

DOCUMENT D'INFORMATION DE L'ATELIER

Education de la petite enfance



Les changements sociétaux et économiques influencent fortement le secteur de l'éducation de la petite enfance et ses employé-e-s, en particulier après la crise de la Covid-19 et ses conséquences sur les budgets de l'éducation, le personnel, les conditions d'enseignement et les outils pédagogiques.

Le [Document d'orientation politique du CSEE pour l'éducation de la petite enfance](#) (2012) précise ce qui suit : « L'éducation de la petite enfance (EPE) peut se définir comme l'éducation reçue avant l'âge de l'éducation obligatoire. Ce terme fait référence à l'éducation dans son sens le plus large et englobe l'accueil et le développement. Les services aux jeunes enfants proposés dans les crèches, les jardins d'enfants, les classes d'enseignement préscolaire, les centres de soins à la petite enfance et autres institutions similaires font partie intégrante de l'EPE. Celle-ci s'étend au-delà du concept d'éducation préscolaire, car il s'agit d'une éducation de plein droit dont l'objectif n'est pas uniquement de préparer l'enfant à l'école, mais aussi à la vie, à la manière des autres systèmes d'éducation. Dès lors, le terme *enseignant-e-s* de l'EPE est utilisé comme terme générique désignant le personnel professionnel comparable aux enseignant-e-s dans les écoles. Il inclut diverses catégories de professionnel-le-s de la petite enfance, comme les enseignant-e-s du préscolaire, les pédagogues et les autres professionnel-le-s travaillant dans les diverses catégories de centres d'EPE décrites ci-dessus.¹»

Les défis, nouveaux et actuels, rencontrés par les enseignant-e-s de l'EPE demeurent étroitement liés à leur **professionnalisation et leur formation initiale et continue**. Dans la majorité des pays européens, le personnel n'est que peu ou pas qualifié, une situation pouvant avoir un impact considérable sur les enfants². Au sein de l'UE, la plupart des systèmes éducatifs exigent un diplôme de bachelier³ pour les enseignant-e-s travaillant avec des enfants de moins de trois ans, le diplôme de master n'étant obligatoire que dans très peu de pays.

1 Document d'orientation politique du CSEE pour l'éducation de la petite enfance (2012) <https://www.csee-etu.org/images/attachments/ETUCEPolicyPaperonECEFR.pdf>

2 OCDE (2018). Petite enfance, grands défis 2017 : les indicateurs clés de l'OCDE sur l'éducation et l'accueil des jeunes enfants. Petite enfance, grands défis. Éditions OCDE, Paris.

3 Commission européenne/EACEA/Eurydice (2019). Chiffres clés de l'éducation et de l'accueil des jeunes enfants en Europe - 2019 Rapport Eurydice. Luxembourg : Office des publications de l'Union européenne.



Par ailleurs, dans nombre d'entre eux, il est possible d'embaucher des assistant-e-s ne possédant aucune formation initiale pour exercer leur profession⁴. Les résultats de l'*Enquête internationale sur l'enseignement et l'apprentissage de l'OCDE* (TALIS) montrent que les principaux besoins des enseignant-e-s de l'EPE en matière de développement professionnel continu sont les compétences pour travailler avec les enfants ayant des besoins spéciaux et les élèves s'exprimant dans deux langues. Toutefois, les principaux obstacles à la participation restent le manque de personnel pour compenser les absences, les problèmes liés aux horaires de travail et le coût trop élevé⁵.

On observe un **déséquilibre important** entre les hommes et les femmes parmi le personnel de l'éducation de la petite enfance. Dans les pays de l'OCDE, 95 % du personnel de l'éducation préprimaire et 96 % du personnel des établissements accueillant des enfants de moins de trois ans sont des femmes⁶. Il importe de recruter davantage d'hommes dans la profession afin de pouvoir offrir un modèle de référence différent, autre que la femme. L'OCDE et l'UE recommandent aux pays de rechercher de nouvelles stratégies créatives pour le recrutement, d'offrir des perspectives de carrière stimulantes et motivantes, d'améliorer les conditions de travail, de garantir un meilleur ratio personnel/enfant et d'améliorer les salaires, le statut contractuel et les horaires de travail du personnel.

La Recommandation du Conseil du 22 mai 2019 relative à des systèmes de qualité pour l'éducation et l'accueil de la petite enfance constitue une excellente initiative pour progresser et garantir de meilleures conditions de travail pour le personnel de l'EPE. Proposant aux ministres de l'Education des Etats membres de l'UE une liste de 22 indicateurs de qualité, cette recommandation mentionne notamment : « Des systèmes d'éducation et d'accueil de la petite enfance qui visent à améliorer les **conditions de travail**, y compris par des niveaux de rémunération plus appropriés, peuvent rendre la perspective d'un emploi dans le secteur de l'éducation et de l'accueil de la petite enfance plus engageante aux yeux d'un personnel plus qualifié, à la recherche d'une véritable carrière ».

Les salaires des enseignant-e-s ont un impact direct sur l'attrait de la profession enseignante et, par conséquent, sur le recrutement et la rétention du personnel⁷. Toutefois, dans les pays de l'OCDE, moins de deux employé-e-s sur cinq se déclarent satisfait-e-s de leur **salaire**⁸. Les enseignant-e-s de l'éducation préprimaire ont un salaire ne correspondant qu'à 78 % de celui des diplômé-e-s de l'enseignement tertiaire dans d'autres filières⁹. Dans la plupart des pays de l'OCDE, les enseignant-e-s de l'EPE gagnent également moins que leurs homologues de l'enseignement primaire ou secondaire. Cette situation est souvent due à la différence des exigences en termes de qualifications, mais dans certains pays européens, les enseignant-e-s de l'EPE sont susceptibles de gagner moins que leurs collègues, malgré un niveau de qualification identique¹⁰.

Les systèmes d'EPE doivent uniquement être de **haute qualité et inclusifs**. Si le [Socle européen des droits sociaux](#) adopté par les dirigeant-e-s de l'UE en 2017, représente un énorme pas en avant, dans la mesure où il établit le droit à une éducation de qualité et inclusive pour tou-te-s, il sépare néanmoins l'EPE de l'éducation en la classant dans les services de garde d'enfants. L'EPE est la première étape de socialisation des enfants, leur permettant de décoder leur culture et de devenir des participants légitimes au sein d'un groupe. Cette phase est d'autant plus cruciale pour l'apprentissage et la maîtrise des langues. Malheureusement, les enfants issus d'un milieu défavorisé sur le plan socio-économique et/ou de la migration ont un taux de participation beaucoup plus faible à l'éducation de la petite enfance¹¹. Le personnel de ce secteur déclare avoir cruellement besoin

4 Ibid.

5 OCDE (2019). Providing Quality Early Childhood Education and Care: Results from the Starting Strong Survey 2018 <https://doi.org/10.1787/301005d1-en>.

6 Ibid.

7 Ferguson, R. F. (1991). Paying for public education: New evidence on how and why money matters. *Harvard Journal on Legislation*, 28: 465-498; Figlio, D. N. et Stone, J. A. (1997). School Choice and Student Performance: Are Private Schools Really Better?. Institute for Research on Poverty Working Paper: 1141-97.

8 Ibid.

9 Ibid.

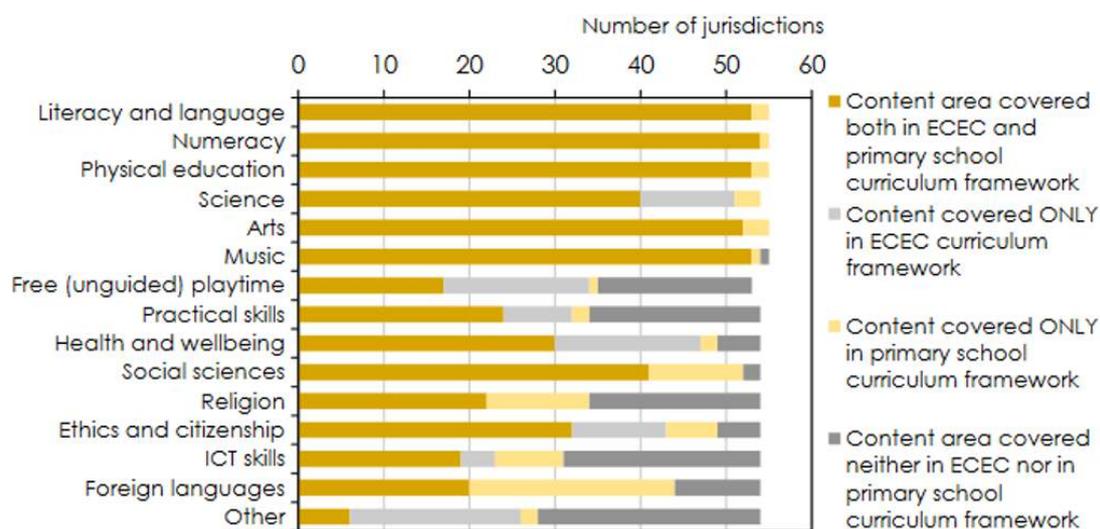
10 Il s'agit des pays suivants : Albanie, Bosnie-Herzégovine, Danemark, Finlande, Liechtenstein et Macédoine du Nord et Suède. In : Commission européenne/EACEA/ Eurydice (2019). Salaires et allocations des enseignants et des chefs d'établissement en Europe - 2017/2018

11 OCDE (2018). Petite enfance, grands défis 2017 : les indicateurs clés de l'OCDE sur l'éducation et l'accueil des jeunes enfants. Petite enfance, grands défis. Éditions OCDE, Paris.

d'apprendre à travailler avec des enfants s'exprimant dans deux langues ou une langue seconde et avec des enfants issus de différents milieux (multiculturels, défavorisés sur le plan économique ou religieux)¹². Les environnements d'EPE inclusifs sont basés sur la flexibilité (ex. un programme d'études modulable), des jeux non structurés, une approche centrée sur l'enfant et un soutien structurel pour l'inclusion à tous les niveaux. Pour créer ce type d'environnement, il est indispensable de prévoir des ressources et un financement adéquats.

Le rôle du secteur de l'EPE évolue rapidement en raison des demandes de la société, considérant ce secteur comme un service adressé aux parents qui travaillent, une préparation à l'école ou une phase de l'apprentissage tout au long de la vie centrée sur les résultats, et non comme une éducation de qualité offerte aux jeunes enfants. Cette tendance se traduit par une énorme pression exercée sur les structures et les enseignant-e-s de l'EPE et, le plus souvent, par une perte de l'autonomie professionnelle et une érosion de la valeur accordée à la **socialisation et au rôle des activités ludiques**. Le jeu en toute liberté offre un moyen de s'exprimer et de découvrir la créativité, d'expérimenter et d'apprendre à négocier, de résoudre des conflits, de gérer les réussites et les échecs et d'apprendre ce qu'est la diversité.

Certain-e-s craignent que la transition entre les établissements d'EPE et l'école primaire ne conduise à une « sur-scolarisation » des structures d'accueil des jeunes enfants, en privilégiant le contenu académique au détriment du jeu¹³. Le tableau de l'OCDE présenté ci-après (2017) offre un aperçu de la place qu'occupent les activités ludiques dans les programmes d'études des établissements d'éducation de la petite enfance et de l'enseignement primaire, montrant que certains contenus sont largement couverts par ces deux échelons de l'éducation, comme la littératie et les langues, la numératie, l'éducation physique, les arts, la musique et les sciences.



12 OCDE (2019). Providing Quality Early Childhood Education and Care: Results from the Starting Strong Survey 2018, TALIS, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/301005d1-en>.

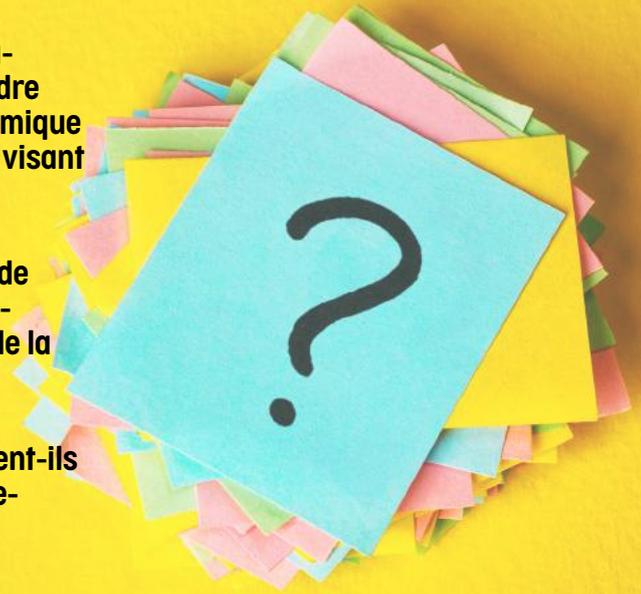
13 OCDE (2018). Petite enfance, grands défis V : cap sur l'école primaire. Petite enfance, grands défis. Éditions OCDE, Paris, <https://doi.org/10.1787/9789264300620-fr>.



Afin de renforcer la qualité et l'inclusivité du secteur de l'EPE, ainsi que son attrait pour le personnel, il est nécessaire de mener un plus grand nombre de recherches aux niveaux international et national dans ce domaine. [Le rapport de l'enquête TALIS 2018](#), par exemple, est centré sur l'EPE et pourtant seul un nombre limité de pays¹⁴ ont apporté leur contribution financière et participé à l'enquête.

En conséquence, l'objectif de cet atelier est de partager des points de vue à propos des questions suivantes :

- **Quel est le type de soutien dont ont besoin les enseignant-e-s de l'EPE dans les différents pays pour répondre aux exigences d'un environnement sociétal et économique en constante évolution et aux pressions croissantes visant à modifier le rôle de ce secteur ?**
- **Quels sont les exemples montrant que les syndicats de l'enseignement ont pu améliorer le statut des enseignant-e-s de l'EPE et lutter contre l'impact de la crise de la Covid-19 ?**
- **Quelle réponse les syndicats de l'enseignement doivent-ils apporter pour faire face à une augmentation de la demande en enseignant-e-s dans le secteur de l'EPE ?**



14 Allemagne, Chili, Danemark, Corée, Islande, Israël, Japon, Norvège et Turquie.