



More Opportunities for Every Child

REPORT ÉVALUATION DU PROJET ET PROCESSUS D'ASSURANCE QUALITÉ

Photo by Dylan Gillis, Unsplash



Maggiolini S., Molteni P., Aseda M. M., Averty M., Baquero E. T., Borowska B., Castelnovo E., Chmurzynska I., Ciprian Z., Czech Dysput A., d'Alonzo L., Del Mar Gomez M., Domagała-Zyśk E., Dudit C., Le Mouillour S., Legal J., Martynowska K., Monguzzi V., Osete Y., Potiron A., Sala R., Salas Labayen M. R., Smietanska B., Zanfroni E.

Co-funded by the Erasmus+ Programme of the European Union



The European Commission support for the production of this publication does not constitute an endorsement of the contents which reflects the views only of the authors, and the Commission cannot be held responsible for any use which may be made of the information contained there in.

PROJECT ID: 2019-1-IT01-KA202-007401

Partner



UNIVERSITÀ
CATTOLICA
del SACRO CUORE



COMILLAS
UNIVERSIDAD PONTIFICIA



UCO
FACULTAD DE EDUCACIÓN



THE JOHN PAUL II
CATHOLIC
UNIVERSITY OF LUBLIN



KUL



SALESIANOS
CARABANCHEL



Ecole
Notre-Dame
de la Source



RAPPORT

ÉVALUATION ET PROCESSUS D'ASSURANCE QUALITÉ

Août 2022

AUTEURS :

Maggiolini S.¹, Molteni P., Aseda M. Baquero E. T., Borowska B., d'Alonzo L., Domagała-Zyśk E., Le Mouillour S., Legal J., Martynowska K., Osete Y., Sala R., Salas Labayen M. R., Zanfroni E.

Cofinancé par le programme Erasmus+ de l'Union européenne.



Le soutien de la Commission européenne à cette publication ne constitue pas une approbation de son contenu, qui reflète les opinions de tous les participants.
La Commission ne peut être tenue responsable de l'usage qui pourrait être fait des informations qui y sont contenues.

¹ silvia.maggiolini@unicatt.it, Université catholique du Sacré-Cœur, Milan (IT)



UNIVERSITÀ
CATTOLICA
del Sacro Cuore



COMILLAS
UNIVERSIDAD PONTIFICIA
ICAI ICES ICAE



UCO
FACULTÉ D'ÉDUCATION
UNIVERSITÉ CATHOLIQUE DE LIÉGEOIS

KATOLICKI
UNIWERSYTET
LUBELSKI
JANA PAWŁA II

KUL



H i u f
H. INTERES DELI DISTRIBUCIONE, DELI DISTRIBUCIONE DELI DISTRIBUCIONE



Ecole
Notre-Dame
de la Source



salesianos
CARABANCHEL



Index

1. Le contexte

2. Recherche fondamentale

2.1. Introduction

2.2. Résultats de l'Italie

2.3. Résultats de la France

2.4. Résultats de l'Espagne

2.5. Résultats de la Pologne

2.6. Discussion et dimensions émergentes dans les besoins de formation et l'observation des écoles.

3. Suivi et contrôle de la qualité du processus de formation

3.1. Italie

3.2. France

3.3. Espagne

3.4. Pologne

4. Suivi et contrôle de la qualité de l'outil d'observation et de la WebApp MOEC.

4.1 Révision et développement de l'outil d'observation

4.2 Processus d'assurance qualité des applications Web

5. Processus d'assurance qualité pendant la pandémie de COVID-19

1. Le contexte

Ces dernières années, la présence d'élèves handicapés et de difficultés diverses a été un facteur constant, voire croissant. Cela a contribué à rendre de plus en plus complexe la gestion des réalités éducatives, dès l'âge préscolaire. Parallèlement à ce phénomène, il est nécessaire de considérer certains aspects pertinents, surtout lorsqu'ils sont analysés par rapport aux applications possibles dans le domaine de l'éducation :

(i) Les études récentes en neurosciences ont favorisé une meilleure compréhension du développement des structures cérébrales et souligné le rôle de l'intervention éducative précoce pour le développement cognitif, linguistique, émotionnel et relationnel des enfants. La façon dont les adultes s'occupent de l'enfant à travers un large éventail de stimuli (communication verbale et non verbale) a une influence significative sur le processus de développement de l'enfant, non seulement en termes de compétences, mais aussi dans la construction d'une personnalité forte et bien structurée (Conkbayir M., *Early Childhood and Neuroscience : Theory, Research and Implications for Practice*, Bloomsbury Academic Publishing, New York 2017 ; Center on the Developing Child at Harvard University, *Applying the Science of Child Development in Child Welfare Systems*, octobre 2016) ;

(ii) la nécessité de garantir des services d'éducation préscolaire de haute qualité en tant qu'objectif prioritaire des politiques européennes d'éducation et de bien-être (ECEC). Afin de promouvoir le développement et le renforcement de ces agences, il est important de garantir non seulement la réalisation de paramètres quantitatifs, mais aussi - et surtout - une amélioration qualitative. À cet égard, un aspect très important est la détection précoce des signes de difficultés dès les premières années de la vie de l'enfant.

(iii) Il convient également de mentionner les objectifs de développement durable identifiés pour l'Europe à l'horizon 2030 et, en particulier, le point 4, consacré à la nécessité de " Fournir à tous une éducation et des possibilités d'apprentissage de qualité, justes et équitables et inclusives " et l'objectif 4.2, détaillant l'orientation qui se dessine ici : " D'ici 2030, faire en sorte que toutes les filles et tous les garçons aient accès à un développement de la petite enfance de qualité, aux soins nécessaires et à l'accès à l'école maternelle, afin qu'ils soient prêts pour l'enseignement primaire ".

Dans ce cadre théorique, qui met en évidence les priorités éducatives poursuivies par les politiques européennes, le MOEC a encouragé une collaboration étroite et un partenariat stratégique entre les chercheurs, les organisations politiques et les praticiens en Italie, en France, en Espagne et en Pologne afin de : (i) rechercher et examiner les politiques actuelles sur la détection précoce des difficultés des enfants dans les établissements préscolaires de chaque pays ; (ii) partager les pratiques éducatives, les expériences et les connaissances sur la détection précoce des difficultés des enfants dans les établissements préscolaires ; (iii) concevoir un ensemble de formations pour les enseignants des établissements préscolaires afin de développer des compétences pédagogiques spécifiques leur permettant d'identifier rapidement les difficultés des enfants. iv) développer une boîte à outils éducative pour soutenir l'observation des enseignants afin d'identifier correctement les difficultés et la communication ultérieure aux parents et aux spécialistes ; v) créer un site web avec les ressources éducatives ouvertes développées par le projet pour soutenir à la fois l'éducation des enfants handicapés et en difficulté et les activités quotidiennes des enseignants au niveau international.



Le contrôle de la qualité des processus de formation et des ressources numériques était crucial pour assurer la durabilité des résultats du projet, car nous pouvons utiliser le retour positif des participants pour enrichir le contenu et améliorer le processus de formation pour une diffusion ultérieure. Il est primordial d'apprendre à améliorer un programme de formation donné en vérifiant si les besoins de formation ont été satisfaits et comment les participants ont réagi au contenu fourni.

Les activités de formation comprennent une collaboration étendue grâce au partage des connaissances et à l'apprentissage par les pairs. Cela peut se faire par le biais d'ateliers actifs, d'espaces de collaboration virtuels, de discussions ouvertes, de présentations et d'échanges de bonnes pratiques basées sur des cas réels.

Le rapport comprendra l'élaboration et la mise en œuvre de normes de qualité pour le processus de formation dispensé aux enseignants dans les quatre pays et le développement de la WebApp. Il est crucial de mentionner qu'une partie de la formation a été réalisée pendant la pandémie de COVID-19, ce qui a conduit à une collaboration en ligne. Quelques réflexions sur ce sujet seront présentées à la fin du rapport. En outre, le rapport contiendra quelques observations sur la collaboration au sein des équipes en ce qui concerne tous les résultats du projet.

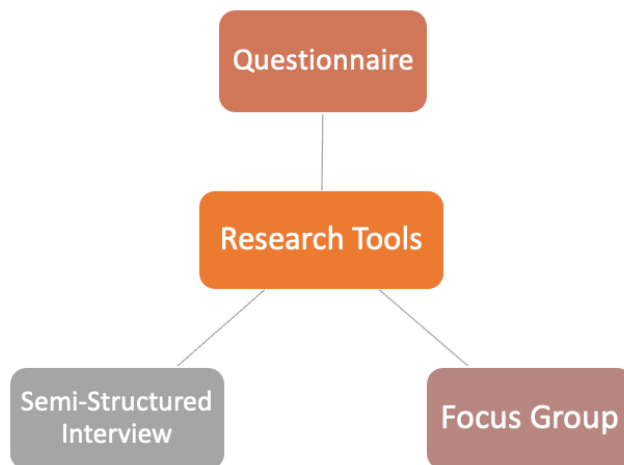
Cette partie du rapport fournit une brève description des formations menées par chaque équipe nationale du MOEC, composée de personnel académique et d'experts dans le domaine du développement de l'enfant. Les principaux objectifs, le contenu de chaque formation et sa pertinence par rapport aux exigences du projet sont présentés.

2. Recherche fondamentale

2.1. Introduction

Dans le cadre du projet, avant le développement du matériel de formation, nous avons mené des recherches pour identifier les pratiques éducatives actuelles en matière de détection précoce des difficultés des enfants en maternelle en Italie, en France, en Espagne et en Pologne, afin de nous assurer que le développement du programme de formation était soutenu par la recherche.

La recherche de base comprenait une étude de la littérature politique, des entretiens (16) et des groupes de discussion (n=12) avec des décideurs et des praticiens clés, ainsi que des questionnaires destinés aux enseignants et au personnel scolaire en Italie (n=68), en France (n=18), en Espagne (n=46) et en Pologne (n=10).



Aperçu des outils de recherche

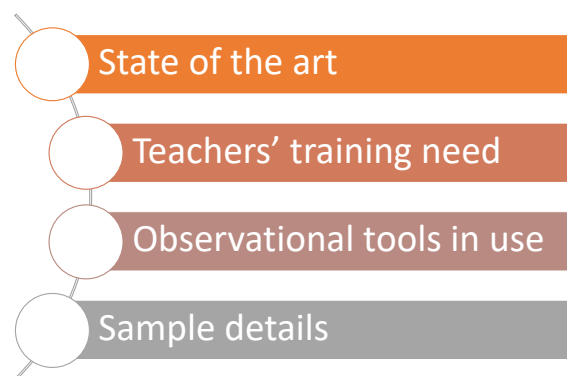
L'étude de la littérature s'est concentrée en particulier sur les documents politiques et la littérature liés aux concepts et pratiques de l'identification précoce des difficultés des enfants dans l'éducation de la petite enfance et l'inclusion, en examinant (i) les conceptions européennes évolutives plus larges de l'ECEC et de l'inclusion ; (ii) les politiques spécifiques dans différents pays. (iii) les cadres politiques visant à soutenir la formation des enseignants à l'observation et à l'identification précoce des difficultés ; et (iv) les pratiques efficaces dans l'éducation de la petite enfance, en mettant l'accent sur les modèles de développement du personnel pour l'observation et le soutien de l'inclusion des enfants ayant des difficultés et des handicaps dans l'enseignement préscolaire.

L'étude exploratoire a été complétée par des groupes de discussion, des entretiens et des questionnaires. Nous avons organisé trois groupes de discussion distincts dans chacun des trois pays. Les groupes de discussion sont une méthode établie de collecte de données dans les études de recherche sociale et sont considérés comme utiles dans les études qui nécessitent l'examen des processus de groupe. Ils offrent un contexte naturaliste qui peut encourager les participants à fournir plus de détails sur leurs idées. L'interaction de groupe est également susceptible d'aider les personnes à formuler des idées ou à développer des aspects du sujet qui ne seraient pas apparus autrement. Dans ce contexte, l'utilisation de groupes de discussion nous a permis de travailler avec un groupe de praticiens de chaque pays impliqués dans le développement professionnel continu des enseignants et des autres membres du personnel et de recueillir leur avis sur ce qu'ils

considèrent comme important. De cette manière, nous avons pu recueillir l'avis de praticiens expérimentés qui étaient en contact régulier avec les enseignants et le personnel et donc en prise directe avec leurs besoins. Les discussions de groupe ont porté sur les thèmes de l'inclusion, de la législation, de la politique et de la formation.

Le questionnaire portait sur les attitudes des enseignants et du personnel scolaire à l'égard de l'éducation des élèves autistes. Il était basé sur un questionnaire initialement développé par d'Alonzo L. (eds., 2017) et a été adapté pour être utilisé dans les quatre pays. Les questionnaires étaient divisés en cinq sections.

Les cinq sections des questionnaires comprenaient : i) des informations générales ; ii) l'état de l'art ; iii) les besoins de formation des enseignants ; iv) l'outil d'observation utilisé ; et v) les détails de l'échantillon. Les questionnaires ont été envoyés par voie électronique en Italie, en France, en Espagne et en Pologne, en utilisant le logiciel en ligne Google Form®.



Domaines de recherche du questionnaire

Nous avons complété les données des groupes de discussion et du questionnaire par des entretiens semi-structurés.

Ils sont utilisés dans la recherche sociale pour collecter des données sur les interprétations et les sentiments concernant les expériences. Les entretiens semi-structurés nous ont permis de varier l'ordre des questions en fonction des circonstances. Nous avons pu poser des questions plus détaillées et les personnes interrogées ont eu la possibilité de faire préciser leurs questions, tandis que le chercheur a pu demander des éclaircissements si nécessaire. L'importance de cette méthode de collecte de données était de recueillir des données auprès d'experts dans le domaine, en se concentrant sur des questions ouvertes relatives à divers problèmes liés à l'inclusion, à la formation et aux bonnes pratiques pour la détection précoce des difficultés des enfants en maternelle.

En résumé, notre approche mixte a consisté à collecter et à analyser des données provenant de différentes sources, en utilisant à la fois des données quantitatives et qualitatives et en intégrant les différentes sources de données afin d'obtenir une image complète des besoins de formation. Pour une explication plus détaillée des procédures et des résultats de cette recherche, veuillez vous référer au rapport de synthèse de la première phase du MOEC.

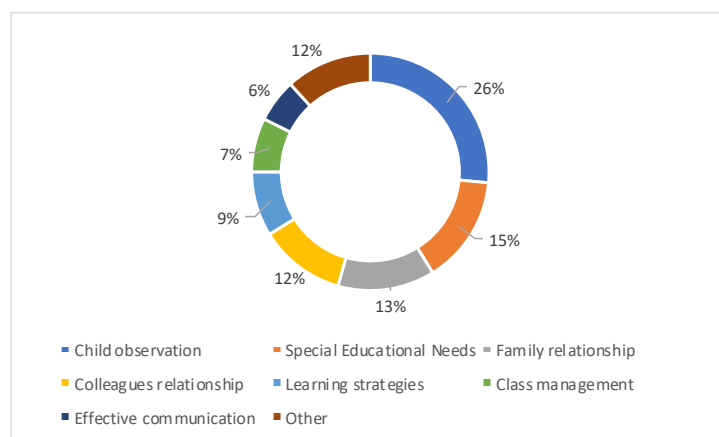
2.2. Résultats de l'Italie

Face à la complexité croissante de la société actuelle, les réflexions de cet essai visent à analyser une question d'actualité et de grande responsabilité éthique, comme la formation des enseignants. Son objectif est donc de promouvoir une réflexion de plus en plus structurée sur les pratiques de formation possibles pour répondre au professionnalisme des enseignants travaillant dans des écoles de tous niveaux.

A cet égard, on peut affirmer que les évolutions des différentes disciplines ont effectivement contribué à mettre en avant les avantages de la division du travail, mais ont en même temps généré des dérives potentielles liées à la surspécialisation, au cloisonnement et à la distribution des connaissances. Ils ont non seulement produit de la connaissance et de l'élucidation, mais ils ont également généré de l'ignorance et de l'aveuglement ; au lieu de corriger ces développements, notre système éducatif leur obéit. Elle nous apprend, dès l'école primaire, à isoler les objets (de leur environnement), à isoler les disciplines (au lieu de reconnaître leur solidarité), à séparer les problèmes, au lieu de les relier et de les intégrer.

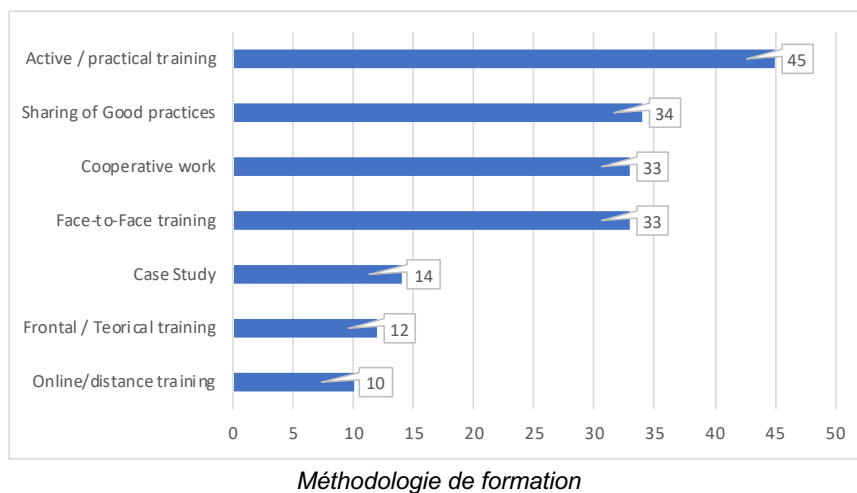
Le débat en cours sur la formation des enseignants, en particulier ceux ayant des besoins spécifiques, suscité également par la publication des récents décrets sur l'inclusion², souligne fortement la nécessité de donner aux principaux acteurs qui, à divers titres, travaillent dans les écoles, les moyens de définir les éléments spécifiques qui devraient caractériser les compétences des enseignants ayant des besoins spécifiques.

Ceci est nécessaire pour éviter à la fois une logique d'"hyper-spécialisme" et de médicalisation excessive contre la promotion d'une véritable approche inclusive, et une attitude défaitiste du personnel scolaire, qui prend parfois la forme d'alibis et de revendications rhétoriques. Demander l'avis de ceux qui travaillent sur le terrain, tout en permettant une réélaboration continue de leur expérience personnelle et professionnelle, devient donc une priorité afin de définir le profil d'enseignants de soutien authentiques, qualifiés et réfléchis qui répondent pleinement aux besoins de leur contexte.



Sujet de formation

² Voir le décret législatif n° 66/2017 Règles pour la promotion scolaire des élèves en situation de handicap.

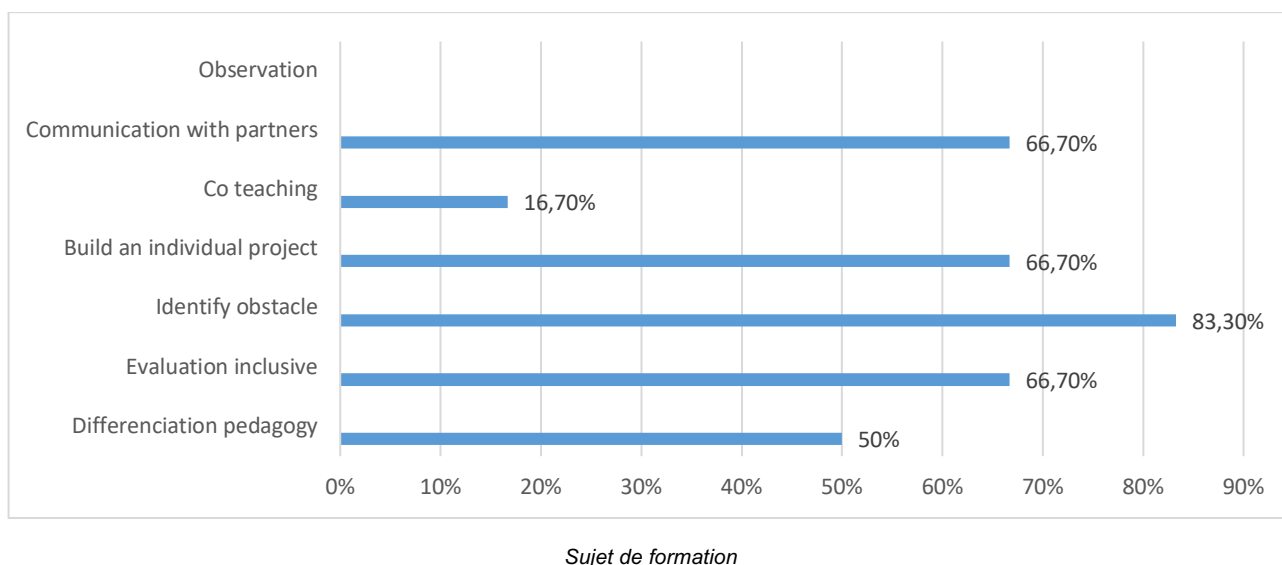


2.3. Résultats de la France

En France, le nombre d'enfants dans les classes de maternelle peut atteindre 28-32 élèves, et c'est précisément le cas pour les classes de notre école Notre Dame de la Source. Face à ce nombre élevé d'élèves, nous avons souhaité interroger nos enseignants sur le nombre d'élèves à besoins éducatifs particuliers qu'ils pouvaient identifier en 2019/2020 et sur les cadres humains sur lesquels ils pouvaient ou non compter dans leur classe.

5 Les groupes de discussion ont été programmés et réalisés de septembre 2019 à avril 2020. Des enregistrements audio et vidéo ont été réalisés et transcrits pour chaque groupe de discussion. Nous avons discuté du statut des pratiques d'éducation inclusive dans les cycles 1, 2 et 3 et identifié les difficultés rencontrées par les enseignants.

Lors des groupes de discussion, le besoin est identifié d'apporter des réponses spécifiques aux élèves ayant des besoins éducatifs particuliers, tout en maintenant la collégialité de la classe. Il est nécessaire d'optimiser les gestes professionnels en matière d'observation, d'identification et de communication aux familles. Il existe également des questions éthiques, déontologiques et déontologiques sur les missions de l'enseignant dans la communication aux parents, à l'élève (Éviter la stigmatisation - Prudence dans le diagnostic posé ou à poser). L'accent est mis sur les codes de l'école primaire qui sont conformes aux normes. Il est nécessaire d'équiper les étudiants avant leur entrée à l'université, les amenant à être plus interventionnistes auprès des différents partenaires (famille, soins). L'écart avec les normes se creuse. Les enseignants posent donc le problème de la définition de la réussite scolaire et du sens de l'école (y être bien, s'y épanouir). La question de la rupture entre l'école primaire et l'université est anxiogène pour les enseignants, craint-on.



2.4. Résultats de l'Espagne

L'une des premières actions menées par les différentes équipes du MOEC dans chaque pays a été un examen de l'état de l'art, avec l'objectif de connaître l'état de la question dans chacun des pays. L'équipe espagnole a recherché des informations sur l'enseignement scolaire en Espagne, ses différentes modalités et les différentes options de soutien aux étudiants.

En outre, une revue de la littérature et du contenu du développement neurotypique de 3 à 6 ans a été réalisée, avec des marqueurs de développement typiques dans les différents domaines de développement : processus psychologiques de base, aptitudes cognitives, motricité fine et globale, communication et langage, et domaine socio-émotionnel.

Enfin, une revue des troubles du développement neurologique et des autres causes possibles de la diversité fonctionnelle a été réalisée, en explicitant les marqueurs atypiques les plus significatifs. Ainsi, dans un premier temps, les marqueurs atypiques du retard global de développement, des troubles de la communication, du TDAH, des troubles spécifiques de l'apprentissage et des TSA ont été examinés. Ensuite, les marqueurs atypiques les plus significatifs chez les personnes présentant une diversité fonctionnelle auditive, visuelle et motrice ont été abordés, en terminant par des capacités élevées.

Le groupe de discussion a constitué une partie importante du projet MOEC, car c'est de lui que sont parties les autres activités futures. En tenant compte des suggestions aux questions du KOM, on a réuni les enseignants de l'école collaboratrice qui avaient directement participé au projet ou qui, en raison de leur rôle dans l'école, pouvaient intervenir auprès des enfants concernés. Pendant plus d'une heure (pratiquement en raison de la pandémie), on leur a posé les questions suivantes.

Après chacun d'entre eux, il y a les conclusions les plus significatives tirées de l'analyse de l'enregistrement de la session :

2.5. Résultats de la Pologne

À la lumière des résultats de la recherche, on peut supposer que les enseignants ont exprimé le besoin d'utiliser un outil d'observation moins formel qu'un large éventail d'outils de dépistage déjà appliqués et liés au développement de l'enfant. L'examen des mesures d'évaluation et de diagnostic existantes montre que les enseignants du préscolaire peuvent adopter des instruments standardisés et validés qui se réfèrent à la norme stable d'un résultat comportemental donné.

Cependant, les participants ont clairement indiqué qu'ils aimeraient faire davantage appel à leur jugement personnel en ce qui concerne le comportement de l'enfant sur la base de l'observation. Cette forme d'instrument de dépistage inclut un aspect crucial de l'ensemble du processus d'évaluation : la réflexion personnelle de l'enseignant qui est en contact direct avec l'enfant et peut mener l'observation dans une perspective à long terme. Selon les participants, un tel outil d'observation gagnerait à être structuré sur la base de listes de contrôle avec une indication concise et claire des indicateurs comportementaux dans chaque domaine du développement de l'enfant (social, émotionnel, linguistique, moteur). Les besoins éducatifs spéciaux les plus fréquemment rencontrés par les participants concernent des difficultés de comportement qui peuvent trouver leur origine dans des dysfonctionnements affectifs. Cet outil d'observation pourrait également soutenir/faciliter une communication claire avec les parents, ce qui est un aspect crucial dans l'évaluation globale du développement de l'enfant.

Une autre constatation importante est que le diagnostic formel du développement de l'enfant est effectué à partir de l'âge de trois ans (il est régi par une réglementation spécifique). Les enseignants des écoles maternelles ont clairement indiqué que leur travail serait plus efficace en termes de stimulation du développement de l'enfant s'ils pouvaient procéder à l'évaluation de l'enfant dès la naissance. Cela pourrait également garantir un processus fluide de détection précoce de toute difficulté dans l'éducation de l'enfant.

En ce qui concerne l'aspect des besoins éducatifs spéciaux, les participants ont indiqué la nécessité d'accroître leurs compétences par le biais d'une formation spécialisée en ce qui concerne la construction de l'intégrité émotionnelle de l'enfant, y compris la stimulation de la croissance sociale et émotionnelle de l'enfant. Sachant qu'il existe un large éventail d'outils de dépistage spécialisés, on peut supposer que les enseignants ont besoin d'une approche holistique et d'outils intégrés pour le développement de l'enfant. Pour répondre à ce besoin, il serait utile d'obtenir un aperçu général de la part d'experts dans le domaine du développement social, émotionnel, cognitif et linguistique. Pour cette raison, ils ont indiqué que la formation en orthophonie et en langue anglaise était un outil de communication avec les enfants souffrant de troubles.

En Pologne, la diversité culturelle n'est pas le principal problème auquel sont confrontés les établissements d'enseignement. Les participants à notre étude n'ont pas signalé de difficultés liées à une classe culturellement diversifiée. Au contraire, la diversité en classe est principalement liée aux besoins éducatifs spéciaux ou à la gestion du comportement difficile/indésirable des enfants dans un groupe de pairs. Par conséquent, on peut estimer que toute intervention devrait être basée sur des activités interactives/dynamiques en mettant l'accent sur les éléments de changement, de tolérance, de communication et de compréhension profonde. L'outil d'observation doit également évaluer (de manière plus informelle) les capacités d'adaptation/flexibilité et de coopération des enfants.



2.6. Discussion et dimensions émergentes dans les besoins de formation et l'observation des écoles.

Il ressort clairement de ce qui précède que les enseignants considèrent la formation comme le fondement d'un parcours positif vers la détection précoce des difficultés des enfants d'âge préscolaire et, à ce titre, ils estiment que la formation doit être promue et créée pour répondre aux besoins réels de formation des enseignants et de leur réseau.

Dans une tentative de résumer les différents stimuli qui ont émergé de cette recherche, il pourrait être important de souligner certaines dimensions émergentes qui constituent un point de départ utile pour une réflexion sur un éventuel renouvellement des activités de formation adressées aux enseignants travaillant dans les écoles maternelles :

1 - Le rôle de l'enseignant passe "d'un rôle purement exécutif à un rôle professionnel"³ ; les *enseignants ont donc besoin d'une formation continue* pour pouvoir répondre efficacement aux besoins de plus en plus diversifiés de leurs élèves.

2 - L'analyse des besoins ne peut manifestement pas être une phase étrangère à l'ensemble du processus et relevant de la seule responsabilité des institutions de recherche chargées de sa mise en œuvre. Une analyse des besoins fondée sur l'écologie ne peut en aucun cas ignorer l'*implication des apprenants* et une modalité partagée dans laquelle les enseignants assument le rôle de co-lecteurs de leurs propres besoins éducatifs. Dans ce contexte, caractérisé par une interdépendance positive, l'institut de recherche partage son expertise méthodologique (conception d'un plan d'enquête, développement et validation d'instruments d'enquête spécifiques, développement de systèmes d'analyse et d'interprétation des données recueillies), tandis que les écoles fournissent des conseils adaptés aux besoins du contexte dans lequel la formation doit se dérouler. La précision méthodologique et la solidité écologique, en termes de sensibilité au contexte, sont deux éléments nécessaires au processus de compréhension des besoins de formation.

³ Altet M., Charlier E., Paquay L. & Perrenoud P., *Formation des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* Armando, Rome, 2006, p. 17.



3 - Il semble bien établi qu'un modèle de formation impliquant une articulation aseptisée des réunions, basée sur l'alternance d'apports théoriques et d'activités d'application, est arrivé à son terme. Ces modèles, bien que souvent stimulants et habilement coordonnés, sont incapables de travailler sur les besoins réels des enseignants et véhiculent une idée de technicité, souvent éloignée des attentes des individus et des organisations. L'orientation actuelle, souvent souhaitée par les participants aux groupes de discussion eux-mêmes, a été de créer un système de formation modulaire en fonction des intérêts et des niveaux de connaissance des participants, basé sur le principe de l'*apprentissage par la pratique*, flexible dans ses stratégies et, surtout, significatif au niveau systémique, c'est-à-dire capable de donner des indications sur les méthodes



pédagogiquement durables et transférables de manière réaliste dans les réalités scolaires individuelles, de manière à identifier les difficultés des élèves à un stade précoce.

4 - Le besoin, exprimé par les participants aux groupes de discussion, de *suivre l'influence et l'impact de la formation des enseignants sur les processus d'observation des enfants* est désormais de la plus haute importance. Il est intéressant de noter que la prise de conscience de l'écart entre ce qui est appris en formation et ce qui est mis en pratique dans un contexte réel révèle les problèmes possibles des processus de formation : d'une part, être trop éloigné de la réalité ; d'autre part, être incapable de devenir d'authentiques promoteurs du changement. Il est nécessaire d'établir une force unificatrice entre la salle de formation et la salle de classe afin de créer un enrichissement mutuel entre la théorie et la pratique, la recherche et l'action sur le terrain, les compétences acquises et les nouveaux besoins éducatifs.



3. Suivi et contrôle de la qualité du processus de formation

Après avoir terminé la recherche de base, l'étape suivante consistait à utiliser les enseignements tirés de cette recherche pour les appliquer au développement du programme de formation.

La première étape a consisté en un échange détaillé de perspectives, de besoins et d'opinions sur les résultats de la première phase du MOEC (State of the Art - O1). Cet échange critique a été déterminant pour comprendre comment développer les matériels pour chaque système scolaire national, en sélectionnant le bon contenu et en ajoutant des informations contextuelles pertinentes afin qu'ils soient spécifiques aux besoins du pays.

La coopération au sein de chaque équipe nationale, avec le coordinateur qui suit le projet, se fait par le biais de réunions directes (réunions d'équipe) et de communications indirectes (e-mail, Skype). Au cours de ces réunions, les différentes étapes de la mise en œuvre du projet sont discutées, les menaces éventuelles sont identifiées et des contre-mesures sont indiquées.

Les progrès ont été suivis en fonction des résultats et des étapes décrits dans les activités du projet. L'équipe du MOEC est en train de créer un groupe consultatif transnational composé d'experts en politique, de praticiens et de parents, avec des représentants de chaque pays. Ce groupe se réunit par téléconférence au cours de chaque phase. Chaque partenaire dispose d'un groupe consultatif d'experts locaux qui contrôlera la qualité du travail de ce partenaire en examinant les documents associés à chaque phase.

Les dates des réunions en face à face du projet ont été communiquées au début du projet ; les avis pour les réunions en ligne ont été donnés au moins un mois à l'avance, avec un ordre du jour distribué une semaine à l'avance et des comptes rendus distribués après les réunions. Le projet dispose d'un lecteur (Google) général pour l'ensemble du projet et de lecteurs individuels pour chaque pays. Ce disque partagé est utilisé pour la gestion du projet (par exemple pour fixer des dates dans le calendrier, pour informer les membres de l'équipe des questions importantes, pour publier des documents de discussion) et permettra également un contrôle de qualité cohérent et opportun (vérifier que les partenaires sont sur la bonne voie, par exemple dans la conception, la mise en œuvre et l'analyse du questionnaire). Le chef de projet assure un suivi régulier de l'entraînement et chaque pays a désigné une personne responsable de l'entraînement dans son pays.

Les promoteurs du projet du MOEC ont assuré le soutien des différents partenaires du projet tout au long de celui-ci. Un soutien régulier a été offert par le biais des outils numériques TEAMS. Cela nous a permis de faire régulièrement le point sur l'avancement du projet au niveau de nos territoires (universités et écoles). Une mise à jour régulière des différentes phases du projet (résultats/activités intellectuels : état des lieux - Développement et livraison de matériel pédagogique et de formation - Conception, développement et mise en œuvre d'outils d'observation pour la détection précoce des difficultés des enfants - Feedback sur les outils de la part des parties prenantes et des enseignants - Rapport - Évaluation).

Les réunions internationales ont donné lieu à des moments de coordination et d'orientation locale, répondant à des questions de nature administrative mais aussi scientifique (méthodologie/résultats). La coordination et le suivi de la partie administrative par une personne expérimentée dans le suivi des projets Erasmus a été un soutien très important. La méthodologie du projet a ensuite été



discutée et formalisée lors de ces rencontres internationales. Par exemple, dès la première réunion, nous avons travaillé ensemble sur un questionnaire type (définition de l'inclusion, besoins en formation) à envoyer à tous les enseignants impliqués dans nos écoles respectives dans le programme de recherche et de formation du MOEC.

Les rencontres transnationales organisées à Madrid pour l'Espagne (novembre 2019), à distance pour la France (mai 2020 - prise en compte du contexte Covid), à Lublin pour la Pologne (novembre 2021) et à Milan pour l'Italie (juin 2022), ont permis de définir les critères d'observation des élèves et ainsi d'élaborer conjointement la grille d'observation permettant l'identification des difficultés d'apprentissage des élèves de l'école maternelle dans nos différents pays. La rédaction des différents rapports a également permis d'assurer une unité à l'échelle internationale. Les supports, les thèmes, des formations proposées dans les différents territoires aux étudiants ont été partagés sur le site du projet de recherche du MOEC.

Le suivi et le contrôle de la qualité du processus de formation est une étape essentielle de son évaluation, car il permet aux formateurs et aux apprenants de recueillir des informations sur la formation en termes d'efficacité et de satisfaction et d'identifier les points critiques. L'objectif principal du contrôle de la qualité est de permettre des révisions en cours de route et d'améliorer la méthodologie et le contenu.

Nous allons maintenant analyser le suivi et le contrôle de qualité utilisés dans chaque pays.



3.1. Italie

La formation des enseignants exige aujourd'hui un haut niveau de qualité et de professionnalisme et représente un enjeu majeur pour tous ceux qui sont appelés à concevoir et à dispenser des cours de formation. Nous devons considérer qu'aujourd'hui plus que jamais, à l'heure où les propositions d'enseignement à distance ne manquent pas, la question de la formation/du perfectionnement des enseignants doit être considérée comme une priorité pour le développement de l'ensemble du système éducatif. La formation peut être définie comme le processus par lequel "les potentialités subjectives arrivent à maturité ou l'on apprend ce qui est nécessaire pour remplir un rôle donné, comme résultat de l'interaction avec l'environnement, de la participation au patrimoine social et culturel et de la médiation et du soutien de figures et d'institutions spécialement désignées"⁴. Former des adultes ne signifie pas simplement les éduquer, leur donner la possibilité d'avoir les outils professionnels pour pouvoir faire leur travail, mais leur offrir l'opportunité, la possibilité de revisiter leur expérience personnelle, de l'améliorer et de l'interpréter pour générer un changement.

Il est donc nécessaire de laisser une place à l'expérimentation et aux propositions à caractère innovant, dans lesquelles chacun se sent impliqué et directement concerné par le succès ou l'échec de la formation des actions promues. Savoir relire ses propres expériences, tant personnelles que professionnelles, savoir reconnaître ses propres compétences et aptitudes, et savoir identifier ses propres criticités deviennent ainsi les principaux objectifs que tout processus de formation doit permettre d'atteindre.

Cela est particulièrement vrai dans des professions comme celle de l'éducation, où la routine quotidienne, la répétitivité des gestes, des actions et des procédures, et le respect de la nature cyclique du temps risquent de se transformer en véritables obstacles, qui sapent la recherche des significations profondes à la base de toute profession. En ce sens, il est reconnu que la formation, comprise comme une occasion de confrontation, de réinterprétation des expériences, de partage des bonnes pratiques et d'écoute active, joue le rôle primordial de moteur du changement, ce dernier étant la finalité de tout processus de formation.

Un aspect, trop souvent sous-estimé, concerne la détection des besoins de formation sur lesquels greffer la conception d'un cours ad hoc qui puisse réellement contribuer à répondre aux besoins du professionnel. Ainsi, le risque existe que les propositions de formation se multiplient, même lorsqu'elles sont dispensées selon des modalités différentes (en présence, en ligne, mixtes, moocs, etc.), alors que les utilisateurs potentiels ont beaucoup de mal à identifier la proposition la plus adaptée et la plus adéquate à leur profil professionnel.

Cela peut se traduire par une éventuelle insatisfaction non seulement à l'égard du contenu d'un cours spécifique, perçu comme ne correspondant pas entièrement à ses propres besoins professionnels, mais aussi, plus généralement, à l'égard de la validité de la formation elle-même, interprétée à tort comme une proposition éloignée des besoins réels de la vie quotidienne.

Au contraire, il est essentiel que chaque professionnel puisse valoriser son propre rôle, par une formation ad hoc et personnalisée qui consolide les compétences de chacun, par un processus de formation continue qui ne soit pas une fin en soi mais ouvert à un projet de formation plus large. Dans la promotion des propositions de formation, il serait donc souhaitable d'éviter des cours conçus davantage pour répondre à des besoins non problématisés et décontextualisés que pour répondre aux demandes réelles des différents opérateurs. La structure multiforme du contexte social met en évidence la nécessité de s'occuper, de manière de plus en plus décisive, de la formation tout au long de la vie des opérateurs et de l'acquisition par ceux-ci non seulement d'aptitudes et de

⁴ Nanni C., entrée "Formazione" dans *Enciclopedia pedagogica*, La Scuola, Brescia, 1999, p.5043.



connaissances mais aussi de compétences spécifiques du secteur de référence. La référence à l'importance des soft skills, qui sont décisifs pour gagner la confiance non seulement du sujet direct de l'intervention éducative - par exemple l'enfant - mais aussi de ceux qui, indirectement, sont décisifs pour le succès d'un projet éducatif - par exemple les familles.

En particulier, la formation des professionnels qui exercent leur intervention éducative dans les services de garde d'enfants mérite une attention spécifique en raison de la grande responsabilité exercée envers un groupe d'âge, celui des 0 à 6 ans, particulièrement sensible en termes d'apprentissage et de développement psychophysique.

C'est selon cette logique que le cours de formation pour les enseignants des écoles impliquées dans le projet MOEC a été conçu et élaboré. Plus précisément, ce cours est parti d'une phase initiale de collecte des besoins réels ressentis par les professionnels, notamment en ce qui concerne la gestion de situations complexes, telles que la présence d'un enfant à besoins spécifiques dans la classe. L'administration d'un questionnaire articulé a permis d'analyser les besoins exprimés par les enseignants des écoles impliquées dans le projet. 97% des participants ont estimé qu'il était important de promouvoir la détection précoce des difficultés dans les écoles maternelles. Ce chiffre est d'une extrême importance pour les besoins de cette recherche, car il indique comment le thème central du projet est fortement ressenti par les enseignants participants, confirmant la nécessité de mettre en œuvre des compétences spécifiques pour soutenir une bonne intuition pédagogique à travers des outils de travail scientifiquement fondés. Afin d'améliorer les compétences en matière d'observation et de détection, l'équipe de recherche a jugé opportun d'enquêter sur les sujets éducatifs sur lesquels les enseignants souhaiteraient être formés. Les demandes qui ont émergé sont diverses et variées, parmi lesquelles se détachent les suivantes : observation de l'enfant ; besoins éducatifs spéciaux ; relation avec la famille ; relation avec les collègues ; stratégies d'apprentissage ; gestion de classe ; communication efficace. Les autres demandes de formation concernent les troubles du comportement (trouble oppositionnel avec provocation, trouble des conduites), la gestion d'une classe difficile et la prise en charge des élèves en difficulté, l'agressivité et l'hyperactivité chez l'enfant, le handicap et les troubles du développement. En outre, par le biais du questionnaire, les enseignants ont été invités à indiquer la méthodologie de formation qu'ils considéraient comme la plus appropriée. Dans ce sens également, on estime que le partage de la structure du cours avec le professionnel adulte peut représenter un point supplémentaire en faveur et en soutien de la qualité et de l'efficacité du cours lui-même.

De nombreux participants ont souligné la nécessité de maintenir au premier plan l'aspect motivationnel, considéré comme l'élément essentiel pour soutenir les cours de spécialisation des enseignants et leur désir d'identifier les difficultés des enfants à un stade précoce. Au moment où cette recherche a été menée, la formation continue n'était pas obligatoire. En gardant cette prémisse à l'esprit, il est essentiel que chaque cours de formation soit présenté aux enseignants d'une manière efficace, engageante et stimulante afin de les motiver à suivre le cours même si, et précisément parce que, il n'est pas obligatoire.

3.2. France

Le 5 juillet 2019, les deux enseignants (chercheur et formateur) ont rencontré l'ensemble de l'équipe éducative et pédagogique de l'école NDLS. L'objectif pour nous était de présenter correctement les axes éducatifs et politiques du projet MOEC. Un projet de recherche qui s'inscrit dans les objectifs de développement durable, en termes d'éducation inclusive, définis par l'Europe à l'horizon 2030 : la nécessité de fournir une éducation de qualité, juste et équitable, inclusive et offrant des opportunités d'apprentissage pour tous. [...] Assurer des services d'éducation préscolaire de haute qualité en tant qu'objectif prioritaire des politiques européennes d'éducation et de protection sociale.



[...] Favoriser le développement et l'amélioration des institutions, assurer l'amélioration de la qualité en étant capable d'identifier rapidement les signes de difficultés dès les premières années de la vie de l'enfant.

L'objectif général du projet MOEC "questionner l'intervention précoce pour la prévention des difficultés d'apprentissage chez les enfants d'âge préscolaire" et la manière dont le projet a été mené sont présentés et expliqués : Réfléchir et collaborer ensemble (enseignants, enseignants-chercheurs, enseignants-formateurs, chefs d'établissement) dans le cadre du projet MOEC - Combiner pratique, éclairages théoriques, formation - Discuter des représentations de l'école inclusive, du préscolaire - Partager des pratiques, l'outil de suivi des difficultés d'apprentissage créé dans le cadre du projet, les moments de formation proposés au cours du programme. Mettre en perspective les collègues enseignants avec la présentation du calendrier du programme de 2019 à 2022, la présentation des différents partenaires associés au programme, la méthodologie (groupes d'analyse de la pratique de type Focus Group mis en place sur toute la durée du programme - Jalons : rencontres internationales).

Au niveau méthodologique, chaque groupe de discussion a été enregistré et transcrit afin de garder une trace des récits des enseignants sur leur pratique, leur utilisation de l'outil d'observation. Ces enregistrements audio et parfois vidéo ont permis aux deux membres de l'UCO (enseignant-chercheur et enseignant-formateur) de revenir sur ces supports professionnels et d'entrer dans une démarche réflexive guidée par ces différents récits.

En tenant compte des attentes fixées par le calendrier, nous nous sommes appuyés sur ces récits pour définir, d'un axe à l'autre, nos objectifs de recherche, nos projets de formation, nos échanges. Nous avons souhaité maintenir tout au long du projet une posture d'analyse des pratiques par les professionnels, en respectant le calendrier fixé par le programme et ses exigences au niveau méthodologique (respect des différents outputs).

Toutes les règles éthiques ont été présentées et respectées au cours du programme MOEC. Nous n'avons pas mâché nos mots, nous avons construit et réalisé le projet avec les enseignants. Les familles des élèves de l'école ont également été impliquées dans le projet. Les élèves observés dans les classes ont permis aux enseignants d'évoluer dans leurs pratiques et de donner un feedback aux familles. La communication avec les familles a été très importante tout au long du programme. Une communication régulière sur le site de l'école, la production d'un film, la publication d'articles, ont permis d'associer les familles au programme.

La première étape a consisté à réaliser une revue détaillée et analytique des textes de référence sur l'école inclusive en France afin de situer correctement le contexte du programme. L'élaboration d'un questionnaire commun pour tous les enseignants des différentes institutions impliquées dans le programme MOEC. Les enseignants des écoles NDLS ont été invités à remplir un questionnaire en ligne en 2019. Ce questionnaire nous a permis de partager une définition de l'inclusion, de décomposer les représentations de l'école inclusive, de tracer les besoins de formation (thèmes/besoins/méthodes de formation).

Tout au long du programme, des sessions de formation ont été proposées par des enseignants-chercheurs et des formateurs avec l'équipe d'enseignants du NDLS. Ces formations ont toutes été organisées dans les locaux de l'école en présence de tous les enseignants, du directeur de l'école et de l'enseignant spécialisé. Les enseignants ont systématiquement rendu compte du contenu de la formation proposée. Ces évaluations ont ensuite orienté les discussions et les éventuels ajustements (identification de nouveaux besoins de formation et réponse à ces besoins) tout au long du programme. Les supports de formation ont été systématiquement transmis aux enseignants, leur



permettant d'y revenir de manière échelonnée dans le temps afin de développer une culture commune. Ces moments de formation ont permis aux enseignants de questionner leur pratique, de faire évoluer leur représentation, d'inclure l'utilisation de la grille d'observation pour l'identification des difficultés d'apprentissage dans une réflexion plus large sur le concept d'école inclusive, de discuter avec leurs collègues du primaire (de réfléchir aux continuités et discontinuités en termes d'évaluation).

Les grilles d'observation élaborées au niveau du projet ont été traduites en français par la responsable de l'UCO et soumises aux enseignants de maternelle du NDLS pour édition, correction et appropriation. Des prises de conscience ont ainsi émergé : des conceptions de l'élève, de l'école, qui diffèrent d'un pays à l'autre. Des questions ont émergé sur les catégories proposées dans l'outil, ce qui a donné lieu à un travail de clarification par les enseignants de l'UCO. L'un des principaux objectifs était de faire correspondre le plus étroitement possible les éléments proposés dans la grille commune aux programmes de l'éducation nationale française. Ces allers-retours, ces ajustements, ont permis d'identifier certains points qui n'avaient jamais été observés auparavant dans le cadre de l'évaluation des apprentissages (motricité) des élèves de l'école maternelle.

Les échanges fructueux autour de la grille ont également permis d'identifier le rôle des ressources présentes aux côtés des enseignants dans la classe maternelle. Une grille considérant l'enfant (mobilité/communication/relation interpersonnelles et émotions/apprentissage et méthodes d'apprentissage). Un focus group au début du programme MOEC a réuni ces acteurs de l'équipe pédagogique. Ce point méthodologique s'est avéré très important pour assurer la mise en œuvre correcte de la grille d'observation à la fin de la deuxième année du programme. Un focus group programmé environ tous les 2 mois avec l'équipe pédagogique de l'école maternelle a permis d'accompagner la mise en œuvre des données d'observation, de signaler les difficultés techniques aux porteurs, d'apporter des réponses dans les meilleurs délais, de discuter des observations réalisées, des difficultés rencontrées en termes d'évaluation.

Le choix a été fait en groupe de combiner la grille pour les 3-4 ans avec celle pour les 5-6 ans afin de respecter les textes, les pratiques d'évaluation dans les maternelles françaises (approche par cycle, par compétences). Certains items ont été reclassés en catégories pour coller au plus près des outils existants (programmes de l'école maternelle française - 2015). Des corrections ont été apportées suite à la traduction linguistique afin que les mots utilisés soient plus en rapport avec les objectifs d'apprentissage. L'outil d'observation a permis de catégoriser et d'affiner les domaines d'évaluation dans les jardins d'enfants français.

Une première expérience d'évaluation discutée avec tous les collègues de l'école maternelle. Une belle occasion de mesurer l'intérêt de la grille d'observation construite par rapport aux outils d'évaluation existants dans une démarche collaborative et formative.

Le programme de recherche et de formation en collaboration du MOEC a permis d'impliquer tous les différents acteurs dans les différentes phases. L'objectif était de partir du terrain, des pratiques d'évaluation inclusive, pour co-construire un outil d'observation des difficultés d'apprentissage des élèves de maternelle. Toutes les communications présentées lors des réunions internationales ont été partagées avec l'ensemble de l'équipe impliquée dans le programme MOEC.

Un film a été réalisé avec l'aide de deux professionnels pour présenter le projet et l'école Notre Dame de la Source à tous les partenaires dans le cadre de la conférence organisée à distance par l'UCO. Un outil mis en ligne sur le site de l'école et de l'UCO pour promouvoir le programme MOEC. De nombreuses communications lors de conférences nationales et internationales ont permis de partager les résultats du programme MOEC. Un ouvrage collectif intitulé "Towards an inclusive pre-

school - European perspectives for an educational alliance" (prévu pour le premier semestre 2023) favorisera un partenariat stratégique, une collaboration étroite entre enseignants, chercheurs, formateurs, écoles maternelles. Un livre destiné aux enseignants laissera la place aux témoignages des enseignants impliqués dans le programme.



3.3. Espagne

Afin d'assurer un niveau homogène de connaissances préalables chez tous les participants au projet, tant chez les enseignants de l'université que chez les enseignants du centre collaborateur, deux actions de formation ont été réalisées en octobre et novembre 2020.

Le premier cours, dispensé par le professeur José Antonio Fernández Bravo, portait sur le *développement de la pensée chez les enfants de 3 à 6 ans*. 37 enseignants ont participé à cet atelier, qui s'est déroulé sous un format en ligne en raison de l'impossibilité de le faire en personne à cause des règles de distanciation sociale imposées par la pandémie de COVID 19. L'objectif de cette activité de formation était de favoriser la réflexion des participants sur les situations quotidiennes qui se produisent au cours de la vie. L'objectif de cette activité de formation était de favoriser la réflexion des participants sur les situations quotidiennes qui peuvent entraîner des divergences entre ce que l'enseignant veut faire apprendre à l'élève et la manière dont il souhaite qu'il l'apprenne, et la façon dont l'élève - quel que soit son âge - peut l'interpréter, ce qui le conduit à fournir des réponses considérées comme erronées par ses enseignants. Un deuxième objectif était de présenter aux participants l'ordre dans lequel, du point de vue de la pensée, on apprend : comprendre, énoncer, mémoriser et appliquer.

Le deuxième cours, divisé en quatre ateliers de 2 heures, a été dispensé par le Dr Marta Fernández Sánchez. Elle portait sur le développement des *enfants âgés de 3 à 6 ans et sur les marqueurs de*



risque des troubles du développement neurologique. Les trois premiers ateliers ont porté sur les caractéristiques du développement des enfants âgés de 3 à 4 ans, de 4 à 5 ans et de 5 à 6 ans, respectivement, ainsi que sur les marqueurs de risque les plus significatifs pour chaque groupe d'âge. Ces groupes d'âge ont été spécifiquement choisis parce que ce sont ceux vers lesquels, dans les phases futures, les actions spécifiques des outils conçus dans le projet MOEC seront dirigées. Le quatrième et dernier atelier a traité de manière monographique des marqueurs de risque et a fourni un aperçu des outils de diagnostic et d'observation actuellement fréquemment utilisés en Espagne. En raison notamment de la nécessité de maintenir une distance sociale, ces quatre ateliers ont été menés virtuellement via la plateforme Teams. Au total, 31 enseignants se sont inscrits et en moyenne 25 d'entre eux ont participé de manière synchrone, tandis que les autres ont participé de manière asynchrone.

3.4. Pologne

Le professeur Edyta Gruszczyk-Kolczyńska, en tant qu'experte en la matière, a organisé une formation spécialisée visant à diagnostiquer et à soutenir les compétences mathématiques des enfants, en mettant l'accent sur le diagnostic. La formation du Dr Barbara Borowska avait pour but de discuter des changements développementaux liés au langage des enfants d'âge préscolaire. Un autre objectif important concernait la familiarisation avec des méthodes et des formes innovantes de travail avec les enfants pour l'éducation linguistique, en particulier la méthode *glottodidactique*. Le Dr Ewa Domagała-Zysk a animé des ateliers présentant aux enseignants les questions liées à 1. l'évaluation des compétences sociales et émotionnelles des enfants d'âge préscolaire, 2. les principes et les méthodes d'évaluation fonctionnelle des besoins et des forces des enfants, 3. l'évaluation des besoins éducatifs spéciaux des enfants d'âge préscolaire, et 4. l'évaluation des besoins éducatifs spéciaux des enfants d'âge préscolaire. Application du modèle de conception universelle dans la vie quotidienne. Application du modèle de conception universelle dans l'éducation quotidienne de différents groupes. Le Dr Klaudia Martynowska a organisé des cours de formation axés sur le développement des compétences des enseignants en matière de gestion des émotions des enfants dans les jardins d'enfants. Les cours visaient principalement à fournir aux participants des connaissances sur le développement émotionnel des enfants âgés de 2 à 6 ans.

La procédure d'évaluation a été mise en œuvre à toutes les étapes de la formation. Ce sont ces étapes qui ont été suivies et évaluées en conséquence :

1) Évaluation des besoins en formation

Les enseignants ont fourni des informations aux formateurs sur les lacunes qu'ils ont constatées en termes de compétences professionnelles requises dans leur travail d'observation et de diagnostic des enfants. Ces informations étaient confidentielles et les enseignants ont rapporté ouvertement ce qu'ils pensaient et vivaient dans leurs activités professionnelles quotidiennes. Un questionnaire (enquête) a été élaboré. Cela a révélé certains besoins de formation qui ont ensuite été rediscutés avec les enseignants pour confirmer que les besoins avaient été correctement évalués. Cela a permis d'évaluer les possibilités d'instaurer la confiance, de s'engager et de promouvoir l'équité par la formation. En outre, les formateurs ont eu l'occasion d'identifier et de décrire les apprenants, de reconnaître les éventuels obstacles et facilitateurs de la prestation de la formation. Ce processus s'est conclu par l'élaboration d'objectifs d'apprentissage pour les participants.

2) Créer un contenu précis et pertinent



Cette phase concerne le développement du contenu pour répondre aux besoins des enseignants sur la base de l'analyse des besoins. Chaque formateur est un spécialiste dans son domaine, mais la conception de la formation a permis des discussions ouvertes liées à des cas réels issus de l'expérience des enseignants. Les formateurs ont essayé de concevoir des cours de formation interactifs et attrayants, donnant aux enseignants la possibilité de partager et d'apprendre de leurs expériences respectives. Le contenu de la formation a été mis à la disposition des enseignants par l'intermédiaire d'une plateforme en ligne, ce qui a permis de garantir un accès ouvert à tous les supports, avec un impact sur l'assurance qualité. En outre, les formateurs ont élaboré des supports simples et conviviaux qui étaient parfaitement complets pour les utilisateurs finaux. Le contenu de la formation a également été partagé et discuté au sein de l'équipe de formateurs polonais.

3) *Prestation de formation*

Certaines formations ont été réalisées en personne, tandis que d'autres, en raison de l'apparition de la pandémie de COVID-19, ont dû être réalisées en ligne. Les ateliers sur place ont été soigneusement suivis et évalués par les participants au moyen d'un formulaire de retour d'information. Les formateurs se sont adaptés avec souplesse à la dynamique du groupe pour garantir la meilleure qualité de la formation. Les formateurs ont tenu quelques réunions pour partager leurs préoccupations et faire des suggestions sur la dynamique de groupe.

4) *Évaluation de la formation*

Pour assurer le développement de la formation et évaluer son efficacité, un formulaire de retour d'information a été conçu et mis en place. Les formateurs ont fourni un formulaire de retour d'information écrit qui comprenait les réponses à un certain nombre de questions concernant leurs réflexions personnelles sur la formation (des questions telles que la pertinence du contenu de la formation, les techniques et méthodes utilisées, les aptitudes et compétences du formateur, la satisfaction générale, etc. Il convient de noter que le retour d'information a été envoyé immédiatement après chaque session de formation (de manière anonyme). Ensuite, il a été demandé aux formateurs de fournir un retour écrit sur les informations recueillies auprès d'eux (points forts et points faibles de la formation) et l'équipe centrale a eu accès à ces rapports. Le retour d'information a été évalué, des corrections ont été apportées et le matériel a été complété par les suggestions et préférences des enseignants. Chaque formateur a présenté les résultats du retour d'information aux autres membres de l'équipe, facilitant ainsi la vérification du contenu et de la méthodologie conçus. En général, sur la base des commentaires des enseignants, on peut conclure qu'ils ont apprécié la discussion de cas réels soutenus par des explications théoriques. Les participants ont été satisfaits de la forme de formation qui a stimulé la communication ouverte. Ainsi, ils ont pu partager leurs expériences et réfléchir à leur comportement dans un contexte professionnel et parfois personnel. Dans l'ensemble, les enseignants ont convenu que les principaux objectifs de la formation ont été atteints et qu'ils ont acquis des connaissances et des compétences qu'ils appliqueront dans leur travail avec les enfants.

En ce qui concerne l'utilisation de la WebApp de l'outil d'observation du MOEC, conçu pour représenter les difficultés des enfants dans les premiers stades de l'éducation, les enseignants ont rapporté aux équipes polonaises des observations qui ont contribué à améliorer l'efficacité de l'outil. En effectuant des observations quotidiennes des enfants, les enseignants sont en mesure de



contrôler la qualité de l'outil MOEC conçu. Il est primordial de mentionner que tout commentaire sur les forces et les faiblesses de l'outil est immédiatement rapporté (par e-mail ou lors d'une réunion en ligne) à l'équipe centrale. Cela permet de modifier rapidement et de manière pertinente le contenu de l'outil dans n'importe quel contexte culturel. De cette manière, des normes de qualité élevées sont respectées, d'autant plus que les utilisateurs finaux s'engagent à adapter l'outil à leurs besoins professionnels.

4. Suivi et contrôle de la qualité de l'outil d'observation et de la WebApp MOEC.

4.1 Révision et développement de l'outil d'observation

Identifier les conditions critiques du développement des enfants et des jeunes à un stade précoce ne signifie pas établir des diagnostics cliniques ou des évaluations fossilisantes, mais plutôt créer les conditions nécessaires à la conception d'activités éducatives efficaces et au développement de stratégies d'intervention scientifiquement fondées.

Cette prise de conscience, soutenue par les découvertes les plus récentes sur le fonctionnement du cerveau humain, a suggéré en 2017 aux Responsables de la Fédération italienne des écoles maternelles (FISM) de Parme de confier au Centre pour l'étude du handicap et de la marginalisation (CeDisMa) de l'Université catholique de Milan un projet de recherche-action dans le but d'étudier, de construire et de valider un outil d'observation et d'analyse, destiné aux éducateurs et aux enseignants, utile pour intercepter les difficultés et les problèmes rencontrés chez les enfants de 0 à 6 ans.

L'outil d'observation développé par l'équipe du MOEC est basé sur cette recherche menée en 2017 par l'équipe de l'UCSC, décrite dans un livre présentant les résultats de ce travail important et innovant, qui se présente comme une ressource précieuse pour toute personne travaillant dans le domaine de l'éducation.



La première étape a consisté en un examen détaillé et analytique de l'outil d'observation CeDisMa élaboré en 2017. Cette révision critique était essentielle pour comprendre comment adapter le matériel aux systèmes scolaires français, espagnol et polonais, en sélectionnant le bon contenu, en supprimant les sujets inappropriés et en ajoutant des informations contextuelles pertinentes qui manquaient dans la version originale.

En élaborant le contenu des outils d'observation et en l'alignant sur les résultats de la recherche de la première phase, les équipes partenaires ont commencé à travailler sur la manière d'organiser



l'outil, en termes de conception, de contenu, d'application numérique et d'utilisation dans les écoles avec les enseignants.

Les traductions ont été réalisées sur une période donnée, avec le retour d'information de groupes d'experts de référence dans chaque pays. Les groupes de référence d'experts étaient composés d'un mélange d'enseignants, de parties prenantes et de professionnels, tels que des médecins, des psychologues et des thérapeutes, dans chaque pays. Ces groupes se sont réunis régulièrement avec l'équipe du projet et ont joué un rôle actif en conseillant l'équipe, en fournissant un retour sur le matériel et en contribuant aux réunions transnationales et aux activités de diffusion.

Les outils se sont concentrés sur les besoins des professionnels locaux et sur leurs besoins en matière d'observation, tels qu'identifiés lors de la première phase du projet. Les quatre équipes, y compris l'équipe italienne, ont apporté des modifications importantes au matériel italien original. Cela a impliqué des modifications du contenu, de la structure et de la convivialité (version numérique au lieu de la version imprimée).

Une fois les traductions terminées, elles ont été révisées par tous les membres des équipes centrales du MOEC. En outre, chacune des équipes d'Espagne, de France et de Pologne a travaillé avec des personnes de contact italiennes qui avaient une connaissance approfondie à la fois du matériel CeDisMa et du système éducatif et de la culture de la petite enfance. D'autres changements ont été apportés aux outils d'observation dans tous les pays, notamment l'ajout d'éléments spécifiques au pays, importants pour les enseignants locaux.

Le travail des équipes était collaboratif : les membres de l'équipe ont travaillé ensemble pour discuter, suggérer et mettre en œuvre des changements.

QUADERNO DELLE OSSERVAZIONI 3 ANNI (Piccoli)

Data di osservazione	17/06/2022
Nome e cognome dello studente	Molteni Paola
Età in anni e mesi	5 anni e 9 mesi
Genere	Femmina
Corso accademico	Cedisma
Anno scolastico	2021/2022

4.2 Processus d'assurance qualité des applications Web

Avant de diffuser l'application MOEC à tous les enseignants participants, l'équipe TIC met en œuvre de bonnes pratiques d'assurance qualité (AQ). L'assurance qualité des produits web numériques est une forme de contrôle de la qualité visant à obtenir le meilleur résultat possible pour l'utilisateur



final de l'application web. L'équipe du MOEC était à la recherche de tout ce qui pourrait compromettre l'efficacité de l'application ou avoir un effet négatif sur l'expérience que les gens ont de l'application.

L'équipe TIC a élaboré les stratégies suivantes pour mettre en œuvre le processus d'AQ :

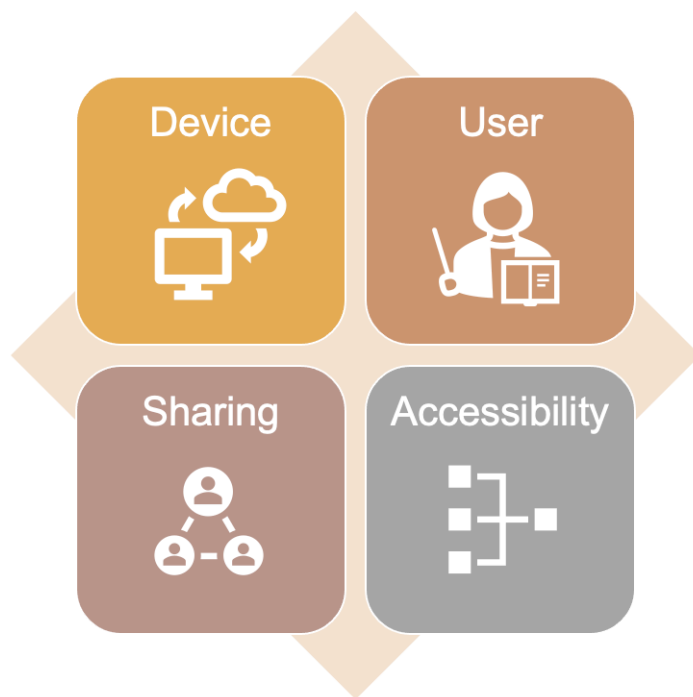
1. *Commencer l'AQ tôt* : dans certains cas, la perception de l'activité d'AQ est qu'elle intervient tard dans le processus de développement et qu'elle est testée avant la distribution ou la diffusion. Cependant, il est dans votre intérêt que l'équipe de développement comprenne que l'objectif est de tester tôt et souvent. C'est le meilleur moyen de maintenir le produit sur la bonne voie, de s'assurer qu'il répond aux besoins de l'entreprise et d'éviter les problèmes de performance.
2. *Test de fonctionnalité* : Le processus consistant à s'assurer que l'application MOEC fonctionne était crucial pour la qualité. L'ICT a vérifié tous les différents composants de l'application web MOEC, y compris les liens, les formulaires et les flux de travail, pour s'assurer que tout fonctionne comme il se doit. Chaque élément de l'application est important, car tous ensemble ils créent une expérience pour l'utilisateur final, l'enseignant.
3. *Test de performance* : Les équipes Core et ICT ont voulu s'assurer que tout fonctionne dans l'application web du MOEC, ce qui est une bonne première étape. Cependant, certains ajustements ont souvent été nécessaires car les enseignants et les chercheurs ont vécu des accidents dans différents types de conditions. Comprendre et traiter ce problème à ce stade, mais aussi à l'avenir, rendra l'application MOEC plus stable et assurera la durabilité du projet.
4. *Assurer la compatibilité des navigateurs* : dans l'idée de conception, les enseignants étaient censés accéder à l'application MOEC à partir de différents navigateurs et appareils. Pour offrir la meilleure expérience utilisateur possible, il était important de veiller à ce que l'application soit réactive sur tous les navigateurs courants. Grâce à cette étape, les enseignants n'ont pas eu de problèmes d'accès ou de questions techniques.
5. *Test d'utilisabilité* : l'application MOEC ne peut fonctionner correctement que si les enseignants peuvent l'utiliser sans se perdre. Nous nous efforçons de répondre aux questions suivantes pour garantir la qualité : L'application répond-elle aux exigences de qualité des enseignants ? Les fonctions que nous avons incluses dans l'application Web aident-elles les enseignants à observer et à travailler comme nous l'entendons ? Y a-t-il quelque chose qui aurait pu être perdu dans la traduction et que nous devrions aborder ? Ce sont des questions importantes à poser avant de diffuser l'application web à un groupe plus large d'écoles.



1.ACCOGLIENZA/INSERIMENTO

INDICATORI TIPICI	Non rispondere	SEMPRE	SPESSO	A VOLTE	MAI
1.1 Al mattino lascia la figura di riferimento con serenità attraverso l'aiuto dell'adulto	☒	☒	☐	☐	☐
1.2 Manifesta le emozioni base (gioia, tristezza, rabbia, paura)	☒	☐	☒	☐	☐
1.3 Esplora l'ambiente della sezione	☒	☐	☒	☐	☐
1.4 Utilizza gli spazi-zona/angoli di gioco	☒	☒	☐	☐	☐
1.5 Si lascia coinvolgere nelle proposte di gioco dell'insegnante	☒	☒	☐	☐	☐
1.6 Segue le routine principali della vita scolastica	☒	☒	☐	☐	☐
GRADO DI PREOCCUPAZIONE PER IL RAGGIUNGIMENTO DELLA COMPETENZA					
OSSERVAZIONI					

6. *Faire de l'AQ un travail d'équipe* : L'objectif de notre AQ était simple : améliorer la qualité globale de la webapp et des observations. Il était très important que tout le monde, y compris les TIC, les chercheurs et les enseignants, soit sur la même longueur d'onde en ce qui concerne l'AQ et les raisons pour lesquelles elle est si cruciale. L'équipe italienne a travaillé dur pour sensibiliser tout le monde à l'effort de test et pour rassembler l'équipe du MOEC, les enseignants, les directeurs d'école et les chercheurs autour de cette initiative. Ce travail d'équipe implique également leurs homologues des TIC et du design. Il est bien connu que les meilleurs résultats proviennent d'une approche collaborative et de la compréhension par l'AQ des exigences de l'utilisateur final. Le maintien d'une ligne de communication ouverte avec l'équipe de développement aidera l'équipe du MOEC à assurer un cycle de développement réussi pour la durabilité du projet.



Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union



UNIVERSITÀ
CATTOLICA
del Sacro Cuore



COMILLAS
UNIVERSIDAD PONTIFICIA
ICA ECAE ECAE



UCO
FACULTÉ D'ÉDUCATION
UNIVERSITÉ CATHOLIQUE DE LIÉGÈRE

KATOLICKI
UNIWERSYTET
LUBELSKI
JANA PAWŁA II

KUL



H i u f
H. INSTITUT DEL'INSTRUMENT, DEL'INSTRUMENT DEL'INSTRUMENT



École
Notre-Dame
de la Source

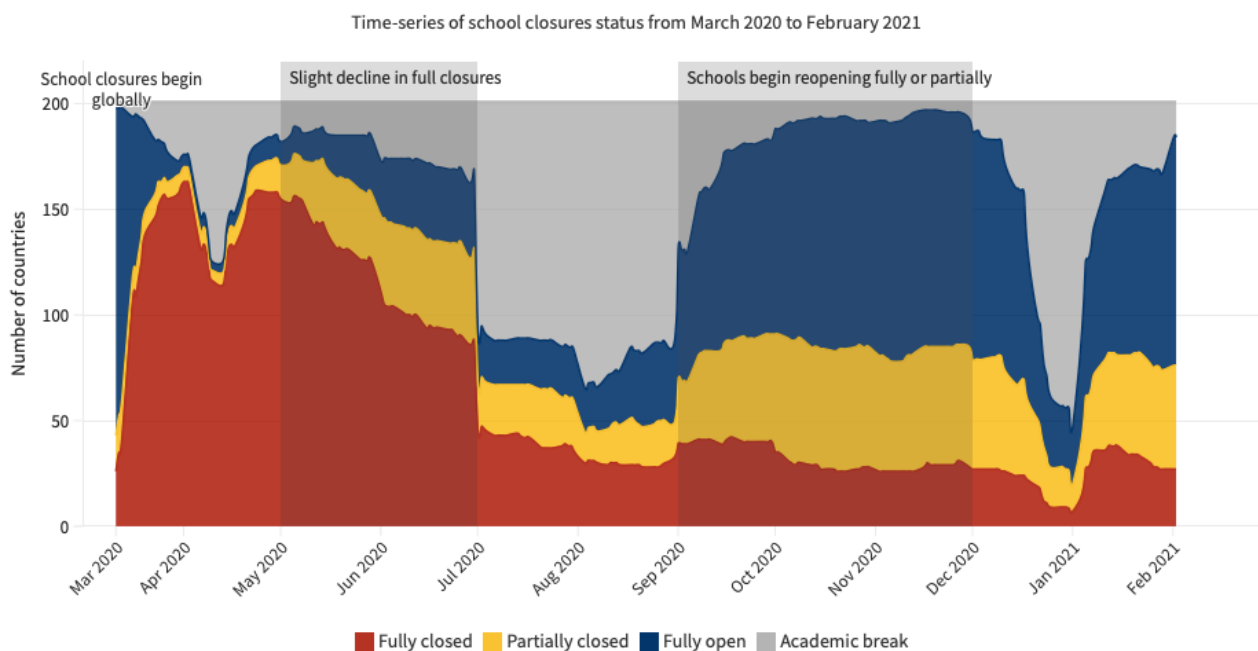


salesianos
CARABANCHEL

5. Processus d'assurance qualité pendant la pandémie de COVID-19

La situation sanitaire, Covid 19, a conduit les équipes à soutenir les enseignants à distance. Plusieurs focus groups consacrés spécifiquement à la question de la continuité et de la différenciation pédagogique au moment de l'enfermement ont permis de mettre en évidence les gestes professionnels développés par les enseignants durant cette période très particulière. L'équipe du MOEC a ainsi pu prendre en compte le contexte sanitaire, ses effets afin de questionner les outils d'évaluation (la grille d'observation), les pratiques mises en œuvre dans le cadre de l'évaluation des difficultés d'apprentissage à l'école maternelle au moment du double passage de l'enseignement en mode distanciel. Quel que soit le contexte sanitaire, l'équipe a su rester en phase avec le programme de formation.

En raison de l'infection massive de la population par le coronavirus, en Italie, en Espagne, en France et en Pologne, le gouvernement a décrété la suspension des cours à tous les niveaux scolaires, à partir de février/mars (date différente dans chaque pays). Cette mesure a ensuite été complétée par un isolement résidentiel de l'ensemble de la population, avec une sortie progressive (et non massive) qui n'a pas encore été planifiée ni portée à la connaissance de la population.



Source: UNESCO Global Monitoring of School Closures Caused by COVID-19 • Note: The analysis covers schools from pre-primary to upper secondary level.

Entre le 11 mars 2020 et le 2 février 2021, les écoles ont été complètement fermées pendant une moyenne de 95 jours de classe dans le monde, ce qui représente environ la moitié du temps alloué à l'enseignement en classe⁵.

La virulence de la pandémie dans chaque pays participant a fait qu'après un premier "état d'alerte", deux autres sont venus successivement. Les membres de l'équipe étaient donc incapables de prévoir les conséquences à moyen terme. Cette situation a été aggravée par l'infection d'un membre sérieux de l'équipe.

Avant l'enfermement, la formation des enseignants a également été conçue et partiellement dispensée dans le cadre du projet. À ce stade, et compte tenu de la situation des enseignants dans chaque pays (pas de salles de classe, surchargés par la formation en ligne de leurs étudiants - beaucoup d'entre eux n'ayant aucune expérience de ces méthodologies et faisant beaucoup d'efforts pour servir leurs étudiants - y compris ceux de l'éducation de la petite enfance, et ne sachant pas quand ils pourront retourner en classe), nous pensons qu'il n'est pas possible de réaliser aucune des activités qui étaient prévues pour mars et avril avant la fin de l'année scolaire.



La crise du coronavirus a empêché toutes les équipes de mener leurs activités dans les délais prévus, mais nous sommes très confiants dans le fait que nous serons en mesure d'achever les résultats très prochainement. Pour l'instant, nous ne savons pas comment la population va revenir à la normale, notamment les centres éducatifs. Il est prévisible que les activités académiques ne

⁵ UNICEF, COVID-19 et fermetures d'écoles : une année de perturbation de l'éducation, Rapport de l'UNICEF, mars 2021.



reprennent pas avant le mois d'août, ou qu'elles ne seront réalisées plus tôt que pour des activités très spécifiques (examens, par exemple, dans l'enseignement supérieur) ou sur une base volontaire.

Conformément aux dispositions d'exécution du Recteur de l'Université Catholique John Paul II de Lublin (KUL) du 11 mars 2020 sur la prévention de la propagation du virus SARS-Cov-2 parmi les communautés de l'Université Catholique John Paul II de Lublin, la collaboration de l'équipe polonaise du projet (chef d'équipe) avec le chef, les partenaires du projet a eu lieu uniquement sous forme en ligne via Skype, email et téléphone. Le chef d'équipe du projet a également communiqué (délégué et suivi des tâches) avec l'équipe du projet, le jardin d'enfants partenaire et les services administratifs et financiers à distance. Tous les cours de formation des enseignants en avril ont eu lieu en ligne. Le matériel de formation et les outils pédagogiques ont été fournis via une plateforme en ligne. La forme de travail à distance mise en œuvre n'a pas compromis l'achèvement en temps voulu des tâches du projet. Les membres de l'équipe ont tenu de nombreuses réunions plus faciles à planifier, car les déplacements vers l'université ou l'école maternelle partenaire ont été éliminés. Le personnel académique a développé ses propres compétences technologiques afin d'assurer une communication fluide sur différentes plateformes/applications en ligne.