampleur *National Child Care Staffing Study* (NCCSS) a permis de recueillir des informations concernant 865 enseignants et 444 autres professionnels de la petite enfance. D'après ses conclusions, les professionnels les plus compétents sont ceux dont le niveau d'instruction formelle est le plus élevé. En effet, les éducateurs titulaires d'un diplôme post-secondaire spécialisé dans l'éducation des jeunes enfants ou d'une licence spécialisée dans le domaine du développement de l'enfant s'occupent des enfants de manière plus adaptée et se montrent plus à l'écoute que leurs homologues titulaires d'un diplôme d'enseignement professionnel ou d'un diplôme moins élevé (Whitebook *et al.* 1990 ; Howes *et al.*, 1992).

190. Être titulaire d'un diplôme spécialisé dans le domaine de l'éducation des jeunes enfants peut contribuer à améliorer l'efficacité d'un éducateur, mais un tel diplôme à lui seul n'est pas un gage de compétence professionnelle. En effet, la qualité de la formation de l'éducateur – autrement dit, la façon dont cette dernière le prépare à son métier, par exemple en lui permettant d'acquérir des connaissances sur le développement de l'enfant ou dans les matières à enseigner – peut peser davantage sur la capacité de cet éducateur à stimuler le développement et l'apprentissage des enfants que le simple fait d'être titulaire d'un diplôme (Hyson *et al.*, 2009).

Formation continue et en cours d'emploi

191. Les différents travaux de recherche mettent l'accent sur l'importance que revêt la formation professionnelle continue en vue de maintenir le niveau de compétences des éducateurs et d'aider ces derniers à adopter les pratiques identifiées comme étant les meilleures. La formation continue et en cours d'emploi permet de compléter et de renforcer les compétences professionnelles déjà acquises (Darling-Hammond, 2000 ; Gilliam et Zigler, 2003). Ce type de formation permet en effet de combler les éventuelles lacunes des éducateurs, par exemple en termes de connaissances sur le développement de l'enfant, de compétences pratiques pour planifier et mettre en œuvre un programme adapté à ce développement ou de savoir-faire utiles pour travailler avec des enfants et des familles d'origines et de cultures diverses (Cassidy *et al.*, 1998 ; Espinoza *et al.*, 1999). Le terme « formation continue et en cours d'emploi » recouvre toutes les initiatives mises en œuvre à des fins de formation destinées au personnel des structures d'EAJE dans le but d'accroître les compétences de personnes qui travaillent d'ores et déjà dans ce domaine. La formation continue et en cours d'emploi peut se faire sur le lieu de travail ou donner lieu à des enseignements dispensés par des institutions extérieures (centres de formation, établissements d'enseignement post-secondaire, etc.). Elle peut prendre la forme de réunions entre membres du personnel, d'ateliers et de conférences, de cours dans les disciplines à enseigner, d'un suivi assuré par un consultant sur le lieu de travail, d'observations sur le terrain, de tutorat, etc.

Réunions entre membres du personnel

192. La formation continue prend le plus souvent la forme de réunions auxquelles assistent tous les membres du personnel. Si ces réunions ne sont pas toujours considérées comme des occasions de se former, car cela dépend de la nature et de l'objet de chaque réunion, elles représentent néanmoins des occasions d'en apprendre davantage sur son métier et d'échanger des connaissances entre professionnels. Les réunions entre membres du personnel peuvent être des moments d'interaction entre collègues où chacun peut poser des questions et solliciter des conseils, ce qui lui permet d'en savoir davantage sur les pratiques favorables au développement des enfants (Lee, 1999). D'après certaines études, les professionnels travaillant au sein de structures d'EAJE où des réunions entre membres du personnel sont

organisées régulièrement sont plus satisfaits de leur travail et adoptent une attitude plus positive vis-à-vis de leurs tâches et des enfants (Maslach et Pines, 1977 ; Aronson, 2001).

Conférences et ateliers

193. Les conférences et les ateliers sont un peu comme des classes ouvertes, en ce sens qu'ils proposent un large éventail de possibilités. Les participants peuvent choisir les ateliers ou séances qui les intéressent le plus et prendre part à ceux qui les aideront le plus à perfectionner leur pratique professionnelle. Il s'agit là d'occasions de rencontrer d'autres professionnels, ce qui peut favoriser la diffusion d'idées nouvelles et l'amélioration des pratiques pédagogiques. Les centres et les programmes qui proposent à leur personnel de participer à des conférences ou des ateliers reconnaissent la valeur du travail de ces professionnels ainsi que la capacité de ces derniers à se perfectionner (Harris, 1989). Cependant, Howes (2003) a observé que si les ateliers et les conférences peuvent améliorer les connaissances des éducateurs dans certaines disciplines ou sur certains sujets, « les programmes de formation initiale pour les enseignants, quels que soient leur coût et l'investissement en temps qu'ils nécessitent, apportent davantage du point de vue de la qualité de l'enseignement et des expériences d'apprentissage des enfants que la simple participation à des ateliers ou des conférences ».

Cours dans les disciplines à enseigner

194. Pour que les initiatives de perfectionnement professionnel soient efficaces, il est essentiel d'identifier les stratégies de formation grâce auxquelles les éducateurs actualisent leurs connaissances relatives aux méthodes préconisées par les spécialistes d'une part, ainsi qu'à la discipline qu'ils enseignent d'autre part, afin que ces connaissances soient mises en pratique (Snow *et al.*, 1998 ; Jackson *et al.*, 2006). En matière de formation dans une discipline d'enseignement, on peut citer l'exemple du programme de perfectionnement professionnel HeadsUp! Reading (HUR). Il s'agit d'un programme de formation sur 15 semaines en vue de l'enseignement de la lecture et de l'écriture. Il s'accompagne de séances de tutorat organisées sur le lieu de travail des professionnels de l'EAJE. Les enfants dont les enseignants ont participé au programme HUR ont davantage progressé à l'écrit et en lecture que les enfants appartenant aux classes témoins. Le tutorat supplémentaire mis en place n'a pas contribué à l'amélioration des résultats des enfants du point de vue des compétences à l'écrit et en lecture outre celle provoquée par la seule formation HUR. On a constaté que l'efficacité du programme était la même chez les enfants anglophones et hispanophones. Dans le Connecticut, le fait de former des professionnels de l'EAJE en les sensibilisant vis-à-vis de diverses questions liées au comportement et au développement socio-émotionnel des enfants a entraîné un recul des difficultés de comportement des enfants, avec des retombées particulièrement positives sur les problèmes d'hyperactivité. Cette initiative a également accru le sentiment d'être compétent des éducateurs, ainsi que leur satisfaction vis-à-vis de leur travail, qui n'est plus aussi stressant. Enfin, elle a convaincu les éducateurs du bien-fondé d'une approche pédagogique adaptée au développement des enfants et de la nécessité d'adopter des pratiques conformes à cette approche (Gilliam, 2007).

Suivi assuré par un consultant sur le lieu de travail

195. Le suivi assuré par un consultant sur le lieu de travail permet aux éducateurs de bénéficier d'un retour d'informations sur leurs pratiques. On s'appuie généralement sur l'observation des personnes chargées de l'accueil des jeunes enfants ou des enseignants sur le terrain pour les aider à mener une réflexion constructive sur les conséquences de leurs pratiques. Ce type de formation et d'apprentissage peut s'avérer très efficace (Howes *et al.*, 1995). Il prend différentes formes à travers le monde. Dans le cadre d'une étude menée par Fantuzzo *et al.* (1997), un petit échantillon d'enseignants et de parents volontaires participant au programme Head Start a été convié à participer soit à un programme de formation sur le terrain axé sur les conseils et les retours d'information, soit à des ateliers de formation. La

répartition entre les deux groupes s'est faite de manière aléatoire. On a ensuite observé que les interactions avec les enfants des professionnels et des volontaires du premier groupe (formation sur le terrain) étaient plus positives que celles de leurs homologues ayant participé à des ateliers. En effet, ces éducateurs et ces parents félicitaient davantage les enfants et recouraient davantage aux contacts physiques pour les encourager.

Observations sur le terrain

196. Lors de la mise en oeuvre du programme expérimental KEEP (Kamehameha Early Education Program) à Hawaïi, des éducateurs au niveau préscolaire ont été encadrés par des consultants extérieurs expérimentés qui observaient leurs pratiques pédagogiques, prenaient des notes sur leur temps d'enseignement et leur faisaient part de leurs remarques. Chaque semaine, ces remarques donnaient lieu à des discussions au cours desquelles les éducateurs, en collaboration avec les consultants, prenaient des décisions quant à leurs pratiques à venir. Les professionnels de l'EAJE, qui progressent grâce aux conseils qu'ils reçoivent et dont l'expérience est de plus en plus riche au fil du temps, peuvent ensuite procéder seuls à ce travail d'analyse et de perfectionnement de leurs pratiques. Grâce à ce type d'initiative, les enseignants comprennent mieux les conséquences de leurs méthodes, ce qui peut ensuite avoir des retombées positives sur le développement des enfants (Gallimore et Tharp, 1990).

Le tutorat

197. On reconnaît de plus en plus l'efficacité du tutorat dans le cadre de la formation professionnelle des éducateurs de jeunes enfants (Martin, 1998 ; Jackson, 2006). Le tutorat se définit comme « un processus d'accompagnement dans le cadre duquel une personne expérimentée forme, encourage et conseille une personne moins expérimentée dans une optique de perfectionnement professionnel » (Anderson et Shannon, 1988). Les programmes de tutorat qui fonctionnent bien sont ceux qui s'appuient sur des tuteurs très expérimentés qui savent nouer une relation constructive fondée sur la confiance, la franchise, un soutien inscrit dans la durée et des échanges réguliers (Hueng-Ling, 2003 ; Jackson, 2006). L'évaluation d'un programme de tutorat sur 25 heures mené aux États-Unis a montré que les (nouveaux) éducateurs qui bénéficient de l'aide d'un mentor améliorent singulièrement leurs pratiques, établissent de meilleures relations avec les enfants, se sentent plus sûrs d'eux et ont une meilleure estime d'eux-mêmes (Martin et Ashelman, 1999). Howes *et al.* (2003) ont observé un groupe de professionnels de l'EAJE essentiellement afro-américains et d'origine hispanique, dont le niveau de formation initiale était faible et qui travaillaient dans des centres de grande qualité accueillant des enfants issus de milieux défavorisés. La qualité du travail accompli par ces professionnels a progressé grâce à la mise en place rapide d'un tutorat et aux conseils prodigués par d'autres membres du personnel. En effet, cet accompagnement a permis aux éducateurs de mieux comprendre les modalités de l'apprentissage chez les jeunes enfants et de mieux tenir compte de ces connaissances dans leurs pratiques.

La spécialisation dans le domaine de l'EAJE

198. On parle de spécialisation lorsqu'un cursus d'études ou une formation a essentiellement pour objet l'éducation des jeunes enfants, le développement de l'enfant ou d'autres domaines analogues, au-delà des cursus généraux. Différentes études ont mis en lumière l'importance d'une spécialisation dans le domaine du développement de l'enfant, en particulier la valeur ajoutée d'une licence ou d'un diplôme de niveau post-secondaire. En règle générale, les professionnels titulaires d'un diplôme spécialisé dans l'EAJE ou le développement de l'enfant adoptent des pratiques telles qu'ils assurent des services d'EAJE de qualité, ce qui favorise le développement des enfants (Whitebook, 2003). Les données recueillies dans le cadre de l'enquête National Day Care Study montrent que sur le terrain, les éducateurs formés à ce métier communiquent davantage avec les enfants qu'ils encadrent. Par ailleurs, ces derniers coopèrent davantage et sont plus persévérants dans leurs activités (Whitebook, 2003). Les éducateurs titulaires de

diplômes élevés spécialisés dans l'éducation des jeunes enfants et le développement de l'enfant ont une meilleure connaissance des pratiques les plus adaptées au développement des enfants (Snider et Fu, 1990). Des travaux de recherche menés au Canada ont montré que les professionnels de l'EAJE spécifiquement formés dans ce domaine ont moins tendance à changer d'emploi (Conseil sectoriel des ressources humaines des services de garde à l'enfance, 2009).

Conditions de travail

199. Les travaux publiés laissent entendre que certaines caractéristiques du milieu de travail exercent une influence capitale sur le comportement et l'efficacité des éducateurs, ainsi que sur leur propension à rester à un même poste (Torquati *et al.*, 2007 ; Whitebook *et al.*, 2009). En effet, même s'il a reçu la meilleure formation possible, un professionnel de l'éducation peut rencontrer des obstacles à la mise en application ce qu'il a appris si divers éléments de son environnement au travail s'y opposent. Les conditions de travail sont notamment les caractéristiques du travail et du lieu de travail qui peuvent peser sur la capacité des éducateurs à exercer correctement leur métier, ainsi que sur leur satisfaction vis-à-vis de leur lieu de travail, des tâches qu'ils ont à accomplir et de la nature de leur travail (Torquati *et al.*, 2007). Dans le cadre de recherches portant sur le secteur de l'EAJE, on s'est intéressé à un ensemble de caractéristiques du lieu de travail (taux d'encadrement, rémunération du personnel, etc.). Les auteurs de ces études ont généralement mis en lumière un lien entre ces caractéristiques et des écarts entre les niveaux de qualité des programmes (mesurés grâce à des évaluations globales) et/ou le taux de rotation du personnel, et enfin, dans une moindre mesure, les résultats des enfants en termes de développement (Whitebook *et al.*, 2009).

Salaire et avantages

200. Le niveau trop bas des salaires nuit non seulement aux professionnels de l'EAJE (dont le niveau de rémunération est généralement faible), mais aussi aux enfants dont ces derniers ont la charge. En effet, des bas salaires entraînent un taux de rotation du personnel élevé, ce qui a des retombées sur les enfants, en termes d'acquisition du langage et de développement socio-émotionnel, ainsi que sur les relations qui se nouent entre enfants et éducateurs (Philips *et al.*, 1991 ; Whitebook, 2002 ; Torquati *et al.*, 2007). Lorsque les salaires sont bas, les exigences quant à la formation des professionnels sont généralement très modestes (Whitebook, 2002 ; Torquati *et al.*, 2007), par conséquent, travailler dans le secteur de l'EAJE n'est pas perçu comme valorisant (Ackman, 2006).

201. Des études montrent que l'insatisfaction vis-à-vis du niveau de rémunération est le principal facteur lié au milieu de travail qui incite les gens à quitter leur poste (Stremmel, 1991 ; Manlove et Guzell, 1997). Comme l'indiquent Manlove et Guzell (1997), « le niveau extrêmement faible des rémunérations dans le secteur de l'EAJE nuit à la qualité principalement parce qu'il dissuade d'emblée les gens qualifiés et motivés de travailler dans ce secteur... » À l'inverse, des professionnels bien payés ont toutes les chances de se sentir valorisés, soutenus, et d'être très attachés à la structure qui les emploie (Goelman et Guo, 1999).

202. En outre, on a établi un lien entre le nombre de jours de congé et la rémunération des heures supplémentaires de travail d'une part, et la satisfaction professionnelle, la qualité des interactions entre enfants et éducateurs et la fréquence des comportements attentionnés et d'écoute, d'autre part, or ces facteurs influencent indirectement le développement socio-émotionnel des enfants et la volonté de ces derniers de participer en classe (Doherty *et al.*, 2000). Pour résumer, on constate que les structures d'EAJE qui offrent les meilleures conditions de travail sont également celles qui offrent les meilleurs services d'accueil et d'éducation.

Taux d'encadrement

203. On observe un rapport systématique entre le taux d'encadrement d'une part, et les résultats des enfants et la qualité des services d'EAJE dans l'ensemble d'autre part (Helburn et Howes, 1996 ; NICHD, 2000 ; Torquati *et al.*, 2007). Si quelques études avancent des conclusions contraires (Holloway et Reichhart-Erickson, 1988 ; Dunn *et al.*, 1994), la plupart des travaux de recherche indiquent que lorsque le taux d'encadrement est élevé, la structure d'EAJE offre des services de qualité et les enfants obtiennent de bons résultats (Burchinal *et al.*, 2000 ; Burchinal *et al.*, 2002 ; de Schipper *et al.*, 2006 ; Huntsman, 2008 ; Whitebook *et al.*, 2009).

204. La plupart des études s'intéressent à l'impact du taux d'encadrement sur les résultats des enfants âgés de trois à cinq/six ans, pourtant certaines données laissent penser que ce facteur pèse plus lourdement sur le développement des nourrissons et des très jeunes enfants (Hayes *et al.*, 1990 ; Cleveland *et al.*, 2007 ; de Schipper *et al.*, 2006). De nombreux éducateurs de jeunes enfants (par exemple, Lally *et al.*, 1994 ; Munton *et al.*, 2002 ; NICHD, 2002 ; Goelman *et al.*, 2006) estiment qu'un taux inférieur à un pour trois ou un pour quatre pour les enfants âgés de moins de deux ans est trop faible pour permettre aux membres du personnel d'avoir des interactions de qualité avec chaque bébé. Cette conclusion s'appuie sur divers arguments, notamment celui selon lequel un taux plus élevé permet aux éducateurs de nouer des relations de qualité avec les enfants dont ils s'occupent et rend l'environnement de travail moins stressant. Lorsque le nombre d'enfants par membre du personnel augmente, une grande partie des échanges entre adultes et enfants se limite au strict nécessaire pour le bon déroulement des activités quotidiennes et les professionnels ont moins de temps à consacrer à des interactions verbales stimulantes. Pour les enfants plus âgés bénéficiant de services d'EAJE, d'autres taux sont recommandés, en fonction de l'âge des enfants, sans qu'un consensus se dégage sur un taux optimal. La plupart des études indiquent qu'un taux de un pour sept à un pour neuf au minimum est souhaitable (Munton *et al.*, 2002 ; NICHD, 2002).

205. Des recherches menées par le ministère américain de la Santé et des services sociaux montrent qu'au sein des structures où le taux d'encadrement est relativement élevé, les enfants se transmettent moins les maladies car les personnes qui s'occupent d'eux peuvent mettre en place et favoriser des pratiques et des comportements qui assurent une bonne hygiène. En outre, les échanges entre enfants et éducateurs peuvent être plus riches, ces derniers ayant suffisamment de temps pour offrir à chaque enfant l'attention dont il a besoin. Les soins prodigués et l'écoute accordée aux enfants sont plus favorables à leur développement, les contacts (notamment physiques, par la parole, le jeu, le rire) sont plus nombreux, les éducateurs sont plus attentifs et stimulent davantage les enfants dont la liberté est plus grande. Enfin, la communication verbale entre adultes et enfants est plus riche, ce qui semble favoriser le développement du langage chez ces derniers (Fiene, 2002).

206. Outre le taux d'encadrement, Goelman *et al.* (2006) ont remarqué que le nombre d'adultes présents dans une salle a des répercussions sur la qualité de l'accueil, ainsi que sur le degré de satisfaction vis-à-vis du travail. Ces auteurs ont observé que la qualité de l'environnement dans une salle où sont accueillis des tout-petits augmente dès qu'un adulte supplémentaire est présent. Cette observation entraîne une conclusion qui diffère un peu de celle à laquelle aboutit l'examen du taux d'encadrement. En effet, cette étude laisse entendre que si un taux d'encadrement de un pour quatre au sein d'une structure d'accueil pour nourrissons contribue à la qualité globale de l'accueil dans chacune des salles, ainsi qu'à l'amélioration des résultats des enfants, la présence de deux adultes dans une salle où huit enfants sont accueillis présente des avantages supplémentaires. Premièrement, ces conditions favorisent une meilleure surveillance, ainsi que les discussions et échanges entre collègues sur les difficultés professionnelles rencontrées. Deuxièmement, ces conditions de travail sont plus satisfaisantes du point de vue des éducateurs (Goelman *et al.*, 2006).

Effectif par groupe

207. On a constaté que l'effectif par groupe a des retombées sur la qualité globale de l'accueil (NICHD, 2000, 2002 ; Burchinal *et al.*, 2002 ; Clarke-Stewart *et al.*, 2002), cependant, ce facteur ne semble pas peser sur le processus de développement des enfants (Howes *et al.*, 1992 ; Dunn *et al.*, 1994 ; Blau, 2000). Les conséquences qui ont été mises en lumière sont liées au degré de stress auquel les éducateurs sont soumis ; lorsqu'un effectif est élevé, le niveau de stress risque d'augmenter, ce qui peut nuire à l'attitude des éducateurs comme à la qualité des pratiques pédagogiques (NICHD, 2002). On a également constaté que les gastro-entérites et les otites étaient plus fréquentes chez les jeunes enfants (de 0 à 3 ans) au sein des structures où l'effectif par groupe est élevé (plus élevé que préconisé). Le NICHD (2002) recommande de constituer des groupes de six enfants au maximum pour la tranche d'âge 6 mois-1,5 ans, de huit enfants au maximum pour la tranche d'âge 1,5-2 ans et de 14 enfants au maximum pour la tranche d'âge 2-3 ans. Cependant, les répercussions de l'effectif par groupe sur la qualité d'ensemble de l'accueil et sur le développement des enfants sont moindres par rapport à celles du taux d'encadrement (Huntsman, 2008).

Soutien au plan professionnel

208. Les études montrent que les éducateurs qui ne bénéficient que de peu de soutien de la part de leurs collègues ou de la direction de la structure qui les emploie sont moins satisfaits et font moins bien leur travail, qu'il s'agisse d'enseignement ou de garde d'enfants, que leurs homologues soutenus au plan professionnel (Chang *et al.*, 2005 ; Ackerman, 2006). Ce soutien se traduit généralement par des possibilités de formation assurée et/ou financée par la structure, par la tenue régulière de réunions durant lesquelles les membres du personnel sont invités à s'exprimer par l'équipe de direction et par des encouragements et des conseils prodigués par d'autres éducateurs (Ackerman, 2006).

Ressources physiques/matérielles

209. Il importe, pour que l'éducateur puisse mener à bien son travail, que son environnement offre des ressources matérielles adaptées et en quantité suffisante (NICHD, 2002 ; Huntsman, 2008). On a observé que dans les salles disposant de ressources matérielles insuffisantes, les enfants étaient plus facilement distraits et moins actifs, tandis que les comportements comme les pratiques des éducateurs étaient moins adaptés à l'âge des enfants (NICHD, 2002). Le NICHD a mis en lumière une relation étroite entre un accueil et des soins de qualité et les caractéristiques physiques de l'environnement, par exemple, la nature des instruments et du matériel disponibles au sein de la structure.

Charge de travail

210. Galinsky (1988) a dressé une liste de facteurs de stress potentiels parmi lesquels figure la charge de travail des professionnels de l'EAJE. Cette charge de travail est calculée en tenant compte du nombre d'heures de travail, de la compatibilité de l'emploi du temps avec la vie de famille et des exigences physiques du travail. On observe un niveau de satisfaction inférieur et un niveau de stress supérieur chez les professionnels ayant des horaires de travail élevés du fait de leur charge de travail, par rapport à leurs homologues ayant des horaires de travail moins élevés. Ces facteurs pèsent sur la motivation des éducateurs à conserver un poste donné et peuvent faire augmenter le taux de rotation du personnel au sein de certaines structures (Maslach et Pines, 1977).

Caractéristiques personnelles

211. La qualité des services d'accueil et d'éducation fournis par chaque professionnel dépend en outre de caractéristiques personnelles. Une étude qualitative à petite échelle menée aux États-Unis a montré que les éducateurs au niveau préscolaire qui restent à un poste donné le font parce qu'ils trouvent leur travail

gratifiant d'un point de vue émotionnel et intellectuel (Murray, 2000). Au contraire, des troubles psychologiques chez un éducateur peuvent nuire au développement des enfants dont il s'occupe. Plusieurs études ont relevé la gravité des effets délétères de la dépression chez un éducateur sur ses relations avec les enfants. En effet, on a observé que les professionnels de l'EAJE atteints de dépression sont moins attentionnés, moins sensibles et moins à l'écoute des enfants, ce qui entraîne des problèmes de comportement chez ces derniers, notamment des cris, des bagarres et un manque de coopération (Hamre et Pianta, 2004 ; Cummings *et al.*, 2005 ; Kim-Cohen *et al.*, 2005).

Mise en place de programmes de formation professionnelle efficaces et amélioration des conditions de travail

212. Bien des études ont montré que divers problèmes et obstacles empêchent de nombreux éducateurs de jeunes enfants d'atteindre le niveau de qualité attendu de leur travail. Les plus courants de ces problèmes et obstacles sont exposés ci-dessous, de même que la liste des facteurs les plus propices à l'amélioration de la formation professionnelle et des conditions de travail.

Les obstacles identifiés

Des ressources financières limitées

213. La plupart des personnes qui commencent à travailler dans le secteur de l'EAJE n'ont ni accès ni aide à la formation professionnelle (qu'elles aient déjà obtenu des qualifications ou non), en particulier en vue d'obtenir un diplôme d'enseignement supérieur. Même lorsque des diplômes spécialisés dans l'éducation des jeunes enfants ou le développement de l'enfant sont accessibles et requis pour certains postes, il arrive que l'insuffisance de leurs ressources financières constitue un obstacle à l'éducation formelle pour ces professionnels (Chang *et al.*, 2005). Le faible niveau des rémunérations ne permet pas aux éducateurs de jeunes enfants de financer seuls des formations qui augmenteraient leur niveau de qualifications (Ackerman, 2006). De plus, les fonds dont disposent les structures d'EAJE sont (souvent) insuffisants pour que ces dernières soient en mesure de financer la formation professionnelle de leur personnel (Chang *et al.*, 2005). Cependant, on a constaté que certaines d'entre elles, qui accueillent des nourrissons et des enfants d'âge préscolaire, et qui n'ont ni loyer à payer ni matériel à acheter et/ou qui perçoivent des subventions pour ces postes de dépenses, sont en mesure de consacrer davantage de leurs ressources (limitées) à leur personnel, ce qui réduit le taux de rotation de ce dernier (Goelman *et al.*, 2006).

L'absence d'incitations à obtenir un diplôme supérieur ou à participer à une formation

214. Si rien n'incite les professionnels à poursuivre leur formation, rares sont ceux qui choisiront de le faire. En effet, on constate généralement qu'obtenir un niveau de qualifications supérieur n'a aucune répercussion positive pour les éducateurs, en dehors de l'acquisition de nouvelles connaissances. Or, des études montrent que si l'on tient compte de l'augmentation de leur niveau de qualifications ou de formation, par exemple en leur accordant une augmentation de salaire ou des congés supplémentaires, ou encore en leur confiant de nouvelles tâches intéressantes, un plus grand nombre de professionnels souhaitent poursuivre leur formation (Whitebook *et al.*, 2009).

Le manque de temps

215. Les professionnels de l'EAJE ont généralement une charge de travail très lourde, avec de nombreuses heures de travail en contact direct avec les enfants et d'autres heures de travail consacrées à d'autres tâches (notamment administratives). Il est donc difficile pour eux de trouver du temps pour, en plus de leur travail quotidien, participer à des formations ou des ateliers ou encore assister à des cours (Galinsky, 1988).

Une connaissance insuffisante de ce que les éducateurs devraient apprendre dans le cadre de leur formation

216. Ce que les éducateurs doivent apprendre dans le cadre de leur formation dépend d'éléments culturels et de la manière dont la société perçoit l'enfant et le rôle de l'EAJE. Cette question mérite d'être étudiée avec attention et débattue à la fois par ceux qui forment les futurs éducateurs et par les professionnels de l'éducation qui travaillent directement avec de jeunes enfants, en collaboration avec les responsables de l'élaboration des politiques. Le contenu du programme d'enseignement des futurs éducateurs doit être défini en fonction des objectifs poursuivis par les services d'EAJE.

217. Les études menées dans ce domaine préconisent trois grands axes d'enseignement – connaissances de base sur la petite enfance, connaissances relatives aux disciplines à enseigner et questions liées à la diversité et au travail en collaboration avec les familles – qui comprennent tout ce que les professionnels de l'EAJE doivent maîtriser pour dispenser un bon enseignement, favorable au développement des jeunes enfants. Les travaux de recherche ayant démontré qu'une bonne connaissance de l'éducation des jeunes enfants et du développement de l'enfant était un gage d'interactions positives entre éducateurs et jeunes enfants (Shonkoff et Philips, 2000), les programmes d'enseignement destinés aux (futurs) éducateurs doivent apporter à ces derniers des connaissances de base dans différents domaines liés à l'éducation des jeunes enfants (Burns *et al.*, 2003 ; Lobman *et al.*, non daté). Parmi ces domaines figurent la théorie du développement et de l'apprentissage de l'enfant, ainsi que des cours de méthodologie appliquée à la pédagogie et au programme éducatif. Il serait fort utile de mener de nouvelles recherches sur le rythme, la durée et les autres caractéristiques de la formation professionnelles qui influencent le plus les pratiques et le niveau de compétences des professionnels de l'EAJE (Olsen et Brunner, 1996).

Des possibilités de formation (appropriée) insuffisantes

218. Dans les régions où la densité de population est faible, de nombreux professionnels estiment que leurs possibilités de se former sont extrêmement limitées, faute d'établissements et de lieux de formation. En effet, les centres de formation se situent généralement dans les grandes villes et les éducateurs travaillant dans des zones éloignées ne disposent généralement ni du temps ni des ressources financières nécessaires pour s'y rendre (Canning, 1989).

219. Lorsque des offres de formation existent, elles devraient correspondre au niveau d'expérience des éducateurs, ainsi qu'à l'enseignement et aux activités d'apprentissage proposés au sein des structures où ils travaillent (Darling-Hammond et McLaughlin, 1996 ; Bowman *et al.*, 2001), or les formations proposées ne tiennent généralement compte ni des circonstances dans lesquelles le travail est accompli, ni de l'expérience des professionnels (Feiman-Nemser, 2001). Il est souvent problématique de trouver une formation professionnelle qui soit adaptée à l'expérience de chaque éducateur.

Facteurs propices à l'amélioration de la formation professionnelle et des conditions de travail

La mise en place de normes professionnelles

220. La mise en place d'un cadre définissant des normes sur les caractéristiques, les tâches et les responsabilités des professionnels peut favoriser la cohérence et guider les responsables des politiques comme les professionnels de l'EAJE. Cela contribue également à améliorer la qualité globale des programmes et à bien organiser les dispositifs de formation professionnelle. Outre les normes s'appliquant aux éducateurs et aux autres membres du personnel qui travaillent en contact direct avec les enfants, on peut en définir d'autres, destinées à d'autres professionnels du secteur de la petite enfance, notamment aux personnes qui délivrent les agréments de garde d'enfants et qui réglementent ce domaine, ainsi qu'aux dirigeants d'établissements susceptibles de mettre en œuvre un programme d'EAJE.

221. Définir des normes en matière de formation professionnelle en tenant compte des évaluations des pratiques éducatives peut contribuer à relever le niveau de préparation et de formation professionnelle des éducateurs, quel que soit le type de programme d'EAJE mis en œuvre, puisque ces évaluations permettent justement d'identifier les problèmes rencontrés par les professionnels sur le terrain. Cependant, des normes trop laxistes risquent de nuire à l'efficacité des programmes élaborés par les responsables des politiques, tandis que des normes trop strictes pourraient se révéler coûteuses et poser des problèmes de recrutement (Early *et al.*, 2006).

Soutien accordé par les dirigeants des structures d'EAJE

222. Il est capital, pour améliorer la formation professionnelle et les conditions de travail, que les dirigeants des structures d'accueil apportent leur soutien aux initiatives qui vont dans ce sens. En effet, quand les dirigeants d'une structure soutiennent les éducateurs qui poursuivent ces objectifs, des actions peuvent être menées plus facilement et si les dirigeants accordent de l'importance à ces questions, il est même possible d'élargir ensuite le champ d'action (Ackerman, 2006).

Collaboration et coordination entre professionnels de la petite enfance

223. Mettre en œuvre des mesures et des pratiques visant à améliorer la formation professionnelle et les conditions de travail est difficile si l'on s'y attelle seul. La collaboration avec des responsables de la formation professionnelle, des spécialistes des différentes disciplines et des dirigeants de structures d'EAJE peut contribuer à l'amélioration de la formation professionnelle comme à celle de l'efficacité des éducateurs (Whitebook *et al.*, 2009).

Conclusion

224. Pour résumer, les études montrent que l'offre et le niveau de formation initiale, ainsi que les actions en faveur de la formation continue et sur le lieu de travail, sont des facteurs qui contribuent dans une large mesure à faire progresser le niveau de compétences des éducateurs. En outre, la formation professionnelle sur le lieu de travail a toutes les chances d'être très efficace si elle prévoit l'intervention d'un tuteur ou d'un formateur expérimenté et lui-même bien formé.

225. De plus, l'environnement de travail est susceptible de contribuer ou de nuire à l'efficacité des éducateurs. Des effectifs et des taux d'encadrement adaptés permettent à ces professionnels de nouer de bonnes relations avec les enfants dont ils s'occupent. Le niveau de rémunération conditionne la motivation des professionnels à embrasser une carrière dans le secteur de l'EAJE et à y rester. Outre les problèmes de rémunérations trop faibles et de taux de rotation du personnel trop élevés, les études qui portent sur le secteur de l'EAJE révèlent que les enfants encadrés par des professionnels mieux payés obtiennent de meilleurs résultats.

226. Cependant, on observe que les principaux obstacles à l'amélioration de la formation professionnelle et des conditions de travail sont les suivants : insuffisance des ressources financières, absence de mesures incitant les éducateurs à accroître leur niveau de formation, manque de temps dont disposent les professionnels pour se former davantage et mauvaise connaissance de ce que les futurs éducateurs devraient apprendre au cours de leur formation initiale.

227. La mise en place de normes professionnelles, la collaboration et la coopération avec d'autres catégories de spécialistes et d'acteurs, et un meilleur soutien de la part des équipes dirigeantes, sont autant de facteurs propices à l'amélioration de la formation continue et des conditions de travail des éducateurs.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Ackerman, D.J. (2006), « The costs of being a child care teacher : Revisiting the Problem of Low Wages », *Educational policy*, 20, 2006.
- Adolph, K. E. *et al.* (2003), « Motor Development », in *Encyclopaedia of Cognitive Science*, Macmillan, Londres.
- Ahnert, L. *et al.* (2004), *Child Care and Its Impact on Young Children (2-5)*, National Institute of Child Health and Human Development, Rockville.
- Anderson, E.M. *et* A.L. Shannon (1988), « Toward a conceptualizing of mentoring », *Journal of Teacher Education*, 39 (1), 1988.
- Andersson, B. E. (1992), « Effects of day care on cognitive and socio-emotional competence of thirteen year old Swedish school children », *Child Development*, 70 (6), 1992.
- Anning, A. *et* A. Edwards (1999), *Promoting Learning from Birth to Five: developing professional practice in the pre-school*, Open University Press, Buckingham.
- Arnett, J. (1989), « Caregivers in day-care centers : Does training matter? », *Journal of Applied Developmental Psychology*, 10, 1989.
- Aronson, S. (2001), « Caregiver mental health », *Child Care Information Exchange*, 140, 2001.
- Ballen, J. *et* O. Moles (1994), *School-family partnerships. Strong Families, Strong Schools*, U.S. Department of Education, Washington DC.
- BarHava-Monteith, G. *et al.* (1999), « Hippy New Zealand : An Evaluation Overview », *New Zealand Journal of Social Policy*, 12, 1999.
- Barnett, W.S. (1995), « Long-term effects of early childhood programs on cognitive and school outcomes », *The Future of Children*, 5(3), 1995.
- Barnett, W. S. *et* L.N. Masse (2002), *A benefit cost analysis of the Abecedarian Early Childhood Intervention*. National Institute for Early Education Research. New Jersey.
- Barnett, W. S. (2003), Better teachers, better preschools : Student achievement linked to teacher qualifications. *NIEER Policy Facts*.
- Barratt-Pugh, C. *et* M. Rohl (2000) (dir. pub.), *Literacy Learning in the Early Years*, Open University Press, Buckingham.
- Barton, P. E. (2003), *Parsing the Achievement Gap : Baselines for Tracking Progress*, Princeton, New Jersey.
- Berk, L. (1985), « Relationship of caregiver education to child-oriented attitudes, job satisfaction, and behaviors towards children », *Child Care Quarterly*, 14(2), 1985.
- Bernhard J. K. *et al.* (2008), « Read My Story ! » Using the Early Authors Program to Promote Early Literacy among Diverse, Urban, Preschool Children in Poverty, *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 13(1), 2008.

- Bertram, T. et C. Pascal (2002), *Early Years Education : An International Perspective*, Qualifications & Curriculum Authority, Londres.
- Blau, D. M. (2000), « The production of quality in child-care centers : Another look », *Applied Developmental Science*, 4(3), 2000.
- Booth, C.L. *et al.* (1989), « Development of maternal social skills in multiproblem families : Effects on the mother-child relationship », *Developmental Psychology*, 25, 1989.
- Bowman, B. T. *et al.* (dir. pub.) (2001/2000), *Eager to learn: Educating our preschoolers*, National Academy Press, Washington DC.
- Bradley, R.H. *et al.* (1989), « Home environment and cognitive development in the first 3 years of life : A collaborative study involving six sites and three ethnic groups in North America », *Developmental Psychology*, 25(2), 1989.
- Bredekamp, S. (1986) (dir. pub.), *Developmentally appropriate practice in early childhood programs serving children from birth through age 8*, National Association for the Education of Young Children, Washington DC.
- Bredekamp, S., et Copple, C. (dir. pub.). (1997), *Developmentally appropriate practice in early childhood Programs*, NAEYC, Washington DC.
- Broberg, A.G., H. Wessels, M. Lamb, C. Hwang, (1997), « Effects of day care on the development of cognitive abilities in 8 year olds: a longitudinal study », *Developmental Psychology*, 33(1), 1997.
- Bronfenbrenner, U. (1979), *The Ecology of Human Development*, Harvard University Press, Cambridge.
- Bronfenbrenner, U. (1986), « Ecology of the family as a context for human development : Research perspectives », *Developmental Psychology*, 22(6), 1986.
- Bryant, D. *et al.* (2000), *Head Start parents' roles in the educational lives of their children*. Document présenté lors de la conférence annuelle de l'American Educational Research Association, La Nouvelle-Orléans.
- Buchanan, T. K. *et al.* (1990), « Predictors of the developmentally appropriateness of the beliefs and practices of first, second, and third grade teachers », *Early Childhood Research Quarterly*, 13, 1990.
- Burchinal, M.R. *et al.* (1996), « Quality of center child care and infant cognitive and language development », *Child Development*, 67, 1996.
- Burchinal, M.R. *et al.* (2000), «Relating quality of centre-based child care to early cognitive and language development longitudinally », *Child Development*, 71(2), 2000.
- Burchinal, M. R. *et al.* (2002), « Structural predictors of child care quality in child care homes », *Early Childhood Research Quarterly*, 17(1), 2002.
- Burchinal, M. R. *et al.* (2002), « Caregiver training and classroom quality in child care centers », *Applied Developmental Science*, 6(1), 2002.
- Burns, M. S. *et al.* (2003), *Prekindergarten benchmarks for language and literacy : Progress made and challenges to be met*, NIEER, New Brunswick, NJ.
- Bybee, R.W. et Kennedy D. (2005), « Math and Science Achievemen »', *Science*, 307 (5709), 2005.
- Canning, P. (1989), « Training Child Care Personnel in Rural Areas », *Early Child Development and Care*, 44(1), 1989.
- Carr, M. et H. May (1991) « National curriculum guidelines for early childhood in Aotearoa/New Zealand : a philosophical framework for development », in M. Gold (dir. pub.), *Proceedings of the Fifth Early Childhood Conventio*, Dunedin.

- Carr, M. et H. May (1993) « Choosing a model : Reflecting on the development process of Te Whāriki, National Early Childhood Curriculum Guidelines in New Zealand ». *International Journal of Early Years Education*, 1(3), 1993.
- Carr, M. et H. May (2000), « Te Whariki: Curriculum voices », in H. Penn (dir. pub.), *Early Childhood Services : theory, policy, and practice*, Open University Press, Buckingham.
- Carr, M. (2001), *Assessment in early childhood settings. Learning stories*, Sage, Londres.
- Cassidy, K. W. et al. (1998), « Theory of mind concepts in children's literature », *Applied Psycholinguistics*, 19, 1998.
- Center on Families, Communities, Schools, and Children's Learning (1994), *Parent involvement: The relationship between school-to-home communication and parents' perceptions and beliefs*, Université Johns Hopkins, Baltimore.
- Chang, F. et al. (2005), « Early Childhood Teacher Preparation in Special Education at 2- and 4-Year Institutions of Higher Education », *Journal of Early Intervention*, 27, 2005.
- Conseil sectoriel des ressources humaines des services de garde à l'enfance (2009), *Estimates of Workforce Shortages: Understanding and Addressing Workforce Shortages in Early Childhood Education and Care (ECEC) Project*, Conseil sectoriel des ressources humaines des services de garde à l'enfance, Ontario.
- Clarke-Stewart, A. et al. (1994), *Children at home and in day care*, Lawrence Erlbaum Associates, New York.
- Clarke-Stewart, K.A. et al. (2002), « Do regulable features of child-care homes affect children's development? », *Early Childhood Research Quarterly*, 17, 2002.
- Clay, M.M. (1966), *Emergent Reading behaviour*, Université d'Auckland, Auckland.
- Clay, M.M. (1972), *Concepts about print test : Stones*, Heinemann, Exeter.
- Cleveland, G. et M Krashinsky (2004), *Financing ECEC services in OECD countries*, Organisation pour la Coopération et le Développement Économiques, Paris.
- Cleveland, G. et al. (2007), *An Economic Perspective on the Current and Future Role of Nonprofit Provision of Early Learning and Child Care services in Canada : Final project Report*, Université de Toronto, Université de la Colombie-Britannique et Université du Québec à Montréal.
- Cooter, R. B. et al. (1999), « Family and community involvement : The bedrock of reading success », *Reading Teacher*, 52(8), 1999.
- Corter, C. et al. (2006), *Toronto First Duty Phase 1 Summary Report: Evidence-based understanding of integrated foundations for early childhood*, Toronto
www.toronto.ca/firstduty/TFD_Summary_Report_June06.pdf.
- Cost Quality, and Outcomes Study Team (1995), *Cost, Quality, and Child Outcomes in Child Care Centers, Public Report*, Université du Colorado, Denver, Colorado.
- Cotton, K. et al. (1989), *Parental Involvement in Education*, School Improvement Research Series, Northwest Regional Educational Laboratory, Michigan
http://educationnorthwest.org/webfm_send/567
- Cryer, D. (1999), « Defining and assessing early childhood program quality », in Suzanne Helburn (dir. pub.), « The silent crisis in U.S. child care », *Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 536, 1999.

- Cummings, E.M. *et al.* (2005), « Towards a process model of maternal and paternal depressive symptoms : Exploring multiple relations with child and family functioning », *Journal of Child Psychology & Psychiatry*, 46(5), 2005.
- Currie, J. (2000), « Early childhood intervention programmes : What do we know? », Document de travail de la réunion Children's Roundtable, The Brookings Institution, Washington DC.
- Daniels, D.L. et L. Shumow (2003), « Child development and classroom teaching : a review of the literature and implications for education teachers », *Applied Developmental Psychology*, 23, 2003.
- Darling-Hammond, L., et M. W. McLaughlin (1996), « Policies that support professional development in an era of reform », in I. Oberman (dir. pub.), *Teacher learning : New policies, new practices*, Teachers College Press, New York.
- Darling-Hammond, L. (2000), « Teacher Quality and Student Achievement », *Educational Policy Analysis Archives*, 8(1), 2000.
- Dauber, S. L. et J.L. Epstein (1993), « Parents' attitudes and practices of involvement in inner-city elementary and middle schools », in N. F. Chavkin, *Families and schools in a pluralistic society*, State University of New York Press.
- DCSF (2007), *Parents as Partners in Early Learning (PPEL) Project. Parental Involvement – a snapshot of policy and practice*, DCSF, Londres www.dcsf.gov.uk/everychildmatters/_download/?id=4645
- DeVries, R. et A. Goncu (1988), « Interpersonal Relations in Four-year-old from Constructivist and Montessori Programs », *Early Child Development and Care.*, 33(1), 1988.
- Doherty, G. *et al.* (2000), *Caring and Learning Environment s: Quality in Regulated Family Child Care Across Canada*, Centre for Families, Work and Well-being, Université de Guelph, Ontario.
- Doherty, G. *et al.* (2006), « Predictors of quality in family child care », *Early Childhood Research Quarterly* 21, 2006.
- Downing, J. (1979), « I.T.A. in Special Education », *Special education in Canada*, 53, 1979.
- Driessen, G. (2004), « A large-scale longitudinal study of the utilization and effects of early childhood education and care in the Netherlands », *Early child development and care*, 174(7), 2004.
- Duncan, G.J. *et al.* (1998), « How much does childhood poverty affect the life chances of children ? », *American Sociological Review*, 63(3), 1998.
- Dunn, L.S. (1984), *Peabody picture vocabulary test (revised)*, Circle Pines, MN, American Guidance Service.
- Dunn, L. *et al.* (1994), « Quality of the literacy environment in day care and children's development », *Journal of Research in Childhood Education*, 9, 1994.
- Dunn, L. et S. Kontos (1997), « What have we learned about Developmentally Appropriate Practice, », *Young Children*, 52(5), 1997.
- Duyme, M. *et al.* (1999), « How best can we boost IQ's of 'dull children' ? : A late adoption study », *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 96(15), 1999.
- Early, D. *et al.* (2006), « Are teachers' education, major, and credentials related to classroom quality and children's academic gains in pre-kindergarten », *Childhood Research Quarterly*, 21(2), 2006.
- European Child Care and Education (ECCE) Study Group (1999), *European child care and education study. School-age assessment of child development : Long-term impact of pre-school experiences on school success, and family-school relationships*, Rapport final en vue de Work Package n° 2, soumis à l'Union européenne, Direction générale de la science, de la recherche et du développement, RTD Action : Targeted Socio-Economic Research, Berlin, Allemagne.

- Edin, K. et Lein, L. (1997), *Making Ends Meet : How Single Mothers Survive Welfare and Low Wage Work*, Russell Sage Foundation, New York.
- Edwards, C. P. et al. (2008), *Parent engagement and school readiness : parent-child relationships in early learning*, Nebraska Center for Research on Children, Youth, Families and Schools, Université du Nebraska, Nebraska
<http://digitalcommons.unl.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1060&context=famconfacpub>
- Eisner, E.W. (2002), *The Arts and the Creation of Mind*, Yale University Press, New Haven et Londres.
- Elliott, A. (2006), « Early Childhood Education : Pathways to Quality and Equity for all Children », *Australian Education review*, 50, 2006.
- Epstein, J.L. (1993), « Training for quality: Improving early childhood programs through systematic inservice training », in *Monographs of the High/Scope Educational Foundation*, No. 9, High/Scope Press, Ypsilanti.
- Epstein, J. L. (1995), « School/Family/Community Partnerships : Caring for the Children We Share », *Phi Delta Kappan*, 76(9), 1995.
- Epstein, J. L. (2001), *School, Family and Community Partnerships : Preparing Educators and Improving Schools*, Westview Press, Boulder.
- Espinoza, L.(1999), « When learning a second language does not mean losing the first : Bilingual language development in low-income, Spanish-speaking children attending bilingual preschool », *Child Development*, 70, 1999.
- Fantuzzo, J. et al. (2002), Parent involvement in early childhood education and children's peer play competencies : An examination of multivariate relationships', *NHSA Dialog: A Research-To-Practice Journal for the Early Intervention Field*, 6(1), 2002.
- Feiler, A. et E. Logan (2007), « The Literacy Early Action Project (LEAP) : exploring factors underpinning progress with literacy for a child in his first year of school », *British Journal of Special Education*, 34(3), 2007.
- Feiman-Nemser, S. (2001), « From preparation to practice : Designing a continuum to strengthen and sustain teaching », *Teachers College Record*, 103, 2001.
- Fenech, M. et al. (2006), « The regulatory environment in long day care: a 'double-edged sword' for early childhood professional practice », *Australian Journal of Early Childhood*, 31(3), 2006.
- Field, S. et al. (2007), *En finir avec l'échec scolaire : Dix mesures pour une éducation équitable*, OCDE, Paris.
- Fiene, R. (2002), *Thirteen Indicators of Quality Child Care : Research Update*, U.S. Department of Health and Human Services, Washington.
- Fiese, B. H. et al. (2006), « Family contexts in early childhood : A look at practices and beliefs that promote early learning », in B. Spodek et O. N. Saracho (dir. pub.), *Handbook of research on the education of young children (Second edition)*, Mahwah, Lawrence Erlbaum Associates, New Jersey.
- Fletcher, A. et J. Welton (dir. pub.) (1912), *Froebel's Chief Writings on Education*, Edward Arnold and Co., Londres, Royaume-Uni.
- Frede, E. C. (1998), « Preschool program quality in programs for children in poverty », in W. S. Barnett & S. S. Boocock, *Early care and education for children in poverty : Promises, programs, and long-term results* », SUNY Press, New York.

- Friendly, M. *et al.* (2006), *Quality by design : What do we know about quality in early learning and child care, and what do we think? A literature review*, Childcare Resource and Research Unit, University of Toronto, Toronto.
- Galinsky, E. (1988), « Parents and teacher-caregivers : Sources of tension, sources of support », *Young Children*, 43(3), 1988.
- Gallimore, R. et R. Tharp (1990), « Teaching mind in society : Teaching, schooling, and literate discourse », in L.C. Moll (dir. pub.), *Vygotsky and education : Instructional implications and applications of sociohistorical psychology*, Cambridge University Press, New York.
- Garces, E., D. Thomas, et J. Currie (2000), *Longer term effects of Head Start*, NBER Working Paper No. 8054, Cambridge, États-Unis.
- Garcia-Coll, C., et K. Magnuson (2000), « Cultural differences as sources of developmental vulnerabilities and resources », in J.P. Shonkoff et S.J. Meisels (dir. pub.), *Handbook of early intervention*, Cambridge University Press, New York.
- Gazzaniga, M. (2005), *The Ethical Brain*, Dana Press, New York.
- Gevers Deynoot-Schaub, M. J. *et al.* (2005), « Child care under pressure : The quality of Dutch centers in 1995 and 2001 », *Journal of Genetic Psychology*, 166, 2005.
- Ghate, D. et N. Hazel (2004), *Parenting in Poor Environments : Key Messages for Policy Makers from a New National Study*, London Department of Health, Londres.
- Gilliam, W.S., *Reducing Behaviour Problems in Early Care and Education Programmes : An Evaluation of Connecticut's early Childhood Consultation Partnership*, Child Health and Development Institute, Connecticut.
- Gilliam, W.S. et E.F. Zigler (2003), « Evaluating early childhood programs. Improving quality and informing policy », *Zero to Three*, 23(6), 2003.
- Goelman, H. et H. Guo (1999), « What we know and what we don't know about burnout among early childhood care providers », *Child & Youth Care Forum*, 27, 1998.
- Goelman, H. *et al.* (2000), *You Bet I Care! Caring and learning environments : Quality in child care centres across Canada*, Guelph Center for Families, Work and Well-being, Guelph.
- Goffin, S. G. et C. Wilson (2001), *Curriculum models and early childhood education : Appraising the relationship*, Merrill/Prentice Hall, New Jersey.
- Graue, E. *et al.* (2004), « More than teacher directed or child initiated : preschool curriculum type, parent involvement, and children's outcomes in the Child-Parent Centres », *Education Policy Analysis Archives*, 12(72), 2004.
- Grossman, P. L. (1990), *The making of a teacher: Teacher knowledge and teacher education*, Teachers College Press, New York.
- Hainstock, E. (1997), *The Essential Montessori*, Plume, New York, 1997.
- Halgunseth, L. C. et A. Peterson. (2009), « Family Engagement, Diverse Families, and Early Childhood Education Programs : An Integrated Review of the Literature », *Young Children*, 64(5), 2009
www.naeyc.org/files/naeyc/file/ecprofessional/EDF_Literature%20Review.pdf
- Hamre, B. K. et R.C. Pianta (2004), « Nonfamilial caregiver self-reported depression : prevalence and associations with caregiver behavior in child care settings », *Early Childhood Research Quarterly*, 19, 2004.

- Hannon, P. et C. Nutbrown (2001), *Outcomes for children and parents of an early literacy education parental involvement programme*, Document présenté lors de la conférence annuelle de la British Educational Research Association, Leeds.
- Harrington, M. (2001), *Evaluation of Free to Grow, Phase II : Detailed profile of the Free to Grow project in California. Final report*, Robert Wood Johnson Foundation, New Jersey.
- Harris, K. et S. Knudsen-Lindauer (1989), « Priorities for kindergarten curricula : Views of parents and teachers », *Journal of Research in Childhood Education*, 4(1), 1989.
- Harrison, L. J. et J. Ungerer, J. (2002), « Maternal employment predictors of infant-mother attachment security at 12 months postpartum », *Developmental Psychology*, 38(5), 2002.
- Harrison, L. et J. Ungerer (2005), « What can the Longitudinal Study of Australian Children tell us about infants' and 4 to 5-year-olds' experiences of early childhood education and care ? », *Family Matters*, 72, 2005.
- Hart, B. et T.R. Risley (1995), *Meaningful experiences in the Everyday Experiences of Young American Children*, Paul H. Brooks Publishing, Baltimore.
- Hattie, J. (2003), *Teachers Make a Difference : What is the Research Evidence?*, Document présenté lors de la conférence annuelle de l'Australian Council for Educational Research sur le thème « Building Teacher Quality », Melbourne.
- Havnes, T. et M. Mogstad (2009), *No Child Left Behind : Universal Child Care and Children's Long-Run Outcomes*, Document de travail n° 582, Statistics Norway, Research Department, Norway.
- Hayes, C. et al. (1990), *Who cares for America's children ? Child Care Policy for the 1990s*, National Academy Press, Washington DC.
- Heckman, J. (2008), « The Role of Income and Family Influence on Child Outcomes », *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1136, 2008.
- Heckman, J. et al. (2010), *A Reanalysis of the High/Scope Perry Preschool Program*, Université de Chicago, Chicago.
- Helburn, S. W. et C. Howes (1996), « Child care cost and quality », *Future of Children*, 6(2), 1996.
- Henderson, L. et al. (2002), *The report of the findings from the early childhood study : 2001-2002*. Andrew Young School of Policy Studies, Université de l'État de Géorgie, Atlanta.
- Herschkowitz, N. et al. (2002), *A Good Start in Life : Understanding Your Child's Brain and Behavior*, National Academies Press, New York.
- Hetland, L., E. Winner et al. (2007), *Studio thinkin g: The real benefits of visual arts education*, Teachers College Press, New York.
- Holloway, S. D. et al. (1988), « The relationship of day care quality to children's free play behavior and social problem-solving skills », *Early Childhood Research Quarterly*, 3, 1988.
- Hone, E., E. Prescoot et S. Kritchewsky(1972), *Day care as a child-rearing environment*, National Association for the Education of Young Children, Washington DC.
- Honig, A.S. et A. Hirallal (1998), « Which counts more for excellence in childcare staff-years in service, education level or ECE coursework ? », *Early Child Development & Care*, 145, 1998.
- Howes, C et al. (1992) « Teacher characteristics and effective teaching in child care : Findings from the National Child Care Staffing Study », *Child and Youth Care Forum*, 21(6),1992.
- Howes, C. (1997), « Children's experience in centre-based child care as a function of teacher background and adult-child ratio », *Merrill-Palmer Quarterly*,43(3), 1997.

- Hueng-Ling, Y. (2003), « Mentoring Student-Teacher Case Studies », *Early Child Development and Care*, 73(1), 2003.
- Huntsman, L. (2008), *Determinants of quality in child care : A review of the research evidence*, Centre for Parenting & Research, Australia.
- Hyson, M. *et al.* (2009), « Quality Improvement in Early Childhood Teacher Education : Faculty Perspectives and Recommendations for the Future », *Early Childhood Research & Practice*, 11(1), 2009.
- Jackson, B. *et al.* (2006), « The impact of HeadsUp! Reading On early childhood educators' literacy practices and preschool children's literacy skills », *Early Childhood Research Quarterly*, 21(2), 2006.
- Johnson, S. *et al.* (2005), « Randomised controlled trial of acute mental health care by a crisis resolution team: the north Islington crisis study », *BMJ*, 2005.
- Kallery, M. et D. Psillos (2001), « Pre-school teachers' content knowledge in science : Their understandings of elementary science concepts and of issues raised by children's questions », *International Journal of Early Years Education*, 9(3), 2001.
- Kagan, S. L. et K. Kauerz (2006), « Making the most of kindergarten : Trends and policy issues », in D. Gullo (dir. pub.), *Teaching and learning in the kindergarten year*, National Association for the Education of Young Children, Washington DC.
- Keating, I. et D. Taylorson (1996), « The other mums' army : Issues of parental involvement in early education », *Early Years*, 17(1), 1996.
- Kendall, J. S., et R.J. Marzano (2004), *Content knowledge : A compendium of standards and benchmarks for K-12 education*, Mid-continent Research for Education and Learning (McREL), Colorado.
- Kim-Cohen, T.E *et al.* (2005), « Maternal depression and children's antisocial behavior : Nature and nurture », *Archives of General Psychiatry*, 62(2), 2005.
- Kirova, A. et A. Bhargava, A. (2002), « Learning to guide preschool children's mathematical understanding : A teacher's professional growth » *Early Childhood Research & Practice*, 4(1), 2002.
- Laevers, F. (1994) (dir. pub.), *Defining and assessing quality in early childhood education*, Laevers University Press, Belgique.
- Laevers, F. et J. Moons (1997), *Enhancing well-being and involvement in children. An introduction to the ten action points*. Vidéo.
- Lally, R. *et al.* (1994), « Caring for Infants and Toddlers in Groups : Necessary Considerations for Emotional, Social and Cognitive Development », *Zero to Three*, 14(5), 1994.
- Lamb, M.E. (1998), « Non-parental child care : Context, quality, correlates », in Damon, W. *et al.*, *Handbook of Child Psychology*, Volume 4 : Child Psychology in Practice, John Wiley & Sons, New York.
- Larner, M. (1996), « Parents' perspectives on quality in early care and education », in S.L. Kagan et N.E. Cohen (dir. pub.), *Reinventing early care and education : A vision for a quality system*, Jossey-Bass, San Francisco.
- Lee, M. (1999), *Study of the Factors Influencing Child's Development in Day Care Center : Developing Strategies for High-Quality Program*, Université de l'État de Pennsylvanie, Pennsylvanie.
- Lillard, A. et N. Else-Quest (2006), « The early years : evaluating Montessori education », *Science*, 313 (5795), 2006.

- Lobman *et al.*, (non daté), *Educating preschool teachers : Mapping the teacher preparation and professional development system in New Jersey*, Foundation for Child Development, New York.
- Loeb, S. *et al.* (2004), « Child care in poor communities : early learning effects of type, quality and stability », *Child Development*, 75 (1), 2004.
- Logan, E. et A. Feiler (2006), « Forging links between parents and schools : a new role for Teaching Assistants ? », *Support for Learning*, 21(3), 2006.
- Love, J.M. *et al.* (2003), « Child care quality matters : How conclusions may vary with context », *Child Development*, 74(4), 2003.
- Love, J.M. *et al.* (2005), « The effectiveness of early head start for 3-year-old children and their parents : lessons for policy and programs », *Developmental Psychology*, 41(6), 2005.
- Lowe Vandell, D. (1996), « Characteristics of infant child care : Factors contributing to positive care giving », *Early Childhood Research Quarterly*, 11(3), 1996.
- Ludwig, J. et D. A. Phillips (2007), « The Benefits and Costs of Head Start », Society for Research on Child Development, *Social Policy Report*, 21(3), 2007.
- MacPhee, D. *et al.* (1994), « Infusing a diversity perspective into human development courses », *Child Development*, 65, 1994.
- Manlove, E.E. et J. R. Guzell (1997), « Intention to leave, anticipated reasons for leaving, and 12-month turnover of child care centre staff », *Early Childhood Research Quarterly*, 12 (2), 1997.
- Marcon, A. (1999), « Positive Relationships Between Parent School Involvement and Public School Inner-City Preschoolers' Development and Academic performance », *School Psychology Review*, 28(3), 1999.
- Martin, S. (1998), « Support and challenge in learning to teach: the role of the mentor », *Asia Pacific Journal of Teacher Education*, 26(1), 1998.
- Martin, A. et P. Ashelman, P. (1999). *Mentoring in early childhood settings*, Kendall/Hunt, Dubuque.
- Marshall, J. et K. Hartman (2000), *World-Wide Survey of the State and Status of School Physical Education.*, Campus Print, Manchester.
- Maslach, C. et A. Pines (1977) « The burn-out syndrome in the day care setting » *Child Care Quarterly*, 6, 1977.
- Maxwell, L. E. (2007), « Competency in child care settings : The role of the physical environment », *Environment and Behavior*, 39(2), 2007.
- McLeod, J.D. et R. Kessler (1990), « Socioeconomic status differences in vulnerability to undesirable life events », *Journal of health and social behaviour*, 31, 1990.
- Mendoza, J. *et al.* (2003), *Connecting with Parents in the Early Years*, ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education, National Institute of Education, Washington DC
<http://ceep.crc.uiuc.edu/pubs/connecting.html>
- Miller, L. *et al.* (2002) (dir. pub.), *Exploring Early Years Education and Care*, David Fulton Publishers, Londres.
- Miller, J.A. et T. Bogatava (2009), « Quality Improvements in the early care and education workforce : Outcomes and impacts of the T.E.A.C.H. Early Education Project », *Evaluation and Program Planning*, 32 (3), 2009.
- Ministère suédois de l'Éducation et des Sciences (1998), *Curriculum for the pre-school*, Fritzes, Stockholm.

- Mitchell, L. *et al.* (2008), *Outcomes of early childhood education : Literature review. Report to the Ministry of Education*, Ministry of Education, Wellington.
- Montessori, M. (1972), *Discovery of the Child*, Ballantine Books, New York.
- Montie, J. E. *et al.* (2006), « Preschool experience in 10 countries : Cognitive and language performance at age 7 », *Early Childhood Research Quarterly*, 21, 2006.
- Moyles, J. *et al.* (2002), *SPEEL : Study of Pedagogical Effectiveness in Early Learning*, Department for Education and Skills, Londres.
- Mullis, I. *et al.* (2003), *PIRLS 2001 International Report : IEA's Study of Reading Literacy Achievement in Primary Schools*, Chestnut Hill, Boston http://pirls.bc.edu/pirls2001i/PIRLS2001_Pubs_IR.html
- Mullis, I. *et al.* (2007), *PIRLS 2006 International Report : IEA's Progress in International Reading Literacy Study in Primary Schools in 40 Countries*, TIMMS and PIRLS International Study Center, Lynch School of Education, Boston http://pirls.bc.edu/PDF/PIRLS2006_international_report.pdf
- Munton, T. *et al.* (2002), *International review of research on ratios, group size and staff qualifications and training in early years and child care settings*, Thomas Coram Research Unit, Institute of Education, Londres.
- Murray, C. et M.T. Greenberg (2000), « Children's relationship with teachers and bonds with school : An investigation of patterns and correlates in middle childhood » *Journal of School Psychology*, 38(5), 2000.
- National Association for the Education of Young Children (NAEYC) et National Association of Early Childhood Specialists in State Departments of Education (NAECS/SDE) (2002), *Early learning standards: Creating the conditions for success*, NAEYC, Washington DC.
- NAEYC et NAECS/SDE (2003), *Position statement « Early Childhood Curriculum, Assessment, and Program Evaluation—Building an Effective, Accountable System in Programs for Children Birth Through Age 8 »*, NAEYC, Washington DC.
- National Evaluation of Sure Start (NESS) Research Team, *The impact of Sure Start Local Programmes on three year olds and their families*, Institute for the Study of Children, Families and Social Issues, Londres.
- National Research Council (2001), *Eager to learn: Educating our preschoolers*, Committee on Early Childhood Pedagogy, Commission on Behavioral and Social Sciences and Education, B. T. Bowman, M. S. Donovan, et M. S. Burns (dir. pub.), National Academy Press, Washington DC.
- National Research Council et Institute of Medicine (2000), *Early Childhood Intervention : Views from the Field. Report of a Workshop*, National Academy Press, Washington DC.
- Neuman, S.B. (1999), « Creating continuity in early literacy : Linking home and school with a culturally responsive approach », in L. B. Gambrell *et al.* (dir. pub.), *Best practices in literacy instruction*, Guilford Press, New York.
- New Zealand Ministry of Education (1996), *Te Whariki. Early Childhood Curriculum*, Learning Media, Wellington.
- NICHD (1996), « Characteristics of infant child care : Factors contributing to positive care giving », *Early Childhood Research Quarterly*, 11(3), 1996.
- NICHD (1997), « The effects of infant child care on infant-mother attachment security », *Child Development*, 68, 1997.
- NICHD (1998), « Early child care and self-control, compliance, and problem behavior at 24 and 26 months », *Child Development*, 69(3), 1998.

- NICHD Early Child Care Research Network (1999), « Chronicity of Maternal Depressive Symptoms, Maternal Sensitivity, and Child Functioning at 36 Months », *Developmental Psychology*, 1999, 35(5), 1999.
- NICHD (2000), « The relation of child care to cognitive and language development », in Brooks-Gunn, J. et al., *Young Children's Education, Health, and Development : Profile and Synthesis Project Report*, U.S. Department of Education, Washington DC.
- NICHD (2002), « Early child care and children's development prior to school entry », *American Educational Research Journal*, 39, 2002.
- NIEER National Institute for Early Education Research (2003), *Better teachers, better preschools : Student achievement linked to teacher qualifications*, NIEER, New Brunswick.
- NIEER (2007), « Comparative benefit-cost analysis of the Abecedarian program and its policy implications », de W.S. Barnett et L. N. Masse (2007), *Economics of Education Review*, 26, 2007.
- Nord, C. et al. (1999), *Home Literacy Activities and Signs of Children's Emerging Literacy, 1993 and 1999*, United States Department of Education, Washington DC
<http://nces.dir.pub.gov/pubs2000/2000026.pdf>
- Nourot, P. M. (2005), « Historical perspectives on early childhood education », in J. L. Roopnarine et J. E. Johnson (dir. pub.), *Approaches to early childhood education*, Pearson, New Jersey.
- Oakes, J. et M. Lipton (2007), *Teaching to change the world*, McGraw-Hill, New York.
- OCDE (2001), *Petite enfance, grands défis : Éducation et structures d'accueil*, Éditions OCDE, Paris.
- OCDE (2006), *Petite enfance, grands défis II : Éducation et structures d'accueil*, Éditions OCDE, Paris.
- Olds, A.R. (2001), *Child care design guide*, McGraw-Hill, New York.
- Olson, D.R. et J.S. Bruner (1996), « Folk psychology and folk pedagogy », in D.R. Olson et N. Torrance (dir. pub.), *The handbook of education and human development : New models of learning, teaching and schooling*, Blackwell, Oxford.
- Pascal, C. et al. (1998), « Exploring the relationship between process and outcome in young children's learning : stage one of a longitudinal study », *International Journal of Educational Research*, 29(1), 1998.
- Peisner-Feinberg, E.S. et al. (2000), *The children of the Cost, Quality, and Outcomes Study Go To School : Technical Report*, Chapel Hill, Caroline du Nord.
- Peisner-Feinberg, E., M. Burchinal, R. Clifford, M. Culkin, C. Howes, S. Kagan et N. Yazejian (2001), « The relation of pre-school child care quality to children's cognitive and social development trajectories through second grade », *Child Development*, 72, 2001.
- Pestalozzi, J. H. (1977), *How Gertrude Teaches Her Children: Pestalozzi's Educational Writings: Two works*, University Publications of America, États-Unis.
- Philips, D. et C. Howes (1987), « Indicators of quality in child care: review of research », in Philips, D. (dir. pub.), *Quality in Child Care: What Does Research Tell Us?*, NAEYC, Washington DC.
- Phillips, D.A. et al. (1991), « Child care as an adult work environment », *Journal of Social Issues*, 47 (2), 1991.
- Philips, D. et al. (2000), « Within and Beyond the Classroom Door : Assessing Quality in Child Care Centers », *Early Childhood Research Quarterly*, 15(4), 2000.
- Philipsen, L. et al. (1997), « The prediction of process quality from structural features of child care », *Early Childhood Research Quarterly*, 12, 1997.

- Piaget, J. (1952), *The Origins of Intelligence in Children*, International Universities Press, New York.
- Pianta, R. (1999), *Enhancing relationships between children and teachers*, American Psychological Association, Washington DC.
- Pianta, R. C. et M. Kraft-Sayre (2003), *Successful kindergarten transition : Your guide to connecting children, families, and schools*, Paul Brookes and Co., Baltimore.
- Raikes, H. (1993), « Relationship duration in infant care : Time with a high ability teacher and infant-teacher attachment », *Early Childhood Research Quarterly*, 8, 1993.
- Rao, N. *et al.* (2003), « Predictors of preschool process quality in a Chinese context », *Early Childhood Research Quarterly*, 18(3), 2003.
- Reid, H.C. (1966), *Preventive measures to reduce reading retardation in the primary grades*, Université des sciences et des technologies de l'État de l'Iowa.
- Réseau des modes de garde d'enfants de la Commission européenne, (2004), *Quality in early learning and child care services : Papers from the European Commission Childcare Network*, Commission européenne, Bruxelles.
- Reynolds, A. et M. Clements (2005), « Parental Involvement and Children's School Success », in *School-Family Partnerships : Promoting the Social, Emotional, and Academic Growth of Children*, Teachers College Press, New York.
- Ridley, M. (2003), *Nature via Nurture : Genes, Experience and What Makes Us Human*, Fourth Estate, Londres.
- Rijt v/d, B. et J. van Luit (1998), « Effectiveness of the Additional Early Mathematics program for teaching children early mathematics », *Instructional Science*, 26(5), 1998.
- Robinson, M. et K. Martin (2008), *Approaches to Working with Children, Young People and Families for Traveller, Irish Traveller, Gypsy, Roma and Show People Communities : a Literature Review Report for the Children's Workforce Development Council*, Leeds.
- Rous, B. *et al.* (2003) *Parent involvement in early care and education programs : A review of the literature*, Interdisciplinary Human Development Institute, Kentucky
www.ihdi.uky.edu/pli/Documents/ECPLI_Literature_Review_Report.pdf
- Rowe, K.J. (2004), « In good hands ? The importance of teacher quality » *Educare News*, 149, 2004.
- Russell, K. et S. Granville (2005), *Parent's Views on Improving Parental Involvement in Children's Education*, Scottish Executive, Edimbourg.
- Sammons, P. *et al.* (2002), *Measuring the impact of pre-school on children's cognitive progress over the preschool period. Technical Paper 8a*, Londres : Institute of Education, Université de Londres, Londres.
- de Schipper, E.J. *et al.* (2006), « Effects of child-caregiver ratio on interactions between caregivers and children in child-care centers : An experimental study », *Child Development*, 77(4), 2006.
- Schweinhart, L.J. et D.P. Weikart (1997), *Lasting Differences : The High/Scope Preschool Curriculum Comparison Study Through Age 23*, Monographs of the High/Scope Educational Research Foundation, High/Scope Press, Ypsilanti.
- Sime, D. *et al.* (2009), *A report for Save the Children and West Dunbartonshire Council – Improving outcomes for children in poverty through home-school partnerships in the early years – Summary report*, Save the Children, Strathclyde.
- Siraj-Blatchford, I. *et al.* (2002), *Researching Effective Pedagogy in the Early Years*, DfES Research Report 356, DfES, Londres.

- Siraj-Blatchford, I. *et al.* (2003), *Technical Paper 10: The Effective Provision of Pre-School Education (EPPE) Project: Intensive Case Studies of Practice across the Foundation Stage*, DfES, London <http://publications.dcsf.gov.uk/default.aspx?PageFunction=productdetails&PageMode=publications&ProductId=RBX16-03&>
- Shonkoff, J.P. et A.D. Philips (2000), *From Neurons to Neighbourhoods*, National Academy Press, Washington DC.
- Smith, P. R. (2004), « Caring for paid caregivers : Linking quality child care with improved working condition », *University of Cincinnati Law Review*, 73, 2004.
- Snider, M. H. et V. R. Fu, (1990), « The effects of specialized education and job experience on early childhood teachers' knowledge of developmentally appropriate practice », *Early Childhood Research Quarterly*, 5, 1990.
- Snow, K. *et al.* (1998) (dir. pub.), *Preventing reading difficulties in young children*, National Academy Press, Washington DC.
- Spiess, C.K., F. Büchel, et G. Wagner (2003), « Children's school placement in Germany : does Kindergarten attendance matter ? », *Early Childhood Research Quarterly*, 18, 2003.
- STAKES (2003), *On Early Childhood Education and Care in Finland. National Curriculum Guidelines on Early Childhood Education and Care*, STAKES, Finlande.
- Standing, E.M. (1998), *Maria Montessori: her life and Work*, Plume, New York, 1998.
- Stephen, C. (2006), *Early Years Education: Perspectives from a Review of the International literature*, Institute of Education, Université de Stirling, Stirling.
- Stipek, D.J. *et al.* (1998), « Good beginnings : What difference does the program make in preparing young children for school ? », *Journal of Applied Developmental Psychology*, 19, 1998.
- Stonehouse, A. (1999), « Play, a way of being for babies and toddlers », in E. Dau (dir. pub.), *Child's Play: Revisiting Play in Early Childhood Settings*, MacLennan and Petty, Sydney.
- Stremmel, A.J. (1991), « Predictors of intention to leave child care work », *Early Childhood Research Quarterly*, 6, 1991.
- Sutterby, J. A., et J. Frost (2006), « Creating play environments for early childhood : Indoors and out », in B. Spodek et O. N. Saracho (dir. pub.), *Handbook of research on the education of young children (Second edition)*, Mahwah, Lawrence Erlbaum Associates, New Jersey.
- Swedish National Institute of Public Health (2009), *Child day care centre or home care for children 12 – 40 months of age – what is the best for the child?*, Swedish National Institute of Public Health, Strömberg, Stockholm, Suède.
- Syva, K. et M. Nabuco (1996), « Research on quality in the curriculum », *International Journal of Early Childhood*, 28(2), 1996.
- Sylva, K. *et al.* (2004), *The Effective Provision of Pre-School Education (EPPE) Project : Final Report*, DfES, Londres www.dcsf.gov.uk/everychildmatters/_download/?id=4058
- Tietze, W. (dir. pub.) (1998), *Wie gut sind unsere Kindergärten ?*, Luchterhand, Berlin, Allemagne.
- Tietze, W. et D. Cryer (2004), « Comparisons of observed process quality in German and American infant/toddler programmes », *International Journal of Early Years Education*, 12(1), 2004.
- Temple, J. A. et A.J. Reynolds (2007), « Benefits and costs of investments in preschool education : Evidence from the Child-Parent Centers and related programs », *Economics of Education Review*, 26, 2007.

- Thomson *et al.* (2005), *Numeracy in the early years*, Australian Council for Educational Research, Melbourne.
- Thompson, R.A. *et al.* (1999), « Parent attitudes and discipline practices : Profiles and correlates in a nationally representative sample », *Child Maltreatment*, 4, 1999.
- Torquati, J.C. *et al.* (2007), « Teacher education, motivation, compensation, workplace support, and links to quality of centre-based child care and teachers' intention to stay in early childhood profession », *Early Childhood Research Quarterly*, 22, 2007.
- Vandell, D. L., et Wolfe, B. (2000). *Child care quality : Does it matter and does it need to be improved ?*, Institute for Research on Poverty, Wisconsin.
- Vermeer, H.J., van Ijzendoorn, M.H., R. de Kruif, R. Fukkink, L. Tavecchio, J. Riksen-Walraven, et J. van Zeijl (2005), *Kwaliteit van Nederlandse Kinderdagverblijven: Trends in kwaliteit in de jaren 1995-2005*, Nederlands Consortium Kinderopvang Onderzoek, Leyde, Amsterdam et Nimègue, Pays-Bas.
- Vygotsky, L.S. (1978), *Mind in Society : The Development of Higher Psychological Processes*, Harvard University Press, Cambridge.
- Watters, J. *et al.* (2001), « Enhancing science education for young children : A contemporary initiative », *Australian Journal of Early Childhood*, 26(2), 2001.
- Weisner, T. *et al.* (1989), « Unpackaging cultural effects on classroom learning : Native Hawaiian peer assistance and child-generated activity », *Anthropology and Education Quarterly*, 19(4), 1989.
- Weiss, H. *et al.* (2006), *Family involvement in early childhood education*, Harvard press, Cambridge.
- Weiss, H. *et al.* (2008), « Family Involvement Promotes Success for Young Children : A Review of Recent Research », in M. M. Cornish (dir. pub.), *Promising Practices for Partnering with Families in the Early Years*, Information Age Publishing, Plymouth.
- Whitebook, M. *et al.* (1990), *Who Cares ? Child Care Teachers and the Quality of Care in America*, Final report of National Child Care Staffing Study, Oakland.
- Whitebook, D. *et al.* (1993), *National child care staffing study revisited: Four years in the life of center-based child care*, Child Care Employee Project, Oakland.
- Whitebook, M. (2002/2003), *Early education quality: Higher teacher qualifications for better living environments : A review of the literature*, Center for the Study of Child Care Employment, California.
- Whitebook, M. *et al.* (2009), *Effective teacher preparation in early care and education: Toward a comprehensive research agenda*, Center for the Study of Child Care Employment, Berkeley.
- Wylie C. (2004), *Twelve years old and competent. A summary report to the Ministry of Education*, NZCER, Wellington.
- Wylie C., et E. Hodgen (2007), *The Continuing Contribution of Early Childhood Education to Young People's Competency Levels*, New Zealand Council for Educational Research, New Zealand.
- Yoshikawa, H. (1995), « Long-term effects of early childhood programs on social outcomes and delinquency », *The Future of Children*, 5(3), 1995.
- Young, M. (1999), « Knowledge, Learning and the Curriculum of the Future », *British Educational Research Journal*, 25(4), 1999.
- Zeichner, K. et K. van Hoefft (1996), « Teacher socialization for cultural diversity », in J. Sikula (dir. pub.), *Handbook of research on teacher education*, Macmillan, New York.
- Zellman, G.L. et J. M. Waterman (1998), « Understanding the impact of parent school involvement on children's educational outcomes », *The Journal of Educational Research* 91(6), 1998.