

Revue
internationale
d'éducation de Sèvres

Revue internationale d'éducation de Sèvres

53 | avril 2010

Qualité, équité et diversité dans le préscolaire

Professionnalisation du système d'accueil et d'éducation

La petite enfance en Nouvelle-Zélande

Professionalism in early childhood education in New Zealand

Profesionalidad y pequeña infancia en Nueva Zelanda

Carmen Dalli

Traducteur : Valérie Téhio



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/ries/908>

DOI : 10.4000/ries.908

ISSN : 2261-4265

Éditeur

Centre international d'études pédagogiques

Édition imprimée

Date de publication : 1 avril 2010

Pagination : 89-99

ISSN : 1254-4590

Référence électronique

Carmen Dalli, « Professionnalisation du système d'accueil et d'éducation », *Revue internationale d'éducation de Sèvres* [En ligne], 53 | avril 2010, mis en ligne le 01 avril 2013, consulté le 01 mai 2019.

URL : <http://journals.openedition.org/ries/908> ; DOI : 10.4000/ries.908

Professionnalisation du système d'accueil et d'éducation

*La petite enfance en Nouvelle-Zélande**

Carmen Dalli

CONTEXTE

La Nouvelle-Zélande est un petit pays de 4,3 millions d'habitants, dont 78 % sont d'origine européenne et 15 % sont des indigènes Maori. Près d'un quart (23 %) de la population est né à l'étranger, essentiellement au Royaume-Uni, en Irlande, dans les Îles du Pacifique et en Asie du Nord-est.

La politique de la petite enfance est sous la responsabilité du ministère de l'Éducation depuis 1986. Cette politique inclut tous les services formels d'accueil et d'éducation de la petite enfance entre 0 et 5 ans, collectifs et familiaux.

Les parents peuvent choisir entre sept formes principales de services agréés (Mitchell, 2009) : jardins d'enfants, crèches, centres de jeu, *ngā kōhanga reo* (crèches indigènes Maori), réseaux de garde à domicile et autres services présents dans les centres commerciaux ou de loisirs. La plupart des services fonctionnent à temps complet ou partiel, les jardins d'enfants fonctionnant surtout soit le matin, soit l'après-midi. Les crèches surtout se sont développées avec différentes approches : Montessori, Steiner, Pasifika (qui s'enracine dans les pratiques culturelles du Pacifique).

L'école est obligatoire à partir de 6 ans mais la plupart des enfants y entrent à 5 ans. Environ 95 % des enfants entrant à l'école ont connu une forme ou une autre de services de la petite enfance agréés.

TROIS DÉCENNIES DE CHANGEMENTS POLITIQUES ET PÉDAGOGIQUES

Les changements les plus récents sont le résultat du plan stratégique décennal pour l'éducation de la petite enfance lancé par le gouvernement travailliste en 2002 (ministère de l'Éducation, 2002). Ce plan a mis l'accent sur un plus grand investissement dans la qualité des services et sur la promotion de la coopération entre les acteurs.

* Article traduit par Valérie Tehio.

Entre 2002 et 2008, le plan stratégique a introduit une disposition qui a eu un impact sur tout le secteur préscolaire : l'obligation, d'ici à 2012, pour tous les personnels d'être des enseignants certifiés, détenant un diplôme ou une qualification de niveau licence. Il faut ajouter que les changements opérés au cours des deux dernières décennies ont fait passer le secteur préscolaire d'un statut de « Cendrillon du système éducatif » à un secteur où 61 % du personnel ont un diplôme ou une qualification, et où les règlements administratifs sont équivalents à ceux du secteur scolaire obligatoire.

D'un point de vue politique, l'évolution vers la professionnalisation ne s'est pas faite sans contestation. Sur les trente dernières années, il y a eu des hauts et des bas manifestes : dans les années quatre-vingts prédominaient l'espoir et la croissance ; les années quatre-vingt-dix ont été marquées par une perte du soutien politique et par une mobilisation accrue pour des objectifs pédagogiques et professionnels ; la première décennie du nouveau millénaire a vu le retour de la croissance et du développement. Ce que la nouvelle décennie nous réserve commence seulement à se dessiner.

La promesse de l'équité et de la qualité dans la diversité

L'équité et la qualité dans la diversité sont les slogans des réformes de l'éducation préscolaire dans les années quatre-vingts.

L'équité était un problème à multiples facettes, allant des questions d'accès et de coût à des questions d'adéquation des services aux besoins des utilisateurs. Pendant les années soixante-dix, la croissance du travail des femmes, du nombre de parents célibataires, les nouvelles orientations de carrière des femmes ont contribué à rendre insuffisantes le nombre de places dans les services de petite enfance et ont lié la question de cet accueil à l'argument féministe de l'égalité entre les sexes.

L'équité de l'accès était aussi reconnue comme un problème spécifique pour les enfants des milieux défavorisés, parmi lesquels ceux des Îles du Pacifique et les Maori étaient surreprésentés. Pour les indigènes maori, la mise en place de services répondant à leurs besoins culturels devint enfin un enjeu majeur en 1985, lorsque furent mises en place les *ngā kōhanga reo*.

La question de la qualité était cruciale. En effet, les services d'accueil avaient peu de ressources, bénéficiant d'un soutien minime du gouvernement et souffrant encore d'une stigmatisation en tant que services destinés aux « pauvres » et aux « nécessiteux ». Les jardins d'enfants et les centres de jeux recevaient, de leur côté, un soutien financier régulier du ministère de l'Éducation (May, 2000).

En réaction, le militantisme des années soixante-dix et du début des années quatre-vingts a finalement abouti à l'intégration historique des services de petite enfance à l'éducation en 1986. Cette décision a illustré le principe fondamental selon lequel accueil et éducation sont inséparables, et permis des changements à tous les niveaux de la petite enfance (Meade et Podmore, 2002).

En 1988, les instituts de formation ont proposé des formations intégrées de trois ans pour le préscolaire. Des stages croisés ont créé un nouveau type de professionnels pouvant travailler dans tout le champ couvert par le secteur. Suivant ensemble des conférences intersectorielles et partageant des cours de développement professionnel, les nouveaux professionnels ont contribué à abattre les barrières entre services dont les philosophies et les approches étaient diverses, permettant de construire un sentiment nouveau d'unité du secteur. En même temps, les différences salariales ou de conditions de travail sont devenues plus évidentes, et les questions d'équité entre les personnels et de qualité des différents services sont entrées dans le débat politique.

Les réformes du service public incluaient la mise en place en 1988 d'un groupe de travail sur la petite enfance, dont la grande mission était de conseiller le gouvernement sur tous les aspects de l'éducation préscolaire. Le rapport Meade qui en résulta proposa une nouvelle structure administrative pour ce secteur avec des stratégies détaillées pour l'amélioration et la garantie de la qualité à tous les niveaux : gouvernance, services consultatifs, suivi et audit, formation et accréditation. Le plus significatif, sans doute, fut la proposition de mettre en place des mécanismes de financement équitables pour tous les services et la définition d'indicateurs de qualité pour l'obtention de financements publics. La réponse du gouvernement au rapport Meade a été un document politique intitulé *Avant 5 ans*¹, dont l'objectif était de donner à la petite enfance un statut « égal » à celui de l'ensemble du secteur éducatif. Il s'agissait clairement d'une victoire en faveur de la qualité et de l'équité dans le préscolaire. À propos de cette évolution, Anne Meade (1990) a décrit cette période comme celle où « les femmes et les enfants ont mis un pied dans l'ouverture de la porte ».

La reconnaissance de la diversité dans la petite enfance a également mis un pied dans l'ouverture de la porte. Le rapport Meade a insisté sur l'importance pour les Maori, en tant que peuple de la terre (*tangata whenua*), de pouvoir définir leurs propres besoins et de bénéficier « en général, de soin et d'éducation culturellement appropriés et de haute qualité ». Cette prise de position était une reconnaissance du mouvement *kōhanga reo* qui était devenu, à partir de la fin des années quatre-vingts – à travers les efforts de la communauté maori à faire revivre sa langue et sa culture –, le quatrième plus important prestataire de services préscolaires. Les taux de participation historiquement bas des Maori dans ces services paraissaient devoir s'améliorer.

Les populations des Îles du Pacifique, de même que les minorités culturelles, ont commencé à mettre en place des crèches dans lesquelles leurs propres langues étaient utilisées. Comme ces groupes avaient souvent des difficultés à rassembler les ressources nécessaires pour se conformer aux règles de contractualisation publique lors de la création de nouveaux centres, la politique

1. *Before Five.*

Avant 5 ans a défini un système de subventions permettant aux centres sélectionnés de rembourser leurs prêts immobiliers ou d'acheter de l'équipement.

À la fin des années quatre-vingts, il y avait un réel espoir que ces nouvelles politiques puissent résoudre les problèmes d'équité qui se posaient. De nouvelles régulations furent promulguées en septembre 1990 et la publication à la mi-novembre de la même année des *Conditions pour l'obtention de fonds petite enfance*² a été vue comme la confirmation de l'intention d'améliorer la qualité du secteur et de manifester un souci à l'égard des plus jeunes citoyens (Meade et Dalli, 1991).

La perte du soutien politique et la mobilisation du secteur

Néanmoins, les grandes espérances de la fin des années quatre-vingts n'ont pas fait long feu. L'élection d'un gouvernement néo-libéral après un gouvernement travailliste a abouti à la définition de priorités différentes.

Le discours politique qui mettait l'accent sur la garantie d'une haute qualité des services, comme priorité de la politique sociale a évolué rapidement vers un lexique de « prestation de services » de la part de fournisseurs et d'exigence de reddition de comptes en matière d'utilisation des fonds publics.

À partir de la seconde moitié des années quatre-vingt-dix, il était clair que les objectifs d'équité et de qualité, constitutifs des réformes *Avant 5 ans*, étaient menacés.

La diversité des services paraissait également en danger : malgré une augmentation d'environ 30 % pendant la première moitié des années quatre-vingt-dix, les inscriptions dans les centres de jeux et *kōhanga reo*, basés sur le bénévolat des parents, ont commencé à décliner. Au même moment, le nombre de centres privés a augmenté et a pour la première fois dépassé le nombre de services gérés par les communes. Ce fut le signe avant-coureur de l'émergence d'une économie mixte de services qui perdure depuis.

Dans ce contexte d'orientation politique vers le libre marché et vers la non-intervention dans la planification et la coordination, une distribution inégale des services s'est rapidement développée, rendant impossible leur accès pour de nombreuses familles. Même si l'augmentation de l'accès restait un élément du discours politique national, le seul mécanisme introduit dans ce sens fut un programme d'appui aux parents, *Parents premiers enseignants*³, importé des États-Unis, au coût important, que beaucoup ont considéré comme se faisant aux dépens de la politique *Avant 5 ans*.

En réaction, la demande d'un système préscolaire professionnalisé, basé sur les principes d'équité, de qualité et de respect de la diversité, est restée forte dans la communauté des services de la petite enfance. Quatre projets remarquables

2. *Conditions for the receipt of the EC bulk fund.*

3. *Parents as First Teachers.*

initiés par le secteur le montrent, portant chacun la marque de stratégies de mobilisation lancées par les syndicats et les enseignants, associant la communauté de la petite enfance au sens large.

Un seul syndicat professionnel pour le secteur

Un premier projet fut la réunion, en 1990, de deux des plus importants syndicats du secteur en un syndicat unifié de la petite enfance d'Aotearoa⁴. Cette action menée sur le front social a renforcé l'unité naissante du secteur, rassemblant les personnels spécialisés dans l'accueil et ceux de l'éducation sous l'appellation d'« éducateur de la petite enfance » qui commença à être privilégiée par les professionnels du secteur. À partir de 1993, le syndicat unifié fusionnait à nouveau, cette fois avec le syndicat des enseignants du primaire, l'Institut éducatif de Nouvelle Zélande (NZEI) – *Te Riu Roa*⁵. À la fin de la décennie, cette alliance s'est avérée précieuse pour obtenir la parité des salaires entre enseignants préscolaires et ceux du primaire. Cette politique a abouti en 2002 pour les enseignants de jardins d'enfants et s'est étendue plus tard aux enseignants qualifiés des centres d'accueil et d'éducation (anciens centres d'accueil).

Te Whāriki : un même curriculum de qualité pour différentes structures

Un autre projet du secteur fut le développement d'un curriculum lancé par deux chercheuses, Margaret Carr et Helen May. Le gouvernement lança des appels d'offres pour le développement de curricula nationaux, y compris pour le secteur de la petite enfance, dans le but de créer un système éducatif « sans ruptures ». Craignant qu'un curriculum formel puisse nuire à la diversité des approches du secteur, les chercheuses ont collaboré avec l'association *Kōhanga Reo* rassemblant des parents des crèches de langue maori et ont lancé un processus de développement du curriculum avec une large consultation. Le document qui en a été tiré, *Te Whāriki*, était un document bilingue et biculturel visant à rendre compte de la diversité philosophique, culturelle et organisationnelle dans un ensemble unifié d'orientations curriculaires. Cette intention s'exprime dans le nom *Te Whāriki* qui désigne, en maori, une natte tressée sur laquelle tout le monde peut se tenir (Carr et May, 2000).

En utilisant la métaphore de la natte *Whāriki*, c'est une autre notion qui est également convoquée : celle de l'apprentissage vu comme un « tissage » d'expériences plutôt que comme une série d'étapes qui se succèdent autour des quatre domaines principaux du développement, physique, intellectuel, émotionnel et social. *Te Whāriki*, fondé sur quatre principes (responsabilisation, développement holistique, famille et communauté, interrelations), a été loué

4. *Aotearoa* : Nouvelle Zélande en maori.

5. *Te Riu Roa* : NZEI en maori.

pour son cadre conceptuel qui invite au dialogue et à des « relations sensibles et réciproques... entre les personnes, les lieux et les choses ». Comme les différents services étaient mis au défi de « tisser » leur propre programme dans le cadre du *Te Whāriki*, une nouvelle terminologie pédagogique s'est développée proposant des expériences curriculaires destinées aux enfants, en lieu et place des « activités ». Dans le *Te Whāriki*, l'approche est plus globale que dans les discours traditionnels qui mettent l'accent sur les différents domaines ludiques ou cognitifs, l'initiation à la lecture et la numération. À l'inverse, les expériences curriculaires s'appuient sur différents champs de connaissance à partir d'une interaction réactive entre professionnels et enfants, pour une co-construction de l'apprentissage.

La mise en œuvre du *Te Whāriki* a conduit à d'importants changements pédagogiques dans les services, dont l'élaboration de nouveaux outils d'évaluation basés sur les principes socio-culturels d'apprentissage et la réflexion à partir de l'observation et de narrations : les « Histoires pour apprendre » et « Histoires pour enseigner » (Carr, 2001).

S'organisant autour d'une question clé liée à l'un des axes du curriculum, une « histoire pour apprendre » requiert du professionnel qu'il réponde à des questions évaluatives exprimées implicitement par l'enfant. Par exemple, autour de l'axe « appartenance », il s'agit de répondre à : « Est-ce que tu me connais ? Que penses-tu de mes intérêts, de mes capacités, et de ceux de ma famille et comment le comprends-tu ? » De même, une « histoire pour apprendre » dans le domaine du « bien-être » devra répondre à : « Puis-je te faire confiance ? En quoi satisfais-tu mes besoins quotidiens d'attention et de considération affective ? », etc. Une série de recherches action dans différents services – jardins d'enfants, centres de jeux, services familiaux, centres Pasifika – pour mettre à l'essai cette approche, ont mis en lumière un grand nombre de pratiques curriculaires et d'évaluation de haute qualité dans ces différentes structures.

Un code de déontologie de la petite enfance

Une troisième initiative a tenté une revitalisation du discours sur la qualité et la professionnalisation par le développement d'un code de déontologie. Le projet a été lancé par un groupe de participants à une conférence sur le rôle du gouvernement dans l'éducation de la petite enfance. Ébranlé par les coupes faites dans le programme *Avant 5 ans* et confronté à une hystérie grandissante de la presse autour d'allégations d'abus sur des enfants dans des services préscolaires, le groupe de travail a décidé de développer un code déontologique qui serait un élément de ralliement et permettrait d'avancer dans la professionnalisation en produisant un engagement public du secteur autour de valeurs.

Appuyé par un financement apporté par un grand nombre d'organisations et d'agences, un groupe de travail national a été formé avec des universitaires, des syndicalistes et des représentants des organismes. Le projet s'est

développé sous forme d'une recherche-action qui a commencé par une enquête nationale sur les exemples de situations éthiquement difficiles. À partir de là, une première version du code déontologique a été élaborée et soumise à consultation. Le code de déontologie du secteur petite enfance d'Aotearoa établi dans sa version définitive en 1995, identifie soixante valeurs organisées en six catégories. Il utilise le langage des droits et part des valeurs principales définies par les éducateurs dans leur relation aux enfants, parents/*whanau*⁶/nourrices, *tangata whenua*, à la communauté et à la société, à leurs collègues et à l'emploi. La première de ces soixante valeurs est le droit des enfants à avoir accès à une éducation préscolaire de qualité. D'autres valeurs couvrent le droit des parents à voir leurs valeurs culturelles respectées et leurs croyances reconnues ; ou le droit des personnels à un soutien et un accompagnement professionnel. Le code fait maintenant partie intégrante de la formation. Dans une enquête évaluant l'impact que le code de déontologie a eu avant qu'un code de l'éducation plus large ne soit mis en œuvre, 61 % des réponses le considèrent comme un outil important de la pratique professionnelle (Dalli et Cherrington, 2009).

Le retour des questions d'équité et de qualité

Un autre projet visait les processus fondamentaux de définition des politiques du secteur. Malgré des avancées pédagogiques et professionnelles, avec le développement du curriculum et du code de déontologie, la structuration de la politique du secteur était, au milieu des années quatre-vingt-dix, dans une situation réellement difficile : nombreux scandales financiers concernant l'utilisation des fonds publics par des services privés, rapports sur des services en infraction avec les normes sanitaires et de sécurité, rapports très critiques du Bureau du suivi de l'éducation sur l'inadéquation des réglementations. Ces révélations accentuèrent le désarroi du secteur, inquiet de l'impact sur les enfants et les familles d'une faible qualité du service et de l'image publique donnée par la profession.

En 1996, sous la coordination du nouveau syndicat unifié NZEI, sept organismes communautaires de la petite enfance présentèrent un document intitulé *Orientations pour le futur*⁷ (1996). Ce rapport mettait en avant le manque d'équité dans les salaires et les conditions de travail de la plupart des personnels, ainsi que le faible taux de personnels qualifiés dans l'ensemble du secteur (29 %). Il mettait aussi l'accent sur les importants coûts de formation pour les personnels et sur la confusion provoquée par la multiplication des offres de formation par un nombre croissant de prestataires privés. Le rapport pointait également le fait que, malgré une croissance du nombre de services, le coût continuait à augmenter

6. *Whānau* : « famille » en maori.

7. *Future Directions (Early Childhood Education Project)*.

pour les familles et l'accès demeurait très inégal. L'équité et la qualité revenaient parmi les préoccupations et les *Orientations pour le futur* faisaient de claires recommandations pour répondre à ces exigences.

Deux ans après la parution de ce document, lors de la campagne électorale de 1999, le parti travailliste adopta ces recommandations comme base d'un programme pour l'éducation de la petite enfance. Il s'engagea à convoquer un groupe de travail s'il revenait au pouvoir. Le succès des travaillistes dans les sondages était une bonne nouvelle pour le secteur et pour sa politique de professionnalisation.

LE NOUVEAU MILLÉNAIRE : UNE STRUCTURATION COHÉRENTE

Le gouvernement travailliste tint ses promesses. Un groupe de travail se réunit en 2000 et 2001 et élaborait un plan stratégique de dix ans, *En marche vers l'avenir. Ngā Huarahi Arataki*⁸, en 2002.

Ce plan stratégique annonçait cinq changements et une série de dispositifs organisés en sept étapes pour améliorer la qualité, accroître la participation et relancer la coopération. Au cœur du plan figurait l'engagement de promouvoir un personnel enseignant hautement qualifié et une approche biculturelle *Te Whāriki*.

Les cinq changements furent : un nouveau système de financement et de régulation ; un meilleur appui aux services d'accueil et d'éducation basés sur la communauté ; des étapes ciblées pour élever les niveaux de qualifications et l'intégration professionnelle des éducateurs ; une plus grande coopération et collaboration entre les services de la petite enfance, les parents et les services éducatifs, sanitaires et sociaux ; un plus grand engagement gouvernemental en faveur de la petite enfance, en particulier dans les communautés dont la participation à la qualité des services est faible.

Entre 2000 et 2008, l'investissement du gouvernement a doublé alors qu'une série de mesures étaient prises pour atteindre les objectifs du plan stratégique.

Les étapes ciblées pour améliorer les qualifications des professionnels furent appuyées par des incitations à la formation, ce qui permit de faire passer le pourcentage de personnel formé de 48,6 % en 2002 à 61 % en juillet 2009. Une structure d'appui globale pour la professionnalisation continue incluait un programme d'édition de ressources professionnelles, des réseaux d'appui aux personnels sur la base de contrats de développement professionnel, et l'introduction d'un programme de recherche-action conduit par le Centre de l'innovation. Ce dernier permit à des équipes professionnelles ayant des pratiques innovantes de collaborer avec un chercheur pour étudier leurs pratiques, approfondir leur compréhension des processus et les diffuser (Dalli, 2010).

8. *Pathways to the Future: Ngā Huarahi Arataki*.

Un financement fut aussi alloué à l'évaluation du plan stratégique et à la recherche pour avoir des bases solides pour une future planification, comme celle sur la qualité des services coordonnés par les parents – centres de jeux, *kōhanga reo*, groupes Pasifika et groupes de jeux.

Les objectifs d'équité dans la participation furent soutenus par l'embauche de facilitateurs dans des zones de faible participation, afin de trouver des solutions à l'accès à des services pérennes et de qualité. À cette fin, le mécanisme de subventions introduit pendant les réformes *Avant 5 ans* fut élargi pour permettre la mise en place de nouveaux services dans des localités marquées par une faible participation ou une forte croissance de la population. Un système de financement équitable fut également introduit pour les services isolés, dans des communes défavorisées ou offrant des services dans des langues autres que l'anglais. De plus, les allocations accordées aux parents ayant de faibles revenus furent augmentées et étendues à de plus nombreux publics. Enfin, dix-huit projets pilotes de développement et d'appui aux parents associés à des services préscolaires furent lancés entre 2006 et 2007. En juillet 2007, tous les services pour les enfants de 3-4 ans devinrent gratuits pour un maximum de vingt heures, une première en Nouvelle-Zélande.

Fonctionnant comme un tout, les mesures du plan stratégique constituèrent une infra structuration globale pour une petite enfance de qualité (Gallagher et Clifford, 2000). Dans cette organisation, l'équité, la qualité et le respect de la diversité furent à nouveau des principes de base qui organisèrent à tous les niveaux le système professionnel.

QUEL AVENIR POUR LA PROFESSIONNALISATION DU SYSTÈME D'ACCUEIL ET D'ÉDUCATION ?

En 2010, le contexte politique est à nouveau en évolution. Les élections de novembre 2008 ont coïncidé avec l'impact de la récession globale. Une revue complète des dépenses de l'État a été immédiatement annoncée pour la préparation du budget 2009.

Le parti national a défini un plan en cinq points : un accueil de la petite enfance plus flexible et meilleur marché, mais d'aussi bonne qualité ; un meilleur ratio adulte-enfants pour les enfants de moins de 2 ans, de un pour cinq à un pour quatre ; un objectif de 50 % d'éducateurs qualifiés pour les enfants de moins de 2 ans (au lieu de 100 %) ; de courtes formations intensives (douze semaines) pour des professionnels de la petite enfance et des enseignants de primaire formés à l'étranger afin de réduire les besoins ; la suppression de réglementations « inutiles » et « pesantes » ; un accès accru aux services pour les communautés ayant de faibles taux de participation, grâce à un modèle de partenariat avec les groupes communautaires.

Certaines de ces priorités politiques sont cohérentes avec les objectifs de participation du plan stratégique décennal du précédent gouvernement, en termes d'amélioration de l'accès par la réduction des coûts de l'accueil pour les parents – par exemple grâce à l'offre annoncée dans le budget 2009 de vingt heures dans tous les services coordonnés par les parents, visant les communautés ayant un faible taux de participation. Cependant, d'autres dispositions ont éveillé des inquiétudes quant à l'engagement du gouvernement de maintenir la cohérence de la structuration politique définie par le plan stratégique pour un système de la petite enfance professionnalisé.

Préoccupations actuelles

La première préoccupation est apparue quelques jours après la prise de pouvoir du parti national, avec l'annonce d'une révision des réglementations. Celles-ci venaient à peine d'être amendées et devaient prendre effet le 1^{er} décembre 2008. Le résultat de cette révision a été une diminution des obligations contractuelles des centres. La décision de donner des autorisations illimitées nourrit également des inquiétudes, les parents participant à cette révision s'opposant à cette mesure. Enfin, l'âge minimum pour s'établir comme éducateurs à domicile a été fixé à 17 ans – l'âge de sortie de l'école. L'obligation faite à ces éducateurs d'avoir « une formation en éducation de la petite enfance » est une obligation minimale qui ne laisse pas espérer une grande qualité de l'offre.

Deuxième préoccupation : le budget 2009 a annoncé des coupes significatives à trois principaux niveaux de développement professionnel : le curriculum *Te Whāriki*, les pratiques d'évaluation et un programme pilote de mise en place des TIC. La recherche-action du Centre de l'innovation a également été arrêtée. Le retrait de ces éléments de base est une sérieuse atteinte à l'objectif d'améliorer la qualité des services.

Troisième préoccupation : en octobre 2009, le ministre de l'Éducation a annoncé que l'objectif d'atteindre 80 % d'éducateurs qualifiés en 2010 était repoussé à 2012. Le ministre a également indiqué que celui d'avoir 100 % de la profession qualifiée et certifiée en 2012 ne s'inscrivait plus dans la politique gouvernementale. Ce virage sur est problématique car il est susceptible d'interrompre la dynamique d'amélioration de la qualification.

La proposition de réduire l'objectif d'éducateurs qualifiés à 50 % pour les enfants de moins de 2 ans a soulevé des inquiétudes supplémentaires quant à l'importance que le gouvernement accorde à ses plus jeunes citoyens. Ce choix ignore la définition que le *Te Whāriki* donne du curriculum destiné aux bébés et aux jeunes enfants : programme « spécialisé » et non version réduite du programme des enfants de 3 ou 4 ans voire dispositif de garde d'enfants. En définitive, c'est le spectre d'une réintroduction des inégalités entre les personnels chargés de la petite enfance, en fonction de l'âge des enfants, qui réapparaît.

Enfin, il y a de plus en plus d'inquiétudes quant à l'expansion rapide et continue des services privés à caractère lucratif, qui reçoivent des subventions publiques pour un profit privé sans fournir nécessairement un service public là où il est le plus attendu.

Une année après les élections, ces questions menacent la dynamique de professionnalisation du secteur telle qu'elle avait été soutenue par le plan stratégique.



Comme nous l'avons indiqué, le chemin parcouru par la Nouvelle Zélande vers un secteur préscolaire professionnalisé n'a pas été paisible ni unanime. En 2010, il est à craindre qu'après trois décennies d'avancées et de reculs, nous ne soyons à nouveau confrontés à des temps agités. Il reste à vérifier si ces chocs seront de simples diversions ou s'ils initieront une érosion plus sérieuse de l'équité et de la qualité développées lors de la dernière décennie.

BIBLIOGRAPHIE

CARR M. (2001) : *Assessment in early childhood settings: Learning stories*. Sage: London.

DALLI C. (2010) : « Petite enfance et recherche professionnelle en Nouvelle-Zélande », *Le Furet*, n° 61 (à paraître).

DALLI C. et CHERRINGTON S. (2009) : "Ethical practice as relational work: a new frontier for professional learning?" In S. Edwards & J. Nuttall (Eds). *Professional Learning in Early Childhood Settings* (pp. 60-81). Sense.

CARR, M. et MAY H. (2000) : "Te Whāriki: curriculum voices". In H. Penn (Ed.). *Early childhood services: theory, policy and practices* (pp. 53-73). Buckingham: Open University Press.

GALLAGHER J. et CLIFFORD R. (2000) : "The missing support infrastructure in EC". *EC Research and Practice*, Spring, 2000. <http://ecrp.uiuc.edu/v2n1/gallagher.html>, consulté le 4 mars 2008.

MAY H. (2001) : *Politics in the playground*. Wellington: Bridget Williams Books.

MEADE A. (1990) : "When women and young children gained a foot in the door". *Women's Studies Journal*, Vol. 6 (1/2), 97-110.

MEADE A. et DALLI C. (1992) : "Review of the early childhood sector". *New Zealand Annual Review of Education*, 1:1991, 113-132.

MEADE A. et PODMORE V. N. (2002) : "Early childhood education policy. Coordination under the auspices of the department/ministry of education. A case study of New Zealand". *UNESCO early childhood and family policy series*, 1, Paris.

MITCHELL L. (2009) : « Diversité des services de la petite enfance en Nouvelle Zélande », *Le Furet*, n° 59, p. 2-5.

