

## Rapport 2 :

---

# TENDANCES, DÉFIS ET POSSIBILITÉS DE DÉVELOPPEMENT D'UN POINT DE VUE INTERNATIONAL

Michelle Jutzi

Regula Windlinger

Noémie Gfeller

Jasmin Näpfli

Patricia Schuler

23.05.2025

**Proposition de citation:**

Jutzi, Michelle; Windlinger, Regula; Gfeller, Noémie; Näpfli, Jasmin; Schuler, Patricia (2025).

*Tendances, défis et possibilités de développement d'un point de vue international.* Project CONSENT, Rapport 2. Bern: PHBern, SPP Governance im System Schule.

## Contenu

1. Introduction	3
2. Recherche internationale sur le personnel dans l' <i>Extended Education</i>	3
3. Enseignements tirés des échanges internationaux	5
3.1 Comparaison internationale des offres	5
3.2 Formation initiale et continue des collaborateurs et des cadres et directives contraignantes	7
4. Qu'est-ce qu'on emporte?	11
5. Bibliographie	13

## 1. Introduction

La comparaison internationale joue également un rôle central dans l'élaboration d'une compréhension nationale en ce qui concerne la formation initiale et continue dans les structures d'accueil parascolaire (SAP). Dans le contexte international, le terme *Extended Education* est utilisé pour désigner les différents programmes et offres qui élargissent la journée scolaire à des activités complémentaires à l'enseignement (*extend*) et qui peuvent être rattachés à une compréhension élargie (*extended*) de l'éducation, qui comprend non seulement l'apprentissage formel mais aussi l'apprentissage non formel et informel (Schuepbach, 2019, p. 135). On entend donc par-là toutes les offres comparables de SAP dont le contenu met l'accent sur les loisirs et l'apprentissage non formel et qui sont proposées par différentes institutions et organisations (Kielblock et al., 2020).

L'échange international dans le cadre de notre projet doit montrer comment d'autres pays organisent leur *Extended Education* et comment, chez eux, les collaborateurs et les responsables sont formés. D'autres pays ont une tradition plus longue que la Suisse dans ce domaine et il existe parfois des bases, telles que des plans de formation (curricula), des règlements ou des directives, concernant l'organisation de l'offre et la formation professionnelle initiale et continue des collaborateurs et des responsables. Dans ce contexte, nous nous intéressons également aux directives relatives à la qualification du personnel et à la qualité de l'*Extended Education* en général dans les différents pays et à la manière dont la gestion de la qualité (voir rapport 3) est assurée. L'objectif est de se faire une idée des expériences faites dans d'autres pays et d'en tirer des enseignements.

Les paragraphes suivants donnent d'abord un aperçu de la recherche internationale sur le personnel dans l'*Extended Education*. Les résultats exposés proviennent de deux sources principales

- un atelier international avec des experts internationaux de cinq pays: huit personnes d'Australie, deux personnes de Corée du Sud, une personne du Danemark, une personne d'Autriche, deux personnes d'Allemagne et cinq personnes de Suisse, et
- Entretiens avec des experts de cinq pays: une personne de Suède, une d'Islande, une de Turquie, une des États-Unis et une du Japon.

Après avoir comparé l'organisation des offres d'*Extended Education* dans les différents pays, les résultats concernant la formation initiale et la formation continue du personnel ainsi que les avantages et les inconvénients des directives contraignantes sont résumés. Enfin, les principales conclusions sont mises en évidence et donnent des indications sur la manière dont les SAP pourraient se développer à l'avenir en Suisse.

## 2. Recherche internationale sur le personnel dans l'*Extended Education*

La recherche internationale sur l'*Extended Education* montre que les offres dans ce domaine se sont développées dans de nombreux pays et que la participation des élèves à ces offres a augmenté dans le monde entier (Schüpbach & Lilla, 2019). Ces évolutions sont dues à une série de changements

sociétaux et varient d'un pays à l'autre, influencées par leur histoire spécifique et les défis sociétaux. Il en résulte une grande diversité de formes d'organisation dans le domaine de l'*Extended Education* (Bae, 2018 ; Schuepbach, 2019) . Malgré ces différences, de nombreux pays sont confrontés à des défis similaires en ce qui concerne les personnes travaillant dans ces offres: il s'agit généralement d'un personnel hétérogène et l'on constate souvent une forte rotation du personnel dans ce domaine (Lilla et al., 2024).

Dans de nombreux pays, aucune qualification spécifique n'est requise pour travailler dans le secteur de l'*Extended Education*. Ce secteur emploie souvent des personnes aux profils variés, allant de diplômés qualifiés à des individus sans formation pédagogique spécifique, par exemple en Allemagne, aux États-Unis, en Australie ou en Suède (Lilla et al., 2024 ; Seemann, 2019). En plus de la diversité des parcours professionnels du personnel, l'absence de curricula standardisés et de cadres réglementaires standardisés ainsi qu'une définition floue des connaissances et des compétences requises pour la pratique professionnelle font partie des défis actuels dans le domaine de l'*Extended Education* dans de nombreux pays (Schuepbach & Lilla, 2020). Ces problèmes entraînent des incohérences dans la qualité de l'éducation et de l'encadrement des enfants en âge scolaire et constituent un défi lorsqu'il s'agit de s'assurer que le personnel dispose des compétences et des connaissances nécessaires pour soutenir efficacement les enfants (Vandell & Lao, 2016).

La recherche montre que les qualifications acquises par les collaborateurs dans le cadre de la formation initiale et continue ont une influence essentielle sur la qualité des offres (Huang & Dietel, 2011 ; Schuepbach, 2016). Le développement professionnel du personnel dans ce domaine est donc de la plus haute importance, car la recherche montre également que le personnel qualifié agit de manière plus professionnelle (dans le sens d'une plus grande orientation vers l'enfant) que le personnel sans qualifications formelles. Cela souligne le fait qu'une simple expérience de travail dans l'*Extended Education* ne suffit pas pour agir de manière professionnelle (Sauerwein & Danner, 2024).

Certains auteurs donnent des indications concrètes sur les compétences importantes pour le travail dans l'*Extended Education*. Selon Vandell et Lao(2016), ces compétences comprennent une compréhension du travail dans l'*Extended Education* et de la manière dont il devrait se distinguer de l'enseignement traditionnel (création et planification d'activités intéressantes, focalisation sur les relations, l'apprentissage informel, importance de l'autonomie), un engagement envers les élèves issus de familles à faibles revenus et de minorités ethniques, des compétences en matière de contenu et des connaissances sur les différentes offres ainsi que des aptitudes et des compétences pour motiver et impliquer les enfants et les jeunes. Dans ce contexte, il n'est pas nécessaire que tous les membres du personnel possèdent les mêmes compétences, il faut du personnel avec des compétences différentes. Le personnel doit également s'engager dans l'amélioration continue de la qualité et le développement du programme. Schüpbach et Lilla (2020) décrivent (en s'appuyant sur Schratz et al., 2011) cinq domaines de professionnalisme: réflexion et discours, conscience professionnelle, coopération et collégialité, capacité à se différencier et maîtrise personnelle. Le domaine de la coopération et de la collégialité aborde également la "coopération multiprofessionnelle" (Schuler Braunschweig et al., 2019) , c'est-à-dire la collaboration entre des professionnels d'horizons

professionnels différents (Stampfli et al., 2023). Cette forme de coopération joue un rôle particulièrement important dans les pays germanophones, où l'*Extended Education* est proche de l'école, respectivement de l'enseignement ou intégrée à l'école. Cette collaboration peut être exercée dès la formation initiale par des cours multiprofessionnels (Valentin et al., 2019).

### 3. Enseignements tirés des échanges internationaux

#### 3.1 Comparaison internationale des offres

Le point de départ pour une compréhension commune des défis et des opportunités dans le domaine de l'*Extended Education* est une comparaison des offres selon des caractéristiques centrales. Pour ce faire, nous avons utilisé la caractérisation proposée par Schüpbach (2019), qui permet de comparer les SAP selon huit dimensions.

**La tranche d'âge** des enfants qui peuvent fréquenter les offres varie dans les pays germanophones et en Corée en raison de l'obligation scolaire, qui va de 4 ans (Suisse) ou 6 ans (Allemagne et Autriche) à 16 ans. En Australie, il n'existe que des offres pour les enfants en âge de scolarité primaire, c'est-à-dire de 4 à 12 ans. En Suède également, les offres se concentrent sur les enfants de 6 ans (entrée à l'école) à 12 ans. Au Danemark, les offres sont accessibles aux enfants et aux jeunes de 6 à 18 ans, les groupes d'âge étant séparés localement: les plus jeunes (6-10 ans) fréquentent les offres d'*Extended Education* de l'école, les plus âgés les clubs de loisirs ou de jeunes, dont le contenu est également différent en conséquence. Dans les pays germanophones ainsi qu'en Australie, la composition des groupes dépend de l'organisation des SAP; les groupes peuvent être homogènes ou hétérogènes en termes d'âge, et leur taille varie également. En Autriche et en Suisse, il existe également des offres sans subdivision en groupes d'âge. Une comparaison internationale montre que les SAP couvrent un large éventail d'âges et que les enfants sont parfois réunis en groupes homogènes (parfois avec séparation locale) ou en groupes hétérogènes en termes d'âge.

En Corée, les SAP **se concentrent** principalement sur l'apprentissage académique et l'orientation professionnelle. Le Danemark, la Suède et l'Australie, en revanche, mettent l'accent sur les loisirs et le jeu. Les pays germanophones et le Danemark mettent également l'accent sur les compétences personnelles et sociales ainsi que sur le repos ou les loisirs encadrés. Dans la plupart des pays (Australie, Allemagne, Danemark et Suisse), les offres ne sont pas étroitement liées à l'école ni intégrées dans le programme scolaire. En Islande, certaines offres mettent fortement l'accent sur les droits de l'enfant et l'éducation à la démocratie. Au Japon, l'intégration dans la communauté est importante, il s'agit de citoyenneté et d'appartenance. Cela s'explique également par le fait qu'au Japon, (au moins une forme d'*Extended Education*) relève de la responsabilité des communes et des communautés locales. Dans tous les pays, les évolutions et objectifs sociaux jouent un rôle central dans la conception et l'orientation des structures d'accueil parascolaire. En Suisse, en Allemagne et en Autriche, la conciliation de la vie familiale et professionnelle, l'égalité des chances ainsi que la participation sociale de tous les élèves jouent un rôle important. Au Danemark, la participation et l'autodétermination concernant les activités, et donc l'influence des enfants sur l'organisation des activités, sont très importantes. En Autriche et en Allemagne, il existe également des objectifs plus

généraux qui sont poursuivis dans les offres (appelées écoles à horaire continu dans ces pays) et qui se rapportent à des contenus scolaires tels que les arts, les devoirs, les sciences naturelles et la lecture.

La **forme de l'offre** varie dans tous les pays participants entre des activités de jeu libre peu structurées et surveillées et des activités plus structurées ou dirigées. L'aide aux devoirs varie également ; elle peut être facultative ou proposée quotidiennement. En Suède, SchoolAgeEducare (SAEC) est présent dans toutes les écoles. Il existe un programme d'études officiel pour ces derniers, qui est intégré dans le programme d'études national sous la forme d'un chapitre séparé. En Australie, en Autriche, en Allemagne, en Corée et en Suisse, les SAP peuvent proposer un encadrement avant et après l'école. En Autriche, en Allemagne, en Corée et en Suisse, les établissements proposent également un accueil de midi, ce qui n'est pas le cas en Australie, en Suède, en Islande et au Danemark, où le déjeuner est pris à l'école. Dans certains établissements en Australie, en Allemagne, en Corée et en Suisse, un accueil pendant les vacances scolaires est également possible.

Dans les pays germanophones, au Danemark et au Japon, les SAP sont généralement gérés par les municipalités. En Islande, il est obligatoire pour les communes de proposer des SAP depuis 2018, tandis qu'en Allemagne, le droit à l'accueil à temps plein pour les enfants en âge de scolarité primaire sera introduit à partir de 2026. En Autriche, il existe parfois des coopérations avec des prestataires privés, en Allemagne avec des partenaires externes tels que des associations sportives. En Corée, de nombreuses SAP sont basées sur l'école et, en outre, des offres de soutien à orientation académique sont mises à disposition par le secteur privé. En Australie, les SAP peuvent être organisés par des prestataires privés (YMCA), des associations de parents (PNC) ou d'autres prestataires à but non lucratif (par exemple par la police). Dans tous les pays, les SAP sont situés dans une certaine mesure dans l'école (dans l'enceinte de l'école, utilisation de locaux scolaires, etc.), ce qui peut dépendre de l'infrastructure de l'école et du prestataire. En Allemagne et en Corée, ils sont parfois situés dans d'autres lieux tels que des musées, des bibliothèques ou d'autres lieux d'activités ; au Danemark, les structures d'accueil de jour sont également situées dans l'école, mais les clubs de loisirs et les clubs de jeunes sont installés dans des lieux distincts.

Dans tous les pays, la **participation** est en principe facultative : les parents peuvent inscrire leurs enfants à des modules d'accueil individuels ou – si une telle option est disponible - à une forme scolaire à temps plein (par exemple, école à horaire continu dans la ville de Berne ou école à horaire continu dans la ville de Zurich, école à temps plein liée en Allemagne ou école à temps plein limitée en Autriche). C'est en Suède, en Islande, au Danemark et en Corée que la participation semble être la plus élevée et la plus répandue, car - surtout dans les premières années de scolarité - la majorité des enfants fréquentent ces structures. En Australie, en Allemagne, en Autriche et en Suisse, entre 20 % et 40 % des enfants fréquentent les SAP, avec de fortes variations locales. Dans les zones urbaines, les enfants sont nettement plus nombreux à participer aux offres que dans les zones rurales (pour la Suisse : Office fédéral de la statistique [OFS], 2024).

En Corée, le **personnel** est généralement composé de professionnels (accueil des enfants/encadrement) et au Danemark, il s'agit le plus souvent de pédagogues ou d'assistants pédagogiques. En Suède, le personnel d'encadrement formé dans les SAEC dispose d'une formation universitaire (Master, analogue à celle des enseignants) de "SchoolAgeEducare teachers", et enseigne également certaines matières (p. ex. la musique, les arts visuels). Néanmoins, en Suède aussi, du personnel sans formation adéquate travaille dans de nombreux endroits. Dans les autres pays, la situation n'est pas uniforme, avec un mélange de personnel avec et sans qualification pédagogique, les qualifications pédagogiques n'étant généralement pas des qualifications spécifiques pour le travail dans les SAP. Néanmoins, il existe dans tous les pays différentes offres de formation continue qui s'adressent au personnel des SAP. Celles-ci se distinguent toutefois fortement en termes d'orientation, de durée et d'institutions responsables de cette offre (prestataires privés, universités, État, etc.).

En Suède, la participation est fortement subventionnée et quasiment gratuite, selon les revenus des familles. Dans tous les autres pays, les parents doivent prendre en charge une partie des **coûts**, qui dépend souvent du revenu familial. L'autre partie des coûts est prise en charge par la commune (ou les régions, l'État) en Autriche, en Allemagne, en Suisse et au Danemark. En Corée, les familles à faible revenu et rurales sont aidées par des bons de soutien. En Australie une allocation spécifique pour l'accueil des enfants est prévue.

" I can't say I'm happy about it, but I think I find it interesting that we are all dealing with the same kind of, you know, challenges in afterschool programs. And the most of it has to do with people. Most of it has to do with people and power. And I find that interesting. ".<sup>1</sup>

### **3.2 Formation initiale et continue des collaborateurs et des responsables et directives contraignantes**

Après cette première compréhension des différences internationales en matière d'organisation des structures d'accueil parascolaire, différentes questions ont été discutées avec les experts invités. Les résultats de ces discussions sont résumés ci-dessous et complétés par des explications tirées des entretiens.

#### *Responsables des structures d'accueil parascolaire*

Les participants à l'atelier ont identifié des concepts pédagogiques essentiels pour les responsables, en soulignant notamment l'importance des compétences en matière de leadership et de gestion par rapport aux compétences purement pédagogiques. Les responsables sont parfois des directeurs d'école et donc étroitement liés à l'enseignement (p. ex. Suède), et parfois des professionnels (socio-)pédagogiques, moins directement liés à l'enseignement (p. ex. Australie). Tous les responsables travaillant dans le domaine de l'*Extended Education* doivent disposer de connaissances sur l'apprentissage formel, non formel et informel ainsi que sur leur mise en œuvre méthodologique et

<sup>1</sup> Témoignage d'un(e) expert(e). Traduction : "Je ne peux pas dire que j'en suis heureux, mais je trouve intéressant que nous soyons tous confrontés aux mêmes défis dans le SAP. Et la plupart d'entre eux ont un rapport avec les gens. La plupart ont à voir avec les gens et le pouvoir. Et je trouve cela intéressant".

didactique afin de comprendre les préoccupations des professions et l'organisation des activités de loisirs à l'école. Il est important que les responsables comprennent que dans les SAP, par rapport à l'enseignement, d'autres approches pédagogiques sont pertinentes pour concevoir ces offres de formation. Toutefois, les offres d'*Extended Education* peuvent également compléter le contenu de l'enseignement en abordant des aspects de l'apprentissage sous d'autres formes et selon d'autres modalités. Pour répondre aux besoins de tous, les responsables doivent être à l'écoute du personnel, des enfants et des parents lors de la conception des activités. La participation des enfants tout comme l'inclusion sociale sont des préoccupations centrales dans la mise en œuvre des offres dans les SAP.

Lors de la formation initiale et continue des responsables des SAP, l'accent devrait en outre être mis sur le développement de valeurs communes et sociales et sur la promotion des capacités de communication au sein de l'équipe ainsi qu'entre les enfants, le personnel et les parents. Les responsables doivent être conscients de leur environnement social et local lorsqu'ils planifient des activités et des services et doivent avoir une vision claire et forte des objectifs (qui peut toutefois varier selon le contexte). Les principaux aspects du leadership sont l'identité professionnelle du personnel, le leadership distributif, coopératif et authentique, la délégation des responsabilités, le développement de la culture, le développement personnel et le mentorat, les compétences sociales et émotionnelles, la communication dans la prise de décision, la pédagogie relationnelle, l'éducation à la santé et à la sécurité et la gestion financière.

#### *Personnel*

La formation du personnel, quant à elle, se concentre davantage sur la pédagogie, tant d'un point de vue théorique que pratique. La formation devrait s'orienter vers des normes professionnelles et des cadres légaux et sociaux. La capacité à établir des relations avec les enfants et à répondre à leurs besoins est essentielle. Une pédagogie relationnelle, dans laquelle les besoins de l'enfant ou du groupe d'enfants sont au centre, est d'une importance capitale. La formation doit aborder des aspects de la pédagogie sociale (participation, autonomie et orientation vers le monde de vie des enfants), de la pédagogie relationnelle (compétences socio-émotionnelles) et de l'apprentissage non formel et informel (jeu libre). Le bien-être des enfants doit être mis au premier plan. Une communication ouverte avec les parents et la communauté/le contexte (sensibilité multiculturelle) doit être pratiquée. Un accompagnement attentif des enfants, la sécurité, la compréhension du développement de l'enfant, les styles d'éducation et une programmation ouverte aux résultats et très flexible sont tout aussi importants. Selon les experts internationaux, il est également important de connaître les droits de l'enfant, de promouvoir l'inclusion et de se concentrer sur la coopération (multi)professionnelle. Tant la formation initiale que la formation continue doivent s'orienter vers des normes de qualité universelles, des cadres d'orientation ou des cadres de référence.

#### *Orientation pour la formation initiale et continue (contenus et institutions)*

L'élaboration de programmes de formation pour les collaborateurs et les responsables peut être influencée par différentes parties prenantes et disciplines. Les universités et les établissements d'enseignement officiels jouent à cet égard un rôle central dans la conception et la mise en œuvre des formations initiales et continues. Une pratique réfléchie et un travail sur des cas sont indispensables pour relier les concepts théoriques aux exigences de la pratique. La recherche peut contribuer à inspirer les contenus de formation et à combler le fossé entre la théorie et la pratique. Les experts (enseignants, chercheurs et praticiens) doivent comprendre les conditions pratiques sur le terrain afin de formuler des contenus et éventuellement des normes de formation efficaces

Les possibilités et les organisations de formation varient d'un pays à l'autre, avec une présence conjointe du secteur privé et du secteur public. Les institutions impliquées dans la formation comprennent les universités, les hautes écoles, les institutions du secteur privé, les syndicats, les fondations nationales, les groupes d'intérêt et les organisations internationales de formation. L'un des défis est l'orientation vers le profit des organisations qui, selon les experts, peut avoir un impact négatif sur le contenu proposé dans les formations initiales et continue. Parmi les formes de formation, on trouve des formations spécialisées, des formations professionnelles et des diplômes universitaires (bachelor) ainsi que des programmes reconnus organisés par des prestataires privés (Certificate 3 Australie). La formation continue est proposée par le biais du mentorat, de la formation sur le lieu de travail, de la formation professionnelle continue (sur place ou en ligne) et des conférences.

#### *Gestion de la qualité et directives contraignantes*

Selon les participants, les défis en matière de gestion de la qualité comprennent généralement l'absence de critères d'évaluation communs et l'équilibre entre les idées et les besoins locaux (décentralisation) et la prescription d'objectifs de qualité nationaux (centralisation). Seule l'Australie dispose d'un cadre de référence national contraignant qui définit les finalités de l'*Extended Education, formulées un cadre d'orientation « Learning Frameworks »* (Australian Government Department of Education, 2012, 2022). Il s'agit donc d'une uniformisation d'une part et d'une mise en œuvre adaptée au contexte local d'autre part. Un cadre central avec une mise en œuvre décentralisée permet d'établir des normes nationales tout en tenant compte des idées locales. En Islande, depuis 2018, il est obligatoire pour les municipalités de proposer l'*enseignement prolongé*. Dans le cadre de cette modification législative, le gouvernement a défini et publié des objectifs et des critères pour le travail dans les SAP. Ce cadre n'a actuellement aucun caractère contraignant et, selon l'experte, n'est probablement même pas connu dans certaines communes. Un expert a souligné l'importance de trouver un équilibre entre les directives contraignantes de l'Etat et une certaine liberté pour les communes afin qu'elles puissent adapter au mieux l'offre à leur contexte local.

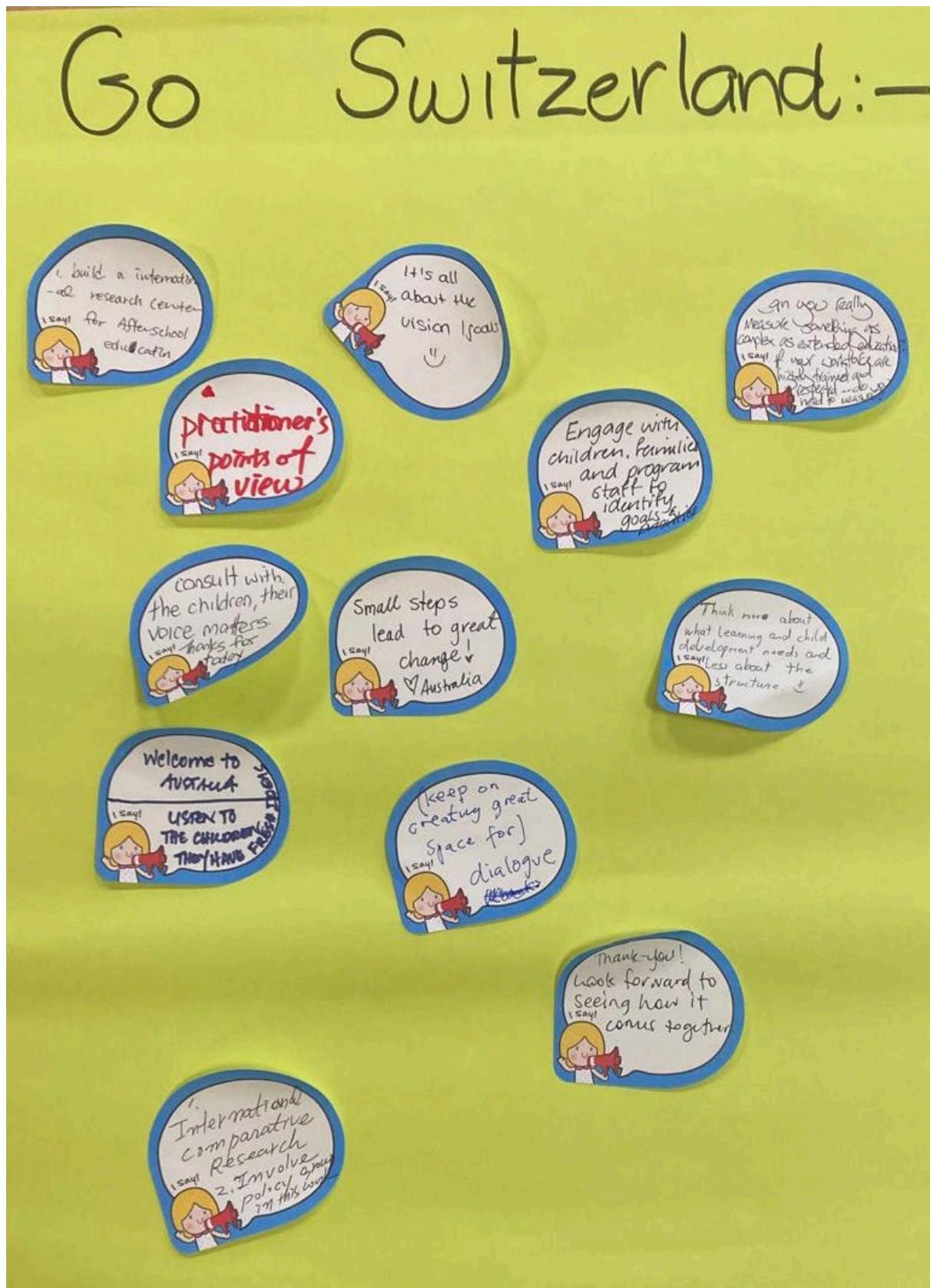


Figure 1 : Réactions et souhaits des experts\* pour le développement en Suisse

## 4. Qu'est-ce qu'on emporte?

La section suivante résume les principales conclusions des échanges internationaux.

### **Les compétences des collaborateurs sont importantes pour la qualité des offres.**

La recherche montre que de nombreux pays connaissent une situation similaire à celle de la Suisse: les offres se sont développées au fil des dernières décennies, mais en de nombreux endroits, leur mission n'est pas entièrement clarifiée et des personnes issues de différents groupes professionnels y collaborent souvent. La recherche montre également que les collaborateurs sont très importants pour la qualité des offres et que le fait d'avoir ou non une formation appropriée fait une différence dans le travail quotidien. Cependant, la question des qualifications est un sujet de préoccupation dans la plupart des pays et il est souvent difficile de trouver suffisamment de collaborateurs compétents.

### **La proximité de l'école présente à la fois des avantages et des inconvénients**

Dans de nombreux pays, il existe un lien entre les SAP et l'école, par exemple en ce qui concerne l'utilisation de l'infrastructure ou la direction commune. En Suède, par exemple, SchoolAgeEducare fait partie intégrante de l'école, avec son propre programme d'études et des enseignants formés à cet effet. Néanmoins, dans de nombreux pays, la coopération et le positionnement des SAP par rapport à l'école sont considérés comme un défi. La question se pose donc de savoir dans quelle mesure les SAP peuvent développer leur identité spécifique en étant proches de l'école, sans se démarquer trop fortement des contenus et des processus scolaires.

### **Les collaborateurs doivent être des spécialistes du travail avec les enfants dans les SAP: ils ont surtout besoin d'offres de formation et de perfectionnement spécifiques.**

Dans des pays comme la Suède, le Danemark et la Corée, des professionnels travaillent généralement dans l'*Extended Education* et il existe des formations spécifiques (formation professionnelle ou études). Pour mettre en évidence de telles compétences spécifiques pour le travail dans les SAP, il faut des normes professionnelles et des cadres élaborés de manière participative. Dans le même temps, l'hétérogénéité des origines professionnelles est également considérée comme une chance dans la plupart des pays. L'homogénéisation des origines de formation n'est donc pas la solution. Les prestataires privés et les formats courts de formation continue peuvent répondre aux différents besoins et compétences et les renforcer.

### **Absence de références d'évaluation communes**

Dans de nombreux pays (à l'exception de l'Australie), l'un des principaux défis réside dans l'absence de références standardisées pour l'évaluation de la qualité. En l'absence de références communes, il devient difficile d'évaluer l'efficacité de différentes offres de SAP et de les comparer au niveau national ou régional (voir rapport 3). De ce fait, il est également difficile de déterminer si la qualification spécifique des collaborateurs a une influence directe sur le vécu des enfants. Les experts interrogés soulignent l'importance de directives claires en matière de qualité, auxquelles tous

peuvent se référer, mais aussi de l'implication de différents groupes d'acteurs locaux (commune, école, parents, enfants), afin de garantir que les offres de SAP correspondent aux besoins locaux.

**Sans objectif commun, pas d'orientation politique (en matière d'éducation)**

L'organisation de l'*Extended Education* diffère d'un pays à l'autre. Cette diversité s'explique par l'histoire, l'évolution de la société et les fonctions qui lui sont attribuées. Dans de nombreux pays, les objectifs de l'*Extended Education* ne sont pas clairement définis: s'agit-il en premier lieu d'un accueil des enfants ou d'une offre visant à encourager les enfants de manière globale, d'un soutien pour les devoirs ou plutôt d'un temps libre organisé de manière autonome? Tant que cette orientation générale reste floue, il est difficile – voire impossible – de définir des indicateurs de qualité ou des bases pour la formation initiale et continue. Cette fragmentation rend difficile le débat national sur la politique de l'éducation concernant les SAP.

## 5. Bibliographie

- Australian Government Department of Education. (2012). *My Time, Our Place – Framework For School Age Care in Australia*.
- Australian Government Department of Education. (2022). *My Time our Place Framework for School Age Care in Australia (V2.0)*.
- Bae, S. H. (2018). Concepts, Models, and Research of Extended Education. *International Journal for Research on Extended Education*, 6(2), 153–164. <https://doi.org/10.3224/ijree.v6i2.06>
- Bundesamt für Statistik. (2024). *Familienergänzende Kinderbetreuung*.  
<https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/bevoelkerung/familien/familienergaenzende-kinderbetreuung.html>
- Huang, D. & Dietel, R. (2011). *Making Afterschool Programs Better* (CRESST Policy Brief Nr. 11).
- Kielblock, S., Maschke, S. & Stecher, L. (2020). Extended Education: eine internationale Entwicklung. In P. Bollweg, J. Buchna, T. Coelen & H.-U. Otto (Hrsg.), *Springer eBook Collection. Handbuch Ganztagsbildung* (2., aktualisierte und erweiterte Auflage, S. 1233–1245). Springer VS.
- Lilla, N., Schüpbach, M. & Cartmel, J. (2024). Professionalizing the Extended Education Workforce. *IJREE – International Journal for Research on Extended Education*, 12(1-2023), 5–7.  
<https://doi.org/10.3224/ijree.v11i1.02>
- Sauerwein, M. & Danner, A. (2024). Personal und Qualifikation im Ganztag. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 27(6), 1569–1592. <https://doi.org/10.1007/s11618-024-01239-2>
- Schratz, M., Paseka, A. & Schrittesser, I. (Hrsg.). (2011). *Pädagogische Professionalität: Quer denken - umdenken - neu denken : Impulse für next practice im Lehrerberuf* (1. Auflage). Facultas.wuv.
- Schuepbach, M. (2016). Extended Education: Professionalization and Professionalism of Staff. *IJREE – International Journal for Research on Extended Education*, 4(1), 5–8.
- Schuepbach, M. (2019). Useful terms in English for the field of extended education and a characterization of the field from a Swiss perspective. *International Journal for Research on Extended Education*, 6(2-2018), 132–143. <https://doi.org/10.3224/ijree.v6i2.04>
- Schuepbach, M. & Lilla, N. (2020). Professionalism in the Field of Extended Education. In S. H. Bae, J. L. Mahoney, S. Maschke & L. Stecher (Hrsg.), *International Developments in Research on Extended Education: Perspectives on Extracurricular Activities, after-School Programmes, and All-day Schools* (S. 55–72). Verlag Barbara Budrich.
- Schuler Braunschweig, P., Elvstrand, H., Kappler, C., Lago, L., Jansson, M. & Chiapparini, E. (2019). Teaching in Different Spaces – How Professionals Work Together in All-Day Schools in Switzerland and in Leisure Time Centres in Sweden. In M. Schüpbach & N. Lilla (Hrsg.), *Extended Education from an International Comparative Point of View* (S. 85–99). Springer Fachmedien Wiesbaden. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-27172-5\\_7](https://doi.org/10.1007/978-3-658-27172-5_7)

- Schüpbach, M. & Lilla, N. (2019). Introduction. In M. Schüpbach & N. Lilla (Hrsg.), *Extended Education from an International Comparative Point of View* (S. 1–4). Springer Fachmedien Wiesbaden. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-27172-5\\_1](https://doi.org/10.1007/978-3-658-27172-5_1)
- Seemann, A.-M. (2019). Skills Shortage and a New Field of Work: About Professions and Qualifications in All-Day Schools in Germany. In M. Schüpbach & N. Lilla (Hrsg.), *Extended Education from an International Comparative Point of View* (S. 173–183). Springer Fachmedien Wiesbaden. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-27172-5\\_12](https://doi.org/10.1007/978-3-658-27172-5_12)
- Stampfli, B., Jutzi, M. & Windlinger, R. (2023). Entwicklung multiprofessioneller Kooperation in Ganztagsesschulen – ein Aushandlungsprozess über die Zeit. *Pädagogischer Blick*, 31(2), 99–111.
- Valentin, J., Fischer, N. & Kuhn, H. P. (2019). Professionalization for Multiprofessional Collaboration in All-Day Schools in Germany – MuTiG: A Study on Pre-Service Teachers and Students of Social Work. In M. Schüpbach & N. Lilla (Hrsg.), *Extended Education from an International Comparative Point of View* (S. 101–119). Springer Fachmedien Wiesbaden. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-27172-5\\_8](https://doi.org/10.1007/978-3-658-27172-5_8)
- Vandell, D. L. & Lao, J. (2016). Building and retaining high quality professional staff for extended education programs. *IJREE – International Journal for Research on Extended Education*, 4(1), 52–64.