

**Institut für Forschung,  
Entwicklung und Evaluation**  
Fabrikstrasse 2a  
CH-3012 Bern  
T +41 31 309 22 11  
info.ife@phbern.ch  
www.phbern.ch

# « VISION B2 – ÉDUCATION ET ACCUEIL DU POINT DE VUE DE LA COMMUNE »

## RAPPORT GÉNÉRAL DU PROJET

Rédigé par:

Michelle Jutzi

Regula Windlinger

Barbara Stampfli

Luis Aguilar

09. Décembre 2025

Ce texte a été traduit de l'allemand par Nita Neziri, collaboratrice scientifique, Institut de formation continue et de services, HEP Berne

Suggestion de citation:

Jutzi, Michelle; Windlinger, Regula; Stampfli, Barbara & Aguilar, Luis (2025). «Vision B2 – éducation et prise en charge du point de vue de la commune». Rapport général du projet. Berne: HEP Berne, Programme prioritaire Gouvernance dans le système scolaire.

# Contenu

<b>A</b>	<b>Introduction au rapport général</b>	<b>3</b>
<b>A.1</b>	<b>Introduction</b>	<b>3</b>
<b>A.2</b>	<b>Gouvernance dans le système éducatif</b>	<b>4</b>
<b>A.3</b>	<b>Situation de départ dans le Canton de Berne</b>	<b>5</b>
<b>A.4</b>	<b>Thèmes prioritaires au sein de la commune</b>	<b>7</b>
A.4.1	Offres et mandat	7
A.4.2	Structures de direction au sein de la commune	8
A.4.3	Finances et investissements	10
A.4.4	Coopération et mise en réseau	11
A.4.5	Valeurs, stratégies et objectifs dans le domaine de l'éducation et de l'accueil	12
<b>A.5</b>	<b>Comment l'étude est-elle structurée?</b>	<b>14</b>
<b>B</b>	<b>Bref résumé de la partie B</b>	<b>21</b>
<b>C</b>	<b>Bref résumé de la partie C</b>	<b>23</b>
<b>D</b>	<b>Bref résumé de la partie D</b>	<b>25</b>
<b>E</b>	<b>Discussion et conclusion générale</b>	<b>27</b>
<b>E.1</b>	<b>Discussion des résultats</b>	<b>27</b>
E.1.1	Situation actuelle dans le domaine de l'éducation et de l'accueil	27
E.1.2	Direction et pilotage	30
E.1.3	Coopération et mise en réseau	32
E.1.4	Valeurs, objectifs, stratégie et vision	34
E.1.5	Finances et investissements	37
<b>E.2</b>	<b>Conclusion générale</b>	<b>39</b>
<b>Bibliographie</b>		<b>45</b>
<b>Liste des abréviations</b>		<b>51</b>

# A INTRODUCTION AU RAPPORT GÉNÉRAL

Ce rapport est une version abrégée du rapport complet en allemand. Les parties B, C et D sont décrites plus en détail dans le rapport complet en allemand. Seuls leurs résumés ont été traduits en français. Les parties A (bases théoriques et méthodologiques) et E (discussion des résultats et conclusion générale) sont disponibles dans leur intégralité.

## A.1 Introduction

Ce projet de recherche porte sur les différents acteurs et offres dans le domaine de l'éducation et de l'accueil au sein des communes du Canton de Berne. Dans le cadre du domaine de recherche prioritaire « Gouvernance dans le système scolaire » de la HEP Berne, plusieurs de ces acteurs et offres ont fait l'objet d'études approfondies ces dernières années. Citons par exemple l'action des directions d'écoles, les formes de coopération dans le travail social en milieu scolaire ou encore le personnel et les conditions de travail dans les écoles à journée continue. Nos activités de recherche ont montré que l'interaction entre les différents processus de pilotage du système éducatif – «Educational Governance» – joue un rôle central dans le développement des écoles, des écoles à journée continue et du travail social en milieu scolaire. Outre les offres elles-mêmes, d'autres acteurs tels que les autorités communales, la commission scolaire, la direction d'école ou les conseils des parents participent à ce pilotage. Outre les institutions déjà mentionnées, il existe dans les communes d'autres prestataires dans les domaines de l'éducation et de l'accueil dont l'offre, la gouvernance et la mise en réseau ont jusqu'à présent été peu étudiées en Suisse.

Au cours des dernières décennies, depuis le début du siècle, on a assisté à une pluralisation des offres dans les domaines de l'éducation et de l'accueil, qui est notamment liée aux changements sociétaux, sociaux ou familiaux (Allemann-Ghionda, 2020 ; Criblez & Manz, 2011). L'école n'est plus la seule institution à s'engager dans ces domaines. En conséquence, on a pris conscience que les enfants n'apprennent pas seulement à l'école, mais que les processus d'apprentissage et d'éducation ont également lieu ailleurs (Maschke & Stecher, 2018). L'éducation et l'accueil englobent à la fois des processus éducatifs *formels*, *non formels* et *informels*. Cela signifie que toutes les activités ne sont pas structurées, ciblées et guidées dans la même mesure (Overwien, 2020). Outre les enseignants et autres spécialistes, les collaborateurs des écoles à journée continue, les travailleuses et les travailleurs sociaux scolaires et d'autres institutions contribuent également à une éducation holistique. C'est pourquoi l'accent doit être mis non seulement sur l'enseignement et l'école, mais aussi sur toutes les autres offres d'éducation et d'accueil proposées dans la commune.

Afin de pouvoir exploiter les ressources des différents prestataires et offres, le concept des « paysages éducatifs » a fait l'objet d'études approfondies. Ces « initiatives de coopération liées à l'espace social » (Bremm et al., 2025, p. 154) visent à permettre une mise en réseau qui dépasse le cadre scolaire et qui coordonne et harmonise de manière judicieuse les offres au sein d'une commune. L'objectif de ces paysages éducatifs est, dans l'esprit de l'approche écosystémique (Bronfenbrenner, 1994; Bronfenbrenner & Morris, 1998), de créer un environnement propice au développement, à l'apprentissage et à l'expérience pour l'enfant, qui est au centre de l'attention. Ces paysages éducatifs sont généralement mis en place sous la forme de réseaux à long terme, principalement en Suisse grâce au programme national de promotion « Paysages éducatifs suisses » de la Fondation Jacobs (Koszuta, 2025). On ne sait toutefois pas dans quelle mesure de tels réseaux voient le jour dans les communes lorsqu'aucun projet explicite n'est lancé à cet effet.

Dans le cadre de ce projet de recherche, nous avons donc étudié les offres actuellement disponibles dans les communes du Canton de Berne, dans quelle mesure de telles formes de coordination et de mise en réseau entre les acteurs et les offres existent déjà et comment elles sont perçues, en particulier du point de vue des autorités communales. Nous nous sommes également intéressés aux valeurs qui guident les différents acteurs dans les communes et aux objectifs poursuivis. En outre, nous avons examiné les besoins de changement et les possibilités de développement perçus par les participants à la recherche, ainsi que la nécessité de réagir de manière consciente aux exigences des évolutions sociales. Dans ce contexte, nous nous sommes également intéressés à la question de savoir si les communes élaborent des stratégies explicites en matière d'éducation.

## A.2 Gouvernance dans le système éducatif

L'« Educational Governance » se concentre sur le pilotage du système éducatif, conçue comme une interaction complexe entre différents acteurs : la politique, l'administration, les écoles, les parents, la société civile et l'économie apportent chacun leurs propres intérêts, compétences et logiques d'action. Cette interaction peut se caractériser par l'observation mutuelle, l'influence ou encore la négociation entre les différents acteurs (mécanismes de coordination de l'action; Brüsemeister & Schmidt, 2025; Kruip, 2011).

Le système éducatif se caractérise par différents niveaux d'action. Dans le cas de la Suisse, il s'agit notamment des autorités nationales (Conférence des directrices et directeurs cantonaux de l'instruction publique [CDIP]), des autorités cantonales (directions de l'instruction publique) et des autorités locales (conseillers communaux chargés de l'éducation et commissions scolaires), ainsi que des écoles et autres institutions qui travaillent directement avec les enfants et les jeunes (Maag Merki et al., 2014). Si l'on entend par « éducation » un concept englobant les contextes et les possibilités d'apprentissage formels, non formels et informels (Maschke & Stecher, 2018, voir chapitre A.1), d'autres acteurs jouent un rôle à différents niveaux, tels que la Conférence des directrices et directeurs cantonaux des affaires sociales, les directions cantonales des affaires sociales et les membres des conseils communaux chargés des affaires sociales. Dans ce système à plusieurs niveaux, une collaboration à long terme et ciblée est importante pour garantir une offre coordonnée en matière d'éducation et d'accueil (Altrichter & Helm, 2011 ; Manitius et al., 2015). Du point de vue de la « Educational Governance », il n'est donc

pas seulement intéressant de savoir *qui* pilote, mais aussi *comment* le pilotage peut être organisée efficacement au sein une structure complexe d'acteurs, en tenant compte du pouvoir, de la coopération et des objectifs normatifs tels que l'équité et la participation (Burns & Köster, 2016 ; Kruip, 2011). Afin de faire face aux défis locaux concrets, différentes communes, associations ou institutions d'une même région peuvent s'associer de manière ciblée et agir ensemble, ce que l'on appelle la gouvernance régionale (Otten, 2019). Cependant, les offres au sein d'une même commune peuvent également être mises en réseau, ce qui permet par exemple d'augmenter le potentiel des différentes offres individuelles en aménageant les transitions – c'est ce que l'on appelle la gouvernance locale (Fürst, 2007). Dans les États fédéraux tels que l'Allemagne ou la Suisse, les communes jouent un rôle central dans la gestion de l'éducation. L'autonomie communale leur permet de concevoir des offres adaptées aux besoins, mais elles sont également soumises à des réglementations hiérarchiquement supérieures et limitées par des ressources restreintes (Holtkamp, 2007 ; Möltgen-Sicking, 2024).

La mise en réseau horizontale représente un défi pour cette coopération régionale et locale, car les différents acteurs ont des concepts, des domaines fonctionnels, des approches et des perspectives différents (Bremm et al., 2025, p. 158). Ainsi, les objectifs et les attitudes des écoles primaires, de l'animation de jeunesse et des crèches diffèrent, par exemple, non seulement (mais aussi) parce qu'elles sont organisées de manière publique, régionale et volontaire ou privée. En outre, les différentes offres ont une histoire différente, marquée par des logiques différentes. Elles n'ont en effet pas toutes été introduites explicitement dans une optique éducative. Ainsi, les écoles à journée continue ont été créées au départ principalement dans le but de mieux concilier vie professionnelle et vie familiale (Criblez & Manz, 2011). Cela vaut également pour les offres d'éducation et d'accueil des jeunes enfants (EAJE), pour lesquelles les arguments en faveur de la promotion précoce, de l'égalité des chances et de l'intégration sociale ont été fortement mis en avant (Hutterli et al., 2014). En conséquence, les offres au niveau cantonal relèvent de différentes autorités (éducation par rapport aux affaires sociales), possédant à leur tour des fonctions et des objectifs différents. Il est constatable pourtant que la coordination et la coopération entre les acteurs des différents niveaux du système éducatif sont de plus en plus nécessaires pour garantir une éducation holistique et un parcours scolaire réussi et durable aux élèves. Malgré des cadres d'orientation différents (que ce soit au niveau cantonal ou en raison de directives nationales divergentes) et malgré des arrière-plans professionnels différents, ils doivent se concerter et s'accorder.

### A.3 Situation de départ dans le Canton de Berne

Dans le système fédéral de la Suisse, les cantons sont responsables des différentes offres de formation, c'est-à-dire de l'école obligatoire et d'autres offres telles que celles de l'EAJE, les écoles à journée continue ou l'animation de jeunesse. Si l'éducation scolaire est clairement considérée comme une mission publique (Criblez, 2008), cela est moins évident dans le domaine des offres d'accueil. La répartition des tâches entre le canton et les communes varie également en fonction des offres.

Dans le domaine de l'école primaire, le Canton de Berne définit les conditions-cadres, assure le financement et contrôle la mise en œuvre par les communes. En même temps, les aspects organisationnels tels que la rentrée scolaire et la taille des classes, les aspects liés au contenu tels que le choix des

supports pédagogiques et les conditions d'emploi des enseignants sont également définis par le Canton. L'école est dirigée par la direction d'école qui dispose d'une marge de manœuvre lui permettant d'adapter et d'organiser l'offre éducative au niveau local (Erziehungsdirektion des Kantons Bern, 2008). En complément de la direction pédagogique et opérationnelle assurée par la direction d'école, les autorités assument la direction politique et stratégique de l'école. Outre les tâches qui leur sont assignées pour permettre le fonctionnement quotidien de l'école (par exemple, la mise à disposition d'infrastructures et de budgets), les autorités locales jouent également un rôle actif dans le développement du système scolaire, tant dans le cadre de leurs propres projets que dans le cadre de projets de réforme cantonaux (Rosenmund, 2016). Dans le cadre de la gouvernance des écoles, Hangartner et Heinzer (2016) définissent les communes comme des « institutions transfrontalières » (Hangartner & Heinzer, 2016b, p. 3) : en effet, si d'une part, et en tant que partie intégrante de l'organisation étatique, elles assurent l'école obligatoire selon les directives, d'autre part, elles sont également représentantes de la population locale et doivent donc être considérées comme distinctes de la surveillance cantonale (ibid.).

L'accueil parascolaire dans les écoles à journée continue doit être proposé par les communes lorsqu'il existe une demande (TSV, 2008/01.08.2018). Pour cela, la commune doit procéder à une évaluation des besoins. L'offre est financée par les contributions des parents, les contributions de la commune et les contributions du Canton (Office de l'école obligatoire et du conseil [OECO], 2023). Une offre d'accueil pendant les vacances peut être proposée à titre volontaire par la commune, qui est responsable de la surveillance et du contrôle. Elle est soutenue financièrement par le Canton (OECO, 2022 ; Brunner & Gebert, 2018).

Les communes peuvent décider elles-mêmes si elles souhaitent introduire l'offre du travail social en milieu scolaire, soit seules, soit en collaboration avec d'autres communes. Le Canton participe aux coûts (Iseli & Grossenbacher-Wymann, 2013). Dans le domaine de l'animation de jeunesse, les communes sont également libres de décider des offres qu'elles souhaitent proposer. Une grande partie des dépenses peut être financée par la compensation des charges sociales, qui est prise en charge à parts égales par le Canton et les communes (Direction de la santé, des affaires sociales et de l'intégration, canton de Berne [GSI], 2025c). Dans le domaine de *l'éducation et de l'accueil des jeunes enfants (EAJE)*, ce sont principalement des prestataires privés qui gèrent les crèches. La surveillance relève de la compétence du Canton. Les communes peuvent délivrer des bons de garde aux parents, qui peuvent être en grande partie pris en charge par la péréquation sociale (GSI, 2025b). Les groupes de jeu sont également proposés par des prestataires privés. Actuellement, il n'existe aucune surveillance cantonale pour ces derniers. Les communes peuvent soutenir financièrement les groupes de jeu et, le cas échéant, leur imposer des exigences en matière de qualité (GSI, 2025a).

Cette analyse montre que les communes disposent d'une grande marge de manœuvre dans l'organisation de leur offre en matière d'éducation et d'accueil. Cela va dans le sens de l'autonomie communale, qui est définie comme suit à l'article 3 de la loi sur les communes: « 1 *L'autonomie des communes est garantie. Son étendue est déterminée par le droit cantonal et fédéral.* 2 *Le droit cantonal accorde aux communes une marge de manœuvre aussi large que possible.* » (GG, 1998/01.02.2025). Cette marge de manœuvre conduit à la possible mise en place d'offres d'éducation et d'accueil différentes

dans les 338 communes politiques du Canton de Berne (Direction de l'intérieur et de la justice du canton de Berne [DIJ], 2022).

## A.4 Thèmes prioritaires au sein de la commune

Dans ce qui suit, nous aborderons quelques thèmes centraux qui ont fait l'objet d'une analyse approfondie dans le cadre de ce projet de recherche. L'accent est mis sur le niveau communal et non sur les processus de pilotage ou de coordination entre le Canton et les communes ou d'autres niveaux du système. La description des différents thèmes comprend des références issues de la recherche internationale et nationale, ainsi que des renvois aux bases légales du Canton de Berne.

### A.4.1 Offres et mandat

L'*école obligatoire* est un service public accessible à tous les enfants. Elle dure onze ans et offre aux enfants et aux adolescents une formation de base. Le 1<sup>er</sup> cycle comprend l'école enfantine et les deux premières années de l'école primaire, tandis que le 2<sup>e</sup> cycle comprend les quatre années suivantes de l'école primaire. Le 3<sup>e</sup> cycle comprend trois années du degré secondaire I, avec deux niveaux possibles: le niveau prégymnasial et le niveau général; Direction de l'instruction publique et de la culture du canton de Berne [BKD], 2025b). L'enseignement est basé sur le Plan d'études. Les élèves doivent acquérir des compétences fondamentales qui les aideront à participer de manière autonome à la vie sociale et les prépareront à la formation professionnelle ou à des études supérieures (BKD, 2022). Les mesures pédagogiques spéciales et de soutien dans l'école primaire servent à apporter un soutien supplémentaire aux enfants qui en ont besoin, grâce à un accompagnement ciblé (avec des offres telles que l'allemand langue seconde, le soutien intégratif ou la logopédie; BKD, 2025b). Outre cette « offre scolaire générale », la loi sur l'école obligatoire (LEO) mentionne comme « offre scolaire complémentaire » les écoles à horaire continu, le travail social en milieu scolaire et l'accueil pendant les vacances scolaires (LEO, 1992/01.01.2022). Dans les écoles à *journée continue*, les enfants sont pris en charge en dehors des cours, et à la pause de midi le déjeuner est inclus. L'école primaire est un service public accessible à tous les enfants. Les offres de l'école à journée continue « aident les familles à encourager les enfants dans leur apprentissage, leur comportement social et leurs loisirs » (OEKO, 2025). Cette offre a été introduite en premier lieu pour aider les parents à concilier vie professionnelle et vie familiale (BKD, 2023 ; Frei et al., 2016). Cette fonction est également celle que les parents attribuent le plus souvent à l'offre (Duchêne et al., 2025). Des recherches internationales montrent clairement que les structures d'accueil parascolaire peuvent également avoir d'autres fonctions, telles que le soutien linguistique ou l'intégration sociale (Bae & Stecher, 2020). Certaines études montrent que la participation à des offres d'école à journée continue a des effets positifs (par exemple sur le comportement social et les résultats scolaires, voir Durlak et al., 2010). En ce qui concerne la Suisse, les effets ont encore été peu étudiés et sont à peine prouvés (Schüpbach et al., 2018). Les recherches indiquent que les effets sont moins attendus en termes de performances scolaires (Nachbauer, 2024) qu'en termes de compétences sociales. Cet effet dépend toutefois du caractère volontaire de la participation et de la qualité des offres (Schmitz, 2022).

Le travail social en milieu scolaire a été introduit à partir du milieu des années 1990 sous forme de projet pilote dans les communes bernoises, d'une part pour résoudre des problèmes existants tels que la violence ou le harcèlement, d'autre part à titre préventif. Cette introduction a généralement été le fruit d'initiatives lancées par des enseignants et des directions d'école (Neuenchwander et al., 2007). Aujourd'hui, cette offre « que les communes peuvent mettre à la disposition des enfants et des jeunes, des enseignants, des directions d'école et des parents » (BKD, 2025a) est largement répandue dans le Canton. Dans le cadre de leurs tâches, les travailleuses et les travailleurs sociaux scolaires accompagnent les enfants et les jeunes dans leur développement personnel, social et scolaire, favorisent leurs compétences personnelles et sociales et contribuent à la mission éducative et formative de l'école en encourageant l'intégration des enfants et des jeunes. Dans le cadre d'une collaboration institutionnalisée avec l'école, le travail social en milieu scolaire soutient également la détection précoce et le traitement des problèmes sociaux, oriente si nécessaire vers des services spécialisés et participe à la protection de l'enfance (BKD, 2025a). Les résultats de la recherche montrent que la facilité d'accès à l'offre (Hostettler et al., 2020) et la confiance dans le travail social en milieu scolaire contribuent particulièrement à inciter les élèves à utiliser cette offre (Pfiffner et al., 2023). L'animation de jeunesse a pour objectif « de soutenir et d'encourager les enfants et les jeunes et de leur permettre de trouver une place appropriée dans la société » (GSI, 2025c). L'accent est mis sur le volontariat, l'ouverture et la participation des enfants et des jeunes. L'accès à l'animation de jeunesse doit être facile. Les offres de l'animation de jeunesse comprennent des consultations, des séances d'information, des projets, du travail socio-spatial, des aires de jeux surveillées et des lieux de rencontre pour les jeunes (GSI, 2025c). Les résultats de la recherche montrent que l'animation de jeunesse est utilisée comme lieu d'éducation informelle et que les jeunes contribuent de manière significative à son utilité par leurs actions (Fuchs et al., 2022 ; Gerodetti & Heeg, 2022). Dans le domaine de l'EAJE, il existe différentes offres dans les communes, telles que des groupes de jeu ou des offres d'éducation précoce. Dans les groupes de jeu, les enfants apprennent à s'intégrer dans un groupe et les enfants dont la langue maternelle est différente entrent en contact avec la langue nationale (Kanton Bern, Gesundheits- und Fürsorgedirektion, Sozialamt, Abteilung Familie, 2012). Les structures les plus courantes qui accueillent les enfants en bas âge jusqu'à l'âge de l'école enfantine sont les crèches. Dans le cadre de l'accueil, l'Ordonnance sur les programmes de soutien à l'enfance, à la jeunesse et à la famille (OEJF, 2025/24.11.2021) stipule que le niveau d'apprentissage et de développement individuel des enfants doit être pris en compte. Des offres ludiques et intégrées dans la vie quotidienne doivent être proposées afin de garantir la participation sociale et la promotion linguistique et de créer ainsi un environnement fiable et des liens sécurisants (OEJF, 2025/24.11.2021). Tout comme les écoles à journée continue, les crèches contribuent à concilier vie professionnelle et vie familiale. Elles peuvent également favoriser l'intégration sociale, l'apprentissage linguistique et, par conséquent, l'égalité des chances. Les résultats de la recherche à ce sujet sont toutefois mitigés (Burger et al., 2016).

## A.4.2 Structures de direction au sein de la commune

Selon Bremm et al. (2025), les autorités communales jouent un rôle central dans la conception du « cadre stratégique et financier » (p. 158) du domaine de l'éducation et de l'accueil. Il est particulièrement important que les différents groupes d'intérêt de la population soient représentés dans les processus

décisionnels politiques (Steiner et al., 2021). Comme décrit dans le chapitre précédent, l'éducation et l'accueil comprennent des offres proposées par différents acteurs, dont la gestion peut relever de différents départements (affaires sociales, éducation ou culture). Afin de remplir efficacement leur fonction de pilotage, les communes disposent de structures de direction spécifiques, dont la dénomination varie selon les cantons. Dans le Canton de Berne, les membres du conseil communal forment l'organe exécutif communal. Ils sont élus politiquement et dirigent chacun un département, par exemple celui de l'éducation ou celui des affaires sociales. Le ou la responsable du département de l'éducation (ci-après dénommé·e « membre du conseil communal chargé·e de l'éducation ») est impliqué·e dans tous les grands projets ayant des implications financières dans le domaine de l'éducation, parfois en collaboration avec les membres du conseil communal chargés des affaires sociales (par exemple, lorsqu'il s'agit de l'animation de jeunesse ou de l'EAJE). Les grandes communes et les villes disposent souvent d'un service scolaire. Celui-ci est subordonné administrativement au pouvoir politique exécutif et soutient le conseil communal en mettant à disposition son expertise, en préparant les dossiers et en coordonnant la mise en œuvre des décisions.

La commission scolaire (appelée également conseil scolaire dans d'autres cantons), composée pour la plupart de bénévoles sans expertise pédagogique, influence également l'offre éducative et d'accueil dans de nombreuses communes (Heinzer & Hangartner, 2016, p. 48-50). Heinzer (2016) considère la commission scolaire ou le conseil scolaire comme l'instrument central permettant à la fois d'ancrer l'école primaire dans le contexte local de la commune et de faire valoir les besoins communaux auprès du Canton (Heinzer, 2016a). Par ailleurs, les conseils/associations de parents peuvent également jouer un rôle en matière d'offre d'éducation et d'accueil (Buser & Näpfli, 2016). La commission scolaire fait l'objet d'un regard de plus en plus critique: les exigences envers la direction d'école augmentent, et donc aussi celles envers la commission scolaire, qui est généralement hiérarchiquement supérieure à la direction d'école. En même temps, la volonté d'assumer des fonctions publiques et politiques diminue. En tant qu'autorité non-professionnelle, la commission scolaire ne dispose souvent pas des connaissances professionnelles nécessaires pour accomplir ces tâches exigeantes. Selon Heinzer (2016), les milieux spécialisés (tels que par exemple les enseignants et l'administration scolaire) sont également favorables à la suppression des commissions scolaires, car ils estiment que les non-professionnels qui les supervisent ne les prennent pas suffisamment au sérieux.

Dans ce contexte, le rôle de la direction d'école prend de plus en plus d'importance: elle assume la responsabilité de la gestion au niveau de chaque école en tant qu'unité d'action pédagogique (Bonsen, 2016). Le champ d'activité de la direction d'école s'est progressivement élargi dans le cadre de la décentralisation des tâches de gestion dans les pays germanophones. Dans les écoles du Canton de Berne, la révision de la loi sur l'école obligatoire a renforcé la capacité d'action des écoles locales et en particulier des directions d'école. « Elles doivent s'adapter aux conditions et aux besoins locaux et garantir une éducation de haute qualité sur place » (Direction de l'instruction publique du canton de Berne, 2008, p. 5). La direction politique et stratégique incombe à la commune, tandis que la direction d'école est responsable de la gestion opérationnelle et pédagogique. En outre, la commune a la possibilité de déléguer des tâches à la direction de l'école ou au membre du conseil communal chargé·e de l'éducation et de dissoudre l'organe de la commission scolaire (ibid., p. 6). En outre de ces options de pilotage au sein de la commune, il existe également des possibilités de coopération intercommunale

: les communes peuvent se regrouper en communes scolaires et en associations de communes, ce qui est particulièrement fréquent pour le 3<sup>e</sup> cycle (degré secondaire I) ou dans le cadre de l'organisation du travail social en milieu scolaire ou de l'animation de jeunesse (Dlabac, 2016, p. 128).

### **A.4.3 Finances et investissements**

Le financement et les possibilités d'investissement dans le domaine de l'éducation et de l'accueil ne peuvent être considérés uniquement d'un point de vue communal. Le financement de l'éducation et de l'accueil des enfants est toujours une tâche commune de la Confédération, des cantons et des communes. En 2022, la Confédération, les cantons et les communes ont consacré environ 18 % des dépenses publiques totales à l'éducation. Dans le cas des hautes écoles, par exemple, la Confédération assure un taux de couverture plus élevé, tandis que dans le domaine de l'enseignement primaire, la charge financière est supportée exclusivement par les cantons et les communes. Si l'on considère les fonctions, les communes suisses dépensent le plus pour l'éducation (suivie par la sécurité sociale, voir Steiner & Kaiser, 2013, p. 156). Dans le Canton de Berne, les frais de personnel (enseignants) sont répartis à raison de 1/3 pour la commune et 2/3 pour le Canton. Les frais d'infrastructure et d'entretien sont en revanche supportés exclusivement par les communes. Au total, la répartition des coûts est donc d'environ 50 % pour le Canton et 50 % pour la commune (LEO, 1992/01.01.2022; FILAG, 2000/01.01.2025; FILAV, 2001/01.01.2025). Au niveau national, on constate que ces dernières années, tant les dépenses totales que les dépenses par élève ont augmenté de manière constante, par exemple dans le domaine de l'école primaire (Schmidlin & Montemurro, 2021 ; SKBF, 2023). La question se pose inévitablement de savoir si les investissements dans l'éducation (et l'accueil) en valent la peine. Dans le domaine de l'EAJE, il apparaît que l'amélioration de l'offre a un impact sur le niveau d'éducation de la population. Selon certaines estimations, les investissements dans les structures d'accueil parascolaire peuvent atteindre un rapport de 1:4 (investissement/rendement) (Stamm, 2009). Une répartition par contributeurs financiers réalisée par Fritschi et al. (2007) montre toutefois que les bénéfices sont plus importants pour le canton que pour la commune elle-même. En matière d'éducation, on peut conclure de manière générale que les investissements sont rentables tant du point de vue individuel que sociétal (Rudin, 2012). Outre les effets individuels (lien entre un niveau de formation plus élevé et un revenu plus élevé), il existe également des effets au niveau sociétal (les investissements dans la formation entraînent une augmentation des recettes fiscales) et au niveau social (tant au niveau individuel que sociétal, p. ex. baisse de la criminalité). L'ampleur des bénéfices au niveau social dépend entre autres de la part des dépenses consacrées à l'éducation et à l'accueil par les pouvoirs publics. Une plus grande proportion de financement public peut augmenter la participation à l'éducation, ce qui à son tour augmente les bénéfices sociaux. La progressivité du système fiscal joue également un rôle, car elle influence la mesure dans laquelle les revenus plus élevés (résultant de l'éducation) se traduisent par des recettes fiscales plus importantes. La Suisse bénéficie également d'un rendement social positif des investissements dans l'éducation (Rudin, 2012).

#### **A.4.4 Coopération et mise en réseau**

Spiess (2004, p. 199) définit la coopération comme une collaboration intentionnelle, c'est-à-dire planifiée de manière consciente, axée sur la communication et fondée sur la confiance mutuelle entre plusieurs acteurs. Ceux-ci poursuivent des objectifs communs sans pour autant renoncer à leur autonomie individuelle. La coopération se caractérise par la réciprocité, c'est-à-dire le fait de donner et de recevoir sur un pied d'égalité (*ibid.*). Dans leurs réflexions sur la coopération entre enseignants, Fussangel et Gräsel (2014) ajoutent qu'une coopération réussie peut améliorer l'efficacité de l'éducation en augmentant les chances d'apprentissage et de développement des élèves, en minimisant la charge de travail des enseignants, en augmentant la motivation au sein de l'équipe et en contribuant à la professionnalisation grâce à l'échange entre collègues. Ainsi, les professionnels d'une même profession ou issus de différents horizons professionnels peuvent apprendre les uns des autres dans des situations de coopération, apporter des perspectives différentes et réfléchir de manière critique à leur propre activité (Speck et al., 2011).

Au sein d'une commune, il existe différentes offres de formation et d'encadrement qui s'adressent toutes aux enfants et aux jeunes de la commune. Les mêmes enfants fréquentent donc l'école, l'école à journée continue et, par exemple, l'animation de jeunesse. Il pourrait ainsi y avoir des coopérations entre les institutions de formation et d'accueil, auxquelles pourraient être associées les crèches, l'animation de jeunesse, les autorités communales et d'autres personnes concernées. Cependant, des telles coopérations entre les institutions éducatives ne se font pas toute seules. La coopération entre les professionnels et les institutions vise notamment à améliorer la qualité de l'éducation et est de plus en plus considérée comme la clé de l'intégration et de la maîtrise des exigences et des attentes sociales complexes (Altrichter & Maag Merki, 2016 ; Städteinitiative Bildung, 2021). La coopération permet à différents acteurs de relever ensemble des défis spécifiques à leur région, par exemple en améliorant la transition entre les établissements d'enseignement (p. ex. de la crèche à l'école à journée continue, à l'école). Grâce à cette coopération, ils bénéficient non seulement d'un aperçu des autres institutions, mais aussi d'un échange mutuel de connaissances et d'expériences et d'un élargissement des perspectives qui en découle (Emmerich et al., 2009). Le «sustained shared thinking» (Cassidy et al., 2005) peut aussi contribuer à une communication plus transparente et basée sur la confiance, ainsi qu'à une coordination plus étroite des activités éducatives, grâce à la résolution commune des problèmes et à une réflexion approfondie. La coopération permet également d'utiliser plus efficacement les ressources telles que les locaux et le matériel, de créer des structures contraignantes et de relever ensemble les défis pratiques (Emmerich et al., 2009).

Selon Jutzi (2020, p. 81), la coopération peut prendre différentes formes. Premièrement, elle peut se dérouler de manière synchrone (toutes les personnes impliquées sont présentes en même temps) ou asynchrone (décalée dans le temps à l'aide d'un moyen de communication, par ex. courriel, message). Deuxièmement, les possibilités de coopération peuvent être de nature formelle ou informelle. Parmi les structures formelles, on trouve par exemple les séances, les groupes de pilotage ou les rencontres de réseau, tandis que les formats d'échange informels incluent notamment les conversations personnelles « sur le pas de la porte » ou encore les discussions de cas. Troisièmement, la coopération peut être horizontale (entre personnes de même statut) ou verticale (entre personnes de niveaux hiérarchiques différents). Les

conditions juridiques, financières et organisationnelles influencent fortement les possibilités de coopération. Elles comprennent les ressources communales, les programmes de soutien de l'État, les prescriptions légales ainsi que la volonté d'ouverture structurelle des organisations. Selon les besoins régionaux et le contexte – comme la taille de la commune ou les acteurs présents – l'intensité et la forme de la coopération peuvent varier fortement (Huber, 2014).

Bien que les coopérations présentent un grand potentiel, elles sont confrontées à plusieurs défis : des ressources humaines limitées, des différences institutionnelles, l'absence d'objectifs communs et un manque d'engagement peuvent les réduire ou même les rendre impossibles (Maag Merki et al., 2010). Pour concevoir des coopérations durables, un management professionnel du réseau, des objectifs clairs, une communication transparente ainsi qu'un ancrage structurel de la coopération sont d'une importance centrale. Lorsque la coopération réussit, des partenariats stables, des objectifs atteints conjointement ainsi que des retours positifs de la pratique en sont souvent les conséquences (Gräsel et al., 2006).

Les paysages éducatifs renforcent la mise en réseau locale des offres éducatives, d'accueil et sociales (Mack, 2012 ; Otten, 2019). L'objectif est de créer un réseau intégré reposant sur un concept commun (Otten, 2019). La construction d'un tel réseau nécessite des conditions structurelles – en particulier, la capacité d'action des acteurs impliqués dans le champ institutionnel doit être garantie (Emmerich et al., 2009). Une collaboration efficace ne peut émerger que si les acteurs disposent également des ressources, des compétences et des conditions organisationnelles nécessaires. La mise en place d'un tel réseau vise à optimiser la coordination des offres éducatives et à permettre un développement systématique de la qualité. Cela favorise la qualité de l'éducation, considérée comme un facteur clé tant pour la construction réussie des parcours éducatifs individuels que pour le développement communal et régional. La coopération s'avère ainsi être un élément central des paysages éducatifs modernes. Jusqu'à présent, la recherche s'est principalement concentrée sur des paysages éducatifs basés sur des projets, tandis que les paysages éducatifs autoorganisés et pilotés de manière régionale ont été largement négligés (Hebborn, 2020 ; Otto & Berkemeyer, 2015). Cependant, la gestion autonome au sein des paysages éducatifs offre le potentiel de créer des liens « intersectoriels » et « intergouvernementaux » (Emmerich, 2010, p. 359), permettant des réponses localement adaptées aux évolutions sociétales et aux besoins éducatifs.

#### **A.4.5 Valeurs, stratégies et objectifs dans le domaine de l'éducation et de l'accueil**

Le développement et le changement dans le système éducatif et dans les organisations en général nécessitent une stratégie commune et des objectifs partagés (Burns & Köster, 2016). Les stratégies renvoient à des décisions concernant l'orientation future à long terme et constituent ainsi un choix concret et une définition de thèmes et de priorités décidés par les membres des organisations (Homburg et al., 2004 ; Homburg et al., 1999). Les valeurs et attitudes des personnes impliquées constituent la base d'une orientation commune vers ces objectifs (Schönig, 2002). Sur cette base, une culture partagée émerge au sein d'une organisation ou d'une communauté, influençant les comportements, les interactions et les processus

décisionnels (Helsper, 2008). La recherche montre qu'une attitude partagée peut avoir un impact sur le climat organisationnel, la satisfaction au travail et même sur les processus de développement scolaire et pédagogique (Schreier & Ammann, 2023).

Dans les systèmes éducatifs, il existe différents mécanismes de pilotage et donc différentes instances capables de définir de telles stratégies et objectifs. Les documents stratégiques possibles, tels que les stratégies éducatives, les plans d'études, les programmes scolaires ou encore les standards de qualité définis, concernent ainsi divers niveaux (Altrichter, 2016). Dans le cadre de la politique éducative et de l'administration scolaire nationales (Dedering, 2016, p. 54), la planification de l'éducation fait l'objet de discussions et de revendications accrues dans les pays germanophones depuis les années 1970. L'objectif de ces documents consiste en une « concrétisation et une définition (plus ou moins) contraignante de la mission éducative » (Fthenakis, 2007, diapositive 9). En outre, les plans d'études constituent également un instrument garantissant la qualité de l'éducation (ibid.). Comparés à ceux du passé, ces plans sont aujourd'hui davantage centrés sur l'enfant et l'apprentissage, et moins sur l'organisation et l'administration éducatives, qui étaient au premier plan dans les années 1990 dans le contexte du « New Public Management » (Fthenakis, 2012).

Les décisions concernant le contenu des stratégies éducatives des communes et des États ne sont pas toujours transparentes ni fondées sur des données probantes. Cela s'explique notamment par le fait que les défis sociaux, les besoins de la population ainsi que la situation financière des États et des communes influencent le choix des objectifs de développement (Dedering, 2016, p. 54). En matière d'éducation et d'accueil, ce ne sont pas tant les contenus didactiques qui sont au centre, mais plutôt les lignes directrices communes pour l'éducation et la pédagogie, qui concernent par exemple le comportement social, les processus d'interaction ou la participation des enfants (Fthenakis, 2012 ; Schelle et al., 2023). Par ailleurs, une orientation stratégique claire en matière d'éducation et d'accueil constitue un aspect de la qualité structurelle et de résultat des offres éducatives et d'accueil (Jutzi et al., 2025). Les stratégies éducatives peuvent inclure différents acteurs, par exemple dans le cas d'une stratégie éducative municipale qui englobe non seulement l'école publique, mais aussi les offres d'accueil pour les élèves ainsi que le travail social en milieu scolaire (Direction de l'instruction publique du canton de Berne, 2016). Dans le cadre du développement de paysages éducatifs, de telles réflexions stratégiques et leur formalisation constituent un critère de réussite (Jacobs Foundation, 2016). Dans quelle mesure de tels plans ou stratégies éducatives coordonnées existent pour l'éducation et l'accueil au niveau communal en Suisse demeure jusqu'à présent incertain. Il n'est également pas clair quels acteurs assument la responsabilité de définir une telle orientation allant au-delà de la planification des enjeux de l'école publique.

Au niveau de l'établissement scolaire, il y a un programme scolaire qui définit les objectifs de développement de l'organisation, ainsi que d'autres documents tels qu'une charte ou une vision (Rolff, 2023). Dans le cadre du programme scolaire, chaque établissement détermine les objectifs pédagogiques qu'il souhaite atteindre dans les années à venir (Heinrich & Kussau, 2016). Il s'agit d'instruments centraux du développement organisationnel, souvent placés sous la responsabilité de la direction de l'école. Dans certains

pays, des sanctions concrètes peuvent être liées au programme scolaire via des systèmes d'évaluation et de suivi (Hangartner & Svaton, 2016). D'un autre côté, ces documents peuvent aussi s'adresser à la « capacité d'autorégulation » des écoles et être élaborés au travers d'un processus participatif (Heinrich & Kussau, 2016, p. 185 ; Rolff, 2012).

Bien que l'importance de la définition d'objectifs communs soit incontestée, en particulier du point de vue de la recherche sur le développement organisationnel et scolaire, les connaissances sur la pertinence de la planification et de la stratégie éducatives au niveau communal demeurent limitées. Parallèlement, une planification éducative adaptée aux besoins locaux (au moins dans le domaine de l'enseignement scolaire) relève de la mission obligatoire de l'administration communale (Steiner & Kaiser, 2013). Celle-ci doit harmoniser les objectifs de l'école et ceux de la collectivité, par exemple dans le cadre de séances d'échange régulières (Hangartner & Svaton, 2016, p. 112). Dans le domaine de l'éducation et de l'accueil, la question se pose de savoir dans quelle mesure une telle « philosophie de base relativement cohérente » (Rolff, 2023, p. 69) existe au niveau de l'autorité communale, comment elle est élaborée et dans quelle mesure elle est perçue comme guidant l'action des autorités et des professionnel·le·s.

## A.5 Comment l'étude est-elle structurée?

Le projet de recherche « Vision B2 – Éducation et accueil dans la commune », financé par la HEP Berne, s'est déroulé sur trois ans (2022–2025).

Le projet de recherche examine :

- quelles stratégies les communes du Canton de Berne poursuivent en matière d'éducation et d'accueil,
- quels acteurs interviennent (p. ex. autorités communales, école, autres offres d'accueil de la commune, etc.),
- qui, au sein de la commune, est responsable de la mise à disposition de quelles offres,
- et comment les acteurs échangent et se mettent en réseau entre eux et avec d'autres communes.

L'équipe de recherche s'est intéressée à la fois à l'état actuel de développement des offres d'éducation et d'accueil dans les communes et aux réflexions et stratégies concernant leur évolution future.

Dans ce projet de recherche à plusieurs perspectives, les échantillons – et donc également les approches méthodologiques et les méthodes d'analyse – diffèrent nettement d'une phase à l'autre. Celles-ci sont décrites séparément ci-dessous et présentées dans la figure 1.

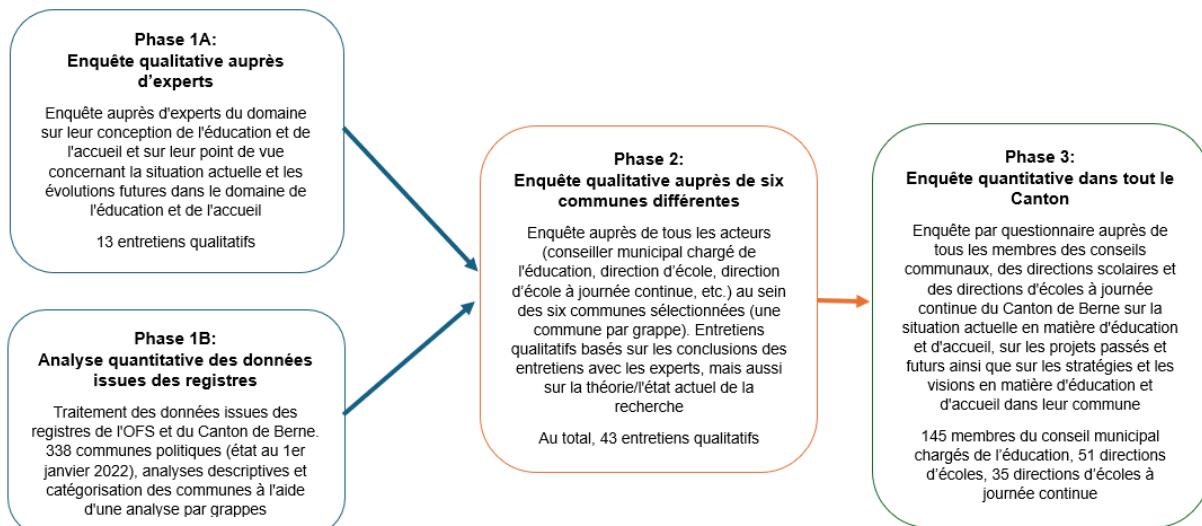


Figure 1: Plan de recherche de l'étude Vision B2 (représentation propre)

Dans la première phase, 13 expert·e·s ont été interrogé·e·s au moyen d'entretiens. Dans le cadre de leurs activités associatives ou institutionnelles, de leur travail au sein de l'administration cantonale ou encore à la HEP Berne en tant qu'institution centrale de formation initiale et continue, ils et elles se consacrent aux questions scolaires et communales. Le guide d'entretien se base sur les hypothèses théoriques relatives au rôle des différents acteurs dans le pilotage des offres d'éducation et d'accueil dans un système éducatif fédéraliste. Les données issues des entretiens ont été transcrrites mot à mot et analysées selon une analyse de contenu à l'aide d'un système de catégories (Mayring & Fenzl, 2014). Ce système de catégories a été dérivé du guide d'entretien et développé principalement de manière déductive. Les catégories centrales étaient : « rôle et mission des acteurs interrogés », « responsabilités et rôle des communes », « stratégies et valeurs propres », « visions pour l'avenir ». Les résultats de ces entretiens figurent dans la partie B du rapport.

Pour préparer l'analyse approfondie de la phase 2, les communes du Canton de Berne ont fait l'objet d'un regroupement statistique. Cette analyse poursuivait deux objectifs principaux : premièrement, elle servait à sélectionner les communes à interroger dans le cadre des études de cas, en veillant à couvrir un éventail aussi large que possible de types de communes. Deuxièmement, elle visait à fournir une vue d'ensemble structurée de la diversité et des caractéristiques des 338 communes du Canton. Pour ce faire, une analyse en clusters a été réalisée afin de former des groupes de communes présentant des structures similaires (Backhaus et al., 2016). Cette analyse a été menée sur la base de dix variables issues des statistiques cantonales de l'éducation (BKD, 2023a) ainsi que des statistiques

communales de l'Office fédéral de la statistique (Office fédéral de la statistique [OFS], 2021, 2023) et a permis d'identifier six groupes de communes présentant chacun des profils similaires.

Tableau 1 : Répartition du nombre de communes entre les six groupes

Groupes	Description	No- mbre (N)	%
1	Petites communes rurales avec une faible capacité financière, une forte proportion d'électeurs UDC et une faible proportion d'étrangers	159	47.0%
2	Grandes communes rurales avec une capacité financière moyenne, une forte proportion d'électeurs UDC et une proportion moyenne d'étrangers	20	5.9%
3	Communes rurales francophones avec une forte proportion d'étrangers et une proportion moyenne d'électeurs UDC	38	11.2%
4	Petites communes urbaines avec une capacité financière moyenne, une proportion moyenne d'électeurs UDC et une forte densité	41	12.1%
5	Communes intermédiaires avec une faible capacité financière, une forte proportion d'électeurs UDC et une faible proportion d'étrangers	72	21.3%
6	Grandes communes urbaines avec une capacité financière moyenne, une faible proportion d'électeurs UDC et une forte proportion d'étrangers	8	2.4%
<b>Total</b>		338	100.0%

Le tableau 1 montre clairement que le groupe 1, avec 47 % des communes, domine le type rural. Avec les groupes 2 et 3, il constitue le spectre rural – les communes du groupe 2 étant plus grandes et légèrement plus solides financièrement, tandis que le groupe 3 regroupe principalement des communes francophones. Les autres groupes sont à qualifier soit d'intermédiaires, soit d'urbains. La classification s'inspire de la typologie de l'Office fédéral de la statistique (OFS, 2023). Comme approximation de l'orientation politique de la commune, la proportion d'électeurs UDC a été prise en compte, l'UDC étant le parti le plus fort du Canton de Berne. D'autres variables utilisées pour distinguer les communes concernent la densité de population et la capacité financière des communes. Des différences marquées apparaissent ici entre les communes. Les communes urbaines du groupe 6, qui ne comprennent que huit communes dans le Canton de Berne, présentent à la fois la densité de population et la capacité financière les plus élevées. Les communes du groupe 2 ont une capacité financière élevée, mais une faible densité de population (voir figure 2).

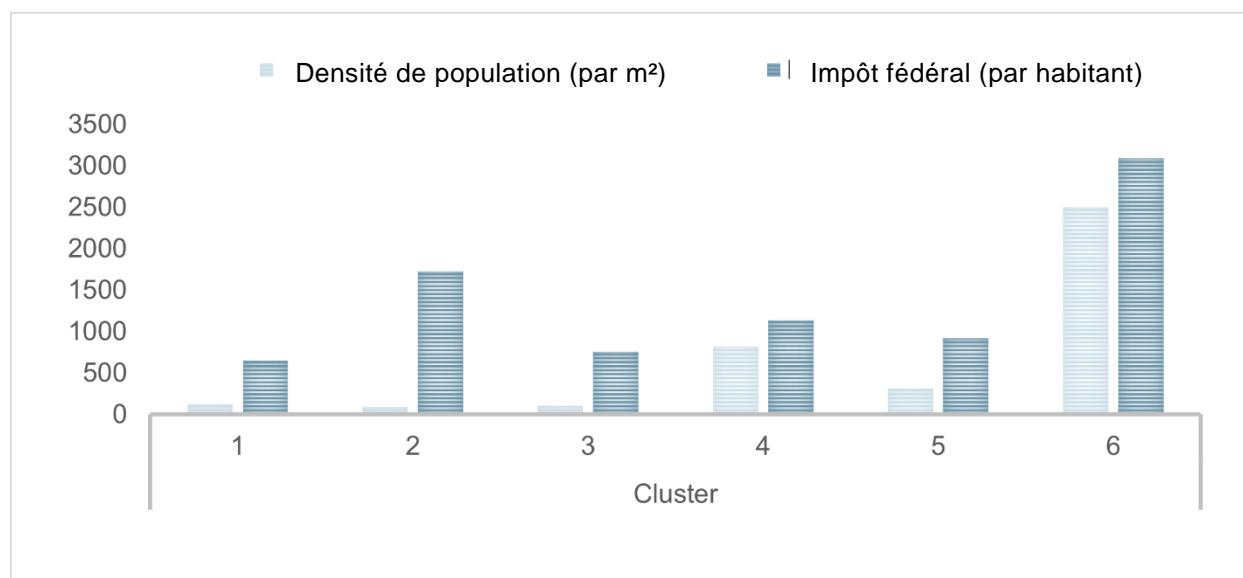


Figure 2 : Densité de population moyenne et capacité financière dans les six groupes

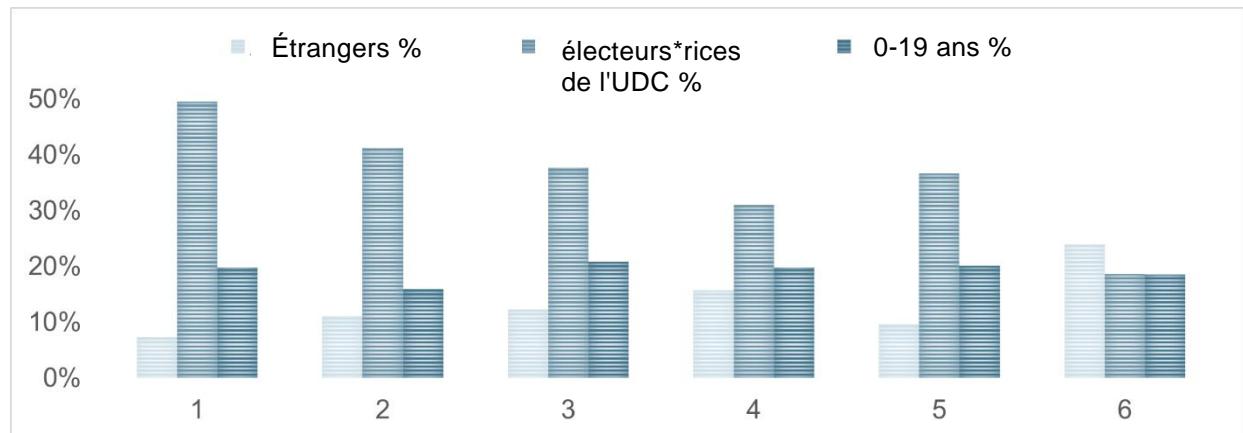


Figure 3 : Parts moyennes en pourcentage d'étrangers, d'électeurs UDC et de personnes âgées de 0 à 19 ans dans les communes des six groupes

Enfin, la répartition des parts en pourcentage d'étrangers, d'électeurs UDC et de personnes de moins de 20 ans (figure 3) présente également une image cohérente. Les communes urbaines (groupes 4 et 6) se caractérisent par une proportion plus élevée d'étrangers et une proportion relativement faible d'électeurs UDC.

La classification en ces six groupes, et en particulier la distinction entre communes urbaines, intermédiaires et rurales, est régulièrement évoquée dans les différentes parties du rapport, car il est probable que ces caractéristiques communes influencent l'offre disponible en matière d'éducation et d'accueil (Baumgarten et al., 2017 ; Schmid et al., 2011).

Dans la deuxième phase du projet, 43 entretiens ont été réalisés dans six communes (une commune par groupe) avec des personnes responsables de l'éducation et de l'accueil. Il s'agit par exemple de membres du conseil communal en charge de l'éducation, ainsi que de directions d'écoles et de directions d'écoles à journée continue. Le guide d'entretien destiné aux différents acteurs des communes a été élaboré sur la base des résultats de la première phase. Selon la taille et la localisation de la commune, le nombre de personnes impliquées variait. La répartition des entretiens par commune est présentée dans le tableau 2

Tableau 1: Entretiens dans six communes – Répartition

Commune	Personnes interviewées	Nombre d'entretiens
Commune A (Groupe 1)	Président·e de la commune, Membre du conseil communal chargé·e de l'éducation, Membre du conseil communal chargé·e des affaires sociales, Direction d'école	4
Commune B (Groupe 2)	Président·e de la commune, Membre du conseil communal chargé·e de l'éducation, Direction d'école, Direction d'école de jour, Animation de jeunesse	5
Commune C (Groupe 3)	Président·e de la commune, Président·e de la commission scolaire, Direction d'école, Direction d'école à journée continue, Travail social en milieu scolaire, Responsable des crèches, Animation de jeunesse	7
Commune D (Groupe 4)	Président·e de la commune, Membre du conseil communal chargé·e de l'éducation, Membre du conseil communal chargé·e des affaires sociales/santé, Direction d'école, Direction d'école de jour, Travail social en milieu scolaire, Responsable de crèche, Travail social jeunesse, Président·e du conseil des parents	9
Commune E (Groupe 5)	Président·e de la commune, Membre du conseil communal chargé·e de l'éducation, Direction d'école, Direction d'école de jour, Travailleur·euse social·e scolaire, Animation de jeunesse, Président·e du conseil des parents	7

Commune	Personnes interviewées	Nombre d'entretiens
Commune F (Groupe 6)	Président·e de la commune, Membre du conseil communal chargé·e de l'éducation, Directions d'école, Directions d'école de jour, Membres de l'administration scolaire, Travail social en milieu scolaire, Conseil des parents	18

Toutes les interviews réalisées dans les communes ont été transcrrites mot à mot, puis analysées selon la méthode d'analyse de contenu de Mayring et Fenzl (2014). La construction des catégories a été faite de manière déductive et inductive. D'une part, des catégories principales ont été dérivées de la théorie de la gouvernance : « valeurs, objectifs, stratégies », « coordination des actions/coopération » et « acteurs ». Ces catégories ont ensuite été affinées de manière inductive à partir des données. Lors du codage de trois transcriptions par deux évaluatrices, la nécessité d'une structuration plus claire du système de codage est apparue afin d'éviter les chevauchements ou les attributions ambiguës. À cette fin, une matrice de  $6 \times 5$  cases a été élaborée de manière inductive à partir du matériel, regroupant tous les codages du système initial, en les fusionnant partiellement (ex. initiative, participation et droit de parole) ou en les différenciant (ex. éducation et accueil: état actuel, perception positive, perception négative). Ce système structuré a ensuite été testé et discuté par deux évaluatrices sur trois interviews. Par la suite, une interview a été codée en double par deux évaluatrices, et les codages attribués ont été discutés, ce qui a conduit au système final de catégories. Afin d'accroître l'objectivité et la fiabilité, toutes les interviews ont été codées par deux personnes, et les divergences importantes ont été résolues lors d'une conférence de codage. Les résultats de cette phase de recherche sont présentés dans la partie C.

Dans la troisième et dernière phase, l'équipe de recherche a interrogé toutes les communes du Canton de Berne ( $N = 338$ ) à l'aide d'un questionnaire en ligne afin d'obtenir une vue d'ensemble concernant l'éducation et l'accueil dans les communes. Au questionnaire ont répondu 149 membres du conseil communal chargés de l'éducation, 51 directions d'école et 36 directions d'école à journée continue du Canton de Berne. Pour garantir la qualité des données, des tests du chi carré ont été effectués, confirmant une répartition représentative des membres du conseil communal chargés de l'éducation dans les six clusters ( $\chi^2 = 4.017$ ,  $df = 5$ ,  $p = 0.547$ ). Le taux de réponse de 44,1 % pour ces membres peut être considéré comme bon, tandis que la participation des directions d'école et des directions d'école de jour est restée relativement faible, ce qui limite la portée des résultats pour ces groupes. Les résultats de cette enquête quantitative figurent dans la partie D de ce rapport.

Le questionnaire a été élaboré sur la base des entretiens préalables avec les communes. Une attention particulière a été portée à ce qu'il tienne compte de la diversité des communes du Canton de Berne et qu'il soit accessible à toutes ces dernières. Pour une meilleure adéquation, le questionnaire a été légèrement adapté pour les directions d'école et les directions d'écoles à journée continue. Par exemple, il a été décidé de ne pas interroger plusieurs fois sur les structures (offre et gestion). En complément des données issues de l'enquête, des données de registre ont également été collectées tout au long

du projet, comme mentionné lors de la constitution des clusters, auprès de l'OFS, de la BKD et de la GSI. Ces données de registre ont servi d'informations contextuelles au niveau communal pour les données du questionnaire. Elles comprennent diverses caractéristiques des communes telles que l'orientation politique, la capacité financière, la régionalité ainsi que des informations sur la présence et la configuration des offres éducatives et d'accueil. Les données de registre ont été largement préparées, car elles proviennent de différents moments et niveaux de collecte. Une partie de ces données n'est pas accessible au public et a été mise à disposition exclusivement pour le projet de recherche. En conséquence, ces données ne sont présentées que sous forme agrégée (Cf. annexe dans la version du rapport allemande).

Les données de l'enquête, combinées aux données de registre, ont été principalement analysées de manière descriptive dans le cadre de ce rapport, à l'aide de distributions de fréquences, de moyennes et d'écart-types. L'objectif était de fournir un aperçu systématique des structures et caractéristiques centrales de l'éducation et de l'accueil dans les communes. La combinaison de données primaires et secondaires a permis une contextualisation complète des résultats de l'enquête au niveau communal. Des analyses approfondies, notamment des analyses inférentielles et multivariées, sont prévues dans d'autres publications dans des revues spécialisées.

# B BREF RÉSUMÉ DE LA PARTIE B

Les propos des expert·e·s interrogé·e·s sont essentiels pour mieux comprendre le rôle des associations, des fédérations, de l'administration cantonale et de la HEP Berne. Globalement, on observe un fort engagement des acteurs, chacun défendant des intérêts spécifiques. Certains de ces acteurs sont partiellement interconnectés et se soutiennent mutuellement.

## Tâches

Les associations et les fédérations représentent les intérêts d'un groupe particulier – par exemple les directions d'école, les parents, les autorités communales ou les écoles à journée continue – auprès de l'administration, des instances politiques et des institutions de formation initiale et continue. Ils initient des débats de politique éducative, œuvrent pour de bonnes conditions de travail et cherchent à garantir la qualité et l'évolution du système. Ils organisent également des espaces d'échange (p. ex. rencontres de réseau) et offrent des conseils. Les entretiens révèlent que, pour beaucoup de ces associations et fédérations, le champ d'action s'est élargi ces dernières années – la prise en compte de l'accueil devient de plus en plus fréquente. Les personnes interrogées indiquent que leur focus s'est partiellement détaché de l'école pour s'étendre à d'autres institutions. Les autorités cantonales constituent les instances administratives pour l'éducation et l'accueil. Elles jouent un rôle clé, notamment en ce qui concerne les objectifs de ces offres ainsi que leur financement. La majorité des expert·e·s souligne l'importance de définitions claires des domaines de compétence entre les institutions, de délimitations et, en même temps, de la mise en réseau – d'une part avec d'autres associations, fédérations et institutions, et d'autre part entre les offres dans la pratique. La description des tâches met en évidence certaines chevauchements entre les domaines de compétence (p. ex. les associations et la HEP Berne proposent toutes deux des offres de formation continue et de conseil). La HEP Berne est responsable de la formation initiale et continue des enseignant·e·s et des directions d'école. En revanche, la responsabilité concernant le développement professionnel et l'accompagnement des autorités et des écoles à journée continue ne relève pas d'un mandat subventionné de la Haute école pédagogique. Plusieurs personnes de la HEP Berne s'engagent toutefois activement pour la mise en réseau entre éducation et accueil. Cependant, selon les personnes interrogées, l'école à journée continue reste encore trop peu prise en compte, tant au sein de la Haute école que dans la pratique.

## Compréhension de la qualité

De manière générale, les personnes interrogées s'accordent à dire que la qualité éducative devrait être au centre des développements futurs : il ne s'agit pas de la quantité, mais bien de la qualité des offres. Concernant la qualité dans l'éducation et l'accueil, une distinction claire est faite entre les offres obligatoires et les offres facultatives. Les écoles à journée continue sont par exemple qualifiées « d'offres semi-volontaires », car les parents ne peuvent pas choisir dans quel établissement envoyer leurs enfants. C'est pourquoi une conception uniforme de la qualité joue un rôle aussi central que pour les offres obligatoires. Plusieurs expert·e·s soulignent que le temps consacré au développement de la qualité est généralement insuffisant. Les autorités cantonales définissent peu de standards structurels, car elles se voient davantage dans un rôle de surveillance des communes que dans un travail direct sur la qualité avec les établissements. Le « niveau de survol » des directives cantonales est critiqué

par les associations et les fédérations. Selon les personnes interrogées, la commune, en tant qu'autorité d'embauche, joue un rôle central dans l'orientation stratégique du développement de la qualité et dans la professionnalisation des collaborateur·rice·s. Cette grande marge de manœuvre des communes est parfois jugée critique et des directives plus claires seraient nécessaires. Certain·e·s constatent que les inspections scolaires n'assument pas suffisamment leur rôle dans l'assurance qualité, notamment dans les écoles à journée continue. La qualité peut être améliorée par des principes communs (par exemple sous la forme d'un concept partagé) ainsi que par la qualification des collaborateur·rice·s.

### **Valeurs**

Beaucoup des personnes interrogées s'accordent à dire que l'éducation et l'accueil doivent être davantage liées. Il devrait émerger un lieu d'apprentissage commun et uniforme, orienté vers une éducation et un accueil globales ainsi que des processus d'apprentissage holistiques. L'enfant doit être au centre et son bien-être devrait constituer le cœur de toute action pédagogique – que ce soit à l'école, dans l'école à journée continue ou dans d'autres offres d'accueil. De bonnes relations de confiance ainsi qu'un climat favorable à l'apprentissage sont la base de processus éducatifs réussis. L'ouverture, le soutien mutuel et la reconnaissance, ainsi que la coopération professionnelle, sont considérés par les personnes interrogées comme des valeurs centrales d'une attitude commune. L'extension des offres éducatives et d'accueil est de plus en plus perçue par les expert·e·s comme un « facteur de réputation » et un avantage concurrentiel important pour les communes.

### **Évolutions en matière de politique éducative**

D'un point de vue politico-éducatif, les offres d'éducation et d'accueil dans le Canton de Berne sont « incontournables » et également bien intégrées sur le plan structurel. La répartition des rôles entre le Canton et la commune est clairement définie. Cependant, certains répondants estiment que les groupes d'intérêt politiques au sein des communes sont perçus comme plus importants pour le développement des offres éducatives et d'accueil que les conditions-cadres cantonales. Selon les personnes interrogées, l'éducation et l'accueil ne disposent pas d'un « véritable lobby » dans les communes, et l'extension de l'offre est guidée par des intérêts divers, parfois contradictoires, ainsi que par l'engagement individuel.

En regardant vers l'avenir, la prise en compte des aspects financiers ainsi qu'une planification réfléchie des espaces scolaires sont jugées très importantes par les personnes interrogées. De plus, des synergies renforcées entre les institutions pourraient faciliter la gestion des défis politico-éducatifs actuels.

# C BREF RÉSUMÉ DE LA PARTIE C

Les portraits des communes du Canton de Berne montrent clairement le champ de tension entre ville et campagne. Il existe des différences dans l'offre éducative et d'accueil : à la campagne, toutes les offres ne sont de loin pas disponibles, tandis que la ville doit faire face à une grande hétérogénéité et diversité. Ce qui est commun à toutes les communes interrogées, c'est que l'éducation est considérée comme une ressource importante. D'autres différences et points communs des portraits seront brièvement présentés ci-après. Dans l'ensemble des portraits, on peut dire que les offres éducatives et d'accueil devraient répondre aux besoins de la population communale, qu'un bon réseau à l'intérieur et à l'extérieur de la commune peut faciliter l'établissement ainsi que le développement (ou la poursuite du développement) de certaines offres, et que les personnes engagées au sein de la commune contribuent beaucoup à une offre éducative et d'accueil bien développée. La capacité d'adaptation est un autre facteur clé : par exemple, l'espace disponible devrait pouvoir être utilisé de manière aussi polyvalente que possible. Ces éléments sont essentiels pour relever les défis propres à chaque commune et exploiter au mieux les opportunités offertes par les contextes spécifiques.

**Différences géographiques et démographiques:** Les portraits montrent que les différences géographiques et démographiques jouent un rôle central dans la conception des offres éducatives et d'accueil. Les communes rurales comme A et B comptent moins d'habitant·e·s et disposent d'une superficie plus importante, ce qui est lié à une densité de population plus faible et à un mode de vie plus traditionnel. Cela influence l'offre et la demande. À l'inverse, les communes urbaines comme D et F se caractérisent par une forte densité de population et une population multiculturelle. Cette urbanité exige des offres éducatives et d'accueil plus diversifiées et flexibles. Un problème central est représenté par le manque de personnel qualifié, en particulier dans les communes rurales et éloignées comme A et B. Ces communes rencontrent souvent des difficultés à recruter suffisamment d'enseignant·e·s et de professionnel·le·s, principalement en raison de leur situation géographique et de l'attractivité limitée de ces régions. Le manque d'enseignant·e·s peut entraîner une charge de travail accrue pour le personnel existant et nuire à la qualité des offres éducatives. Sans un nombre suffisant de collaborateur·rice·s qualifié·e·s, de nombreuses communes ne sont pas en mesure d'élargir les offres facultatives existantes ni de lancer de nouvelles initiatives dans ce domaine.

**Diversité culturelle et sociale:** Les communes comme C, D et F présentent une grande diversité qui doit être prise en compte dans les offres éducatives. L'intégration, l'égalité des chances et la promotion d'une coexistence harmonieuse y sont des préoccupations centrales. À l'inverse, les communes rurales comme A et B ont une population plutôt homogène, ce qui met moins l'accent sur l'intégration socio-culturelle, mais davantage sur la préservation des valeurs et modes de vie traditionnels (familiaux).

**Valeurs:** L'importance de l'éducation est soulignée dans toutes les communes. Elle est considérée comme « une préoccupation majeure » et un investissement pour l'avenir. Alors que les communes rurales (A, B) s'orientent plutôt vers les besoins des modèles familiaux traditionnels, les communes urbaines, en raison de l'hétérogénéité décrite de leur population et de la demande qui en découle, sont parfois plus ouvertes à des approches éducatives modernes (D, F). De plus, les communes comme A, B et E mettent l'accent sur des valeurs telles que la politesse, la solidarité, l'honnêteté, la fiabilité et la

convivialité familiale. Dans les communes C, D et F, ce sont plutôt des valeurs comme le respect, la tolérance et la professionnalité qui prédominent. Un fort sentiment communautaire et des réseaux sociaux bien fonctionnans sont, selon les personnes interrogées, des conditions essentielles pour des offres qui répondent aux besoins et aux attentes des parents sur place. L'orientation vers les besoins de la population est soulignée dans toutes les communes afin de créer une offre éducative et d'accueil la plus adaptée possible.

**Ressources et capacités financières:** Les moyens financiers varient fortement d'une commune à l'autre. Les communes disposant d'une faible capacité financière (communes A et D) font plus souvent état de contraintes budgétaires qui compliquent l'extension des offres éducatives et d'accueil. Les communes dotées d'une capacité financière moyenne ou élevée, généralement proches des villes ou urbaines, ou bénéficiant d'une situation économique favorable, peuvent investir davantage dans l'éducation. Les restrictions budgétaires empêchent souvent, dans les communes concernées, l'extension ou l'introduction de nouvelles offres éducatives et d'accueil. Les communes sont régulièrement confrontées au défi d'utiliser leurs ressources limitées de manière efficace et de faire des arbitrages entre différentes possibilités d'investissement. Cela conduit fréquemment à reporter, voire à annuler, des investissements nécessaires dans les infrastructures éducatives ou dans de nouvelles offres. Les portraits des communes comme A et E montrent clairement que la nécessité de justifier les investissements réduit la marge de manœuvre et ralentit le développement d'approches éducatives innovantes.

**Direction:** Les structures de direction varient entre les communes étudiées. Dans toutes les communes, il existe un·e membre du conseil communal chargé·e de l'éducation, une commission scolaire ainsi qu'une direction d'école. Dans les communes B à F, le niveau de direction est complété par la direction de l'école à journée continue. Dans la commune A, le conseil communal conserve une position centrale, ce qui est moins marqué dans les autres communes. Dans les communes A, B et E, une grande responsabilité est transférée à la direction d'école, qui dispose d'une large marge de manœuvre. Dans plusieurs communes, il est constaté que la complexité des tâches en matière de pilotage et de direction a augmenté ces dernières années. Les communes plus grandes réfléchissent à la mise en place d'un poste de direction du département « Éducation » (commune D) ou l'ont déjà instaurée (commune F). Cette personne doit agir comme interlocuteur·rice pour la mise en réseau entre les différentes offres et avec le conseil communal. Dans certaines communes, il existe des rôles doubles (par exemple, commune B : président·e de commune et enseignant·e), ce qui peut rendre la direction plus complexe.

**Coopération et mise en réseau:** La collaboration entre les écoles, les services sociaux, les associations et l'administration communale crée des réseaux solides où les ressources peuvent être mutualisées et les synergies exploitées. Les communes comme B et F bénéficient de telles coopérations, par exemple en ce qui concerne l'utilisation des espaces ou l'organisation d'événements communs. Cette mise en réseau favorise l'échange de connaissances, la coordination des mesures et la résolution collective des problèmes. Dans les communes rurales comme A et B, ce sont souvent des réseaux informels et le soutien des familles et des associations locales qui contribuent à la mise en œuvre et à l'acceptation des offres.

# D BREF RÉSUMÉ DE LA PARTIE D

## **Offres dans le domaine de l'éducation et de l'accueil**

La disponibilité des offres dépend de la taille de la commune, de la structure démographique, du degré d'urbanité et aussi de l'orientation politique des communes. Les écoles à journée continue et le travail social en milieu scolaire sont présents dans plus de la moitié des communes rurales. De nombreuses communes dépourvues de travail social en milieu scolaire prévoient de l'introduire prochainement. L'école publique, l'école à journée continue et le travail social en milieu scolaire sont considérés par les membres du conseil communal responsables de l'éducation comme les offres les plus importantes. Les écoles à journée continue sont présentes dans environ 60 % des communes, tandis que les crèches ne sont disponibles que dans environ 40 % des communes, et elles sont généralement organisées de manière privée. Environ la moitié des membres du conseil communal responsables de l'éducation ne considèrent pas les crèches comme une tâche communale. Les crèches et les écoles à journée continue se voient plus souvent attribuer une mission d'accueil qu'une mission éducative, bien que les crèches se voient plus fréquemment attribuer une mission éducative que les écoles à journée continue.

## **Structures de direction**

En général, les membres du conseil communal responsables de l'éducation sont souvent également président·e·s de la commission scolaire. Les directions de département « Éducation » sont surtout présentes dans les communes urbaines et existent généralement en complément de la commission scolaire. Celle-ci n'est donc que rarement remplacée par la direction de département. Les directions d'écoles à journée continue et les secrétariats scolaires sont plus souvent absents dans les communes rurales. L'autonomie perçue de la commune est globalement jugée modérée, bien qu'elle soit estimée légèrement plus élevée dans les communes périurbaines par rapport aux communes urbaines et rurales. Ces différences et ces organes de pilotage supplémentaires font que les commissions scolaires élues par la population constituent, en particulier dans les communes rurales, des organes de direction centraux.

## **Investissements**

Au cours des cinq dernières années, les investissements ont principalement concerné les écoles primaires et secondaires (notamment la numérisation et les infrastructures). Les écoles à journée continue et le travail social en milieu scolaire ont bénéficié d'investissements modérés. Les offres de l'EAJE et de l'animation de jeunesse n'ont pratiquement pas été considérées comme prioritaires sur le plan financier. À l'avenir, les écoles restent au centre des priorités, tandis que les écoles à horaire continu et les structures d'accueil durant les vacances scolaires gagnent légèrement en importance.

## **Mise en réseau et coopération**

Les membres du conseil communal collaborent le plus étroitement avec les directions d'école et les commissions scolaires. Pour les directions d'école, les directions d'école à journée continue et le travail social en milieu scolaire sont des partenaires importants. Les directions d'école à journée continue ont

moins d'échanges formels et davantage d'échanges informels. La mise en réseau avec les crèches et les groupes de jeu est globalement faible. Les différences dans l'intensité de la coopération entre les zones rurales, périurbaines et urbaines pourraient s'expliquer par le fait que certains contextes régionaux disposent de plus d'offres, ce qui nécessite davantage de coordination et de collaboration. Par ailleurs, en zone rurale, les distances sont généralement plus courtes.

### **Défis**

L'augmentation des besoins en matière d'accueil constitue le plus grand défi, quel que soit le type de commune. Parmi les autres défis figurent la pénurie de personnel qualifié, l'hétérogénéité croissante ainsi que le manque de locaux scolaires.

### **Valeurs, stratégie et vision**

Les valeurs les plus importantes sont la reconnaissance, le respect et le plaisir d'apprendre. Plus de la moitié des communes disposent d'une stratégie éducative et d'une orientation commune.

# E DISCUSSION ET CONCLUSION GÉNÉRALE

Dans ce projet de recherche, les offres éducatives et d'accueil dans les communes du Canton de Berne ont été examinées de manière approfondie. L'accent a été mis sur l'offre et son pilotage. À l'aide d'un design « Mixed Methods », des données qualitatives et quantitatives ont été recueillies et ensuite mises en relation dans cette discussion. Les résultats sont présentés ci-après de manière transversale, en s'appuyant sur les catégories centrales d'analyse de ce projet et en les reliant aux connaissances existantes issues de la théorie et de la recherche. La conclusion générale propose des réflexions supplémentaires pouvant servir de pistes pour la politique et la pratique en vue d'un développement futur.

## E.1 Discussion des résultats

### E.1.1 Situation actuelle dans le domaine de l'éducation et de l'accueil

L'une des questions de recherche principales était de savoir quels offres et acteurs jouent un rôle dans les communes et quel est l'état actuel de ces offres. Les analyses menées dans les parties B à D concernant la situation actuelle dans les domaines de l'éducation et de l'accueil dans le Canton de Berne dressent un tableau complexe des structures communales d'offres. Une diversité considérable ainsi qu'une forte dépendance au contexte apparaissent clairement. Les communes et leurs offres sont à la fois organisées de manière autonome et intégrées dans différentes formes de coopération (par exemple au sein d'associations).

L'évaluation des entretiens avec des expert·e·s, des portraits communaux ainsi que des données issues des questionnaires et des registres montre que l'école publique, l'école à journée continue et le travail social en milieu scolaire sont largement considérés comme établis. Pour l'école publique, cela est évident, car les communes sont légalement tenues de garantir que tous les enfants puissent la fréquenter (LEO, 1992/01.01.2022). Dans le Canton de Berne, environ 90 % des élèves ont accès à une offre d'école à journée continue (BKD, 2023b). Les entretiens avec les expert·e·s ont clairement montré que les écoles à journée continue font désormais partie de l'offre éducative d'une commune et doivent donc être prises en compte dans la planification du développement scolaire ainsi que dans la supervision par l'inspection scolaire. Les données des questionnaires dressent un tableau similaire : les membres du conseil communal responsables de l'éducation comptent l'école à journée continue, aux côtés de l'école publique et du travail social en milieu scolaire, parmi les offres les plus importantes d'une commune. De plus, beaucoup signalent une augmentation des besoins en matière d'accueil dans la commune, perçue comme un défi. Parmi les communes étudiées, cinq sur six disposent d'une école à journée continue. Seule la commune rurale A ne propose pas cette offre, car jusqu'à présent, le besoin nécessaire n'y est pas présent. Cela est caractéristique de la situation dans le Canton, car en particulier les communes rurales ne disposent (encore) d'aucune offre d'école à journée continue.

Un *accueil durant les vacances scolaires* est proposé dans environ un tiers des communes disposant d'une école à journée continue. Ce sont surtout les communes où l'offre d'écoles à journée continue est bien utilisée qui proposent un accueil durant les vacances scolaires. Dans le questionnaire, le manque de besoin est le motif le plus souvent cité pour expliquer l'absence d'une telle offre. Les portraits communaux montrent que les deux communes urbaines (D et F) proposent un accueil durant les vacances scolaires. Dans la commune E, c'est le conseil des parents qui assume cette tâche dans le cadre d'une offre « *Passport vacances* ».

Le *travail social en milieu scolaire* s'est largement imposé comme une norme, comme le montrent à la fois les enquêtes quantitatives, les entretiens avec les expert·e·s et les portraits communaux. Il est souvent organisé à l'échelle régionale et n'est donc présent sur place que certains jours, ce qui est parfois perçu comme un défi. Les expert·e·s soulignent le renforcement du travail préventif dans le cadre du travail social en milieu scolaire. La majorité des communes dépourvues de ce service prévoient, selon les membres du conseil communal responsables de l'éducation interrogés, son introduction.

L'*animation de jeunesse* est, comme le travail social en milieu scolaire, souvent organisée à l'échelle régionale, mais elle est nettement moins répandue. Comparée au travail social en milieu scolaire, son besoin est jugé moindre (par exemple dans la commune A ou d'après les données des questionnaires). Les portraits communaux montrent que l'*animation de jeunesse* met en œuvre, dans les communes, à la fois des offres propres (par exemple des lieux de rencontre ouverts) et des offres en collaboration avec l'école et le travail social en milieu scolaire.

Selon les données des registres, dans le domaine de l'éducation et de l'accueil des jeunes enfants (EAJE) seules environ deux communes sur cinq disposent de crèches. Les données issues des questionnaires indiquent en revanche que la plupart des communes disposent d'un groupe de jeu. Les crèches sont donc nettement moins répandues que les écoles à journée continue et probablement aussi que les groupes de jeu. Lorsque des crèches existent, elles ne sont souvent pas directement intégrées dans l'offre éducative et d'accueil, mais fonctionnent comme des structures indépendantes. Certaines communes (par exemple B et C) soutiennent leur fonctionnement financièrement, mais aucune obligation en ce sens n'existe (OEJF, 2025/24.11.2021). Dans l'ensemble, toutes les sources de données montrent que le rôle des communes dans le domaine de l'accueil extrafamilial est plutôt limité. Les portraits communaux ainsi que les réponses au questionnaire révèlent qu'une collaboration plus étroite avec les offres relevant de l'EAJE est souhaitée à l'avenir. Il est frappant de constater que les membres du conseil communal responsables de l'éducation considèrent les crèches davantage que les écoles à journée continue comme des lieux d'éducation et leur attribuent plus souvent des missions telles que la promotion des compétences cognitives, motrices et linguistiques.

Les autorités communales jouent un rôle central dans toutes les offres, car elles disposent d'une large marge de manœuvre pour la mise à disposition ou la conception des services. Cela apparaît particulièrement clairement dans le cas de l'accueil durant les vacances scolaires. Le fait que les autorités communales puissent adapter leur offre aux besoins locaux est apprécié, mais cela s'accompagne également de grandes incertitudes. Ainsi, les acteurs interrogés critiquent le fait que, sans pilotage cantonal, une argumentation et une légitimation contextualisées de l'offre soient nécessaires. Les

entretiens avec les expert·e·s et les portraits communaux montrent toutefois que certaines personnes et certains acteurs peuvent avoir une influence considérable sur le développement des offres (par exemple, les directions d'école ou les membres du conseil communal). Plusieurs expert·e·s plaident cependant pour des directives plus claires et un pilotage renforcé par le Canton, en particulier dans le domaine des écoles à journée continue. Cela permettrait de mieux comparer la qualité des offres éducatives et d'accueil entre les communes et de promouvoir plus efficacement l'égalité des chances pour tous les enfants.

Les données qualitatives et quantitatives montrent que l'école à journée continue joue un rôle central pour les participant·e·s à la recherche en matière de conciliation entre vie familiale et vie professionnelle. Cela correspond à l'objectif initial de cette offre lors de son introduction (Direction de l'instruction publique et de la culture du canton de Berne, 2023 ; Frei et al., 2016). Les membres du conseil communal responsables de l'éducation considèrent à la fois l'école à journée continue et les offres relevant de l'EAJE comme des offres importantes pour l'égalité des chances et le développement des compétences sociales. Comparée à l'école à journée continue, les offres relevant de la EAJE sont jugées plus significatives pour la promotion des compétences cognitives, motrices et linguistiques. Cela s'explique probablement par une meilleure état des connaissances dans le domaine de l'EAJE (Kapella, 2015) ainsi que par les évolutions historiques des écoles à journée continue, situées à l'intersection entre école et accueil (Scholian, 2025 ; Staub, 2021).

Il est remarquable que le travail social en milieu scolaire soit aujourd'hui largement établi, étant donné qu'il s'agit d'une offre relativement récente, introduite seulement à partir du milieu des années 1990 sous forme de projet pilote (Neuenschwander et al., 2007). Contrairement à l'école obligatoire et à l'école à journée continue (mise en place selon les besoins), l'introduction du travail social en milieu scolaire se fait volontairement par les communes. Cela rend d'autant plus notable le fait que ce dispositif soit déjà bien implanté et accessible même dans de nombreuses petites communes. Toutefois, les portraits communaux montrent que l'organisation souvent régionale du travail social en milieu scolaire – en particulier dans les petites communes – peut constituer un obstacle à l'accessibilité ainsi qu'à l'intégration de ce service dans la commune concernée (cf. portraits communaux). Cette structure peut entraîner une moindre visibilité ou accessibilité de l'offre pour les enfants et les familles, et une intégration réduite des travailleuses et travailleurs sociaux scolaires dans le réseau scolaire et communal. Cela pose problème, car les résultats de recherche soulignent que la faible complexité d'accès (Hostettler et al., 2020) ainsi que la confiance dans le travail social en milieu scolaire (Pfiffner et al., 2023) sont des facteurs clés de réussite.

On observe une situation similaire pour l'animation de jeunesse. Ici, la perception des besoins est toutefois nettement moins marquée que pour le travail social en milieu scolaire (ce qui ressort par exemple dans la commune A ou dans les données issues des questionnaires). Dans les petites communes en particulier, la demande locale est souvent trop faible, ce qui conduit à une organisation suprarégionale de l'animation de jeunesse, avec des zones de compétence parfois très étendues. Cela contredit le principe de la faible complexité d'accès, considéré également comme essentiel pour l'animation de jeunesse (GSI, 2025c). De plus, cette offre repose sur la participation des jeunes et doit être effectivement utilisée par eux afin de pouvoir déployer son potentiel en tant que lieu d'éducation informelle (Fuchs et al., 2022).

## **E.1.2 Direction et pilotage**

Comme décrit dans la partie A, les structures de direction dans le domaine de l'éducation et de l'accueil se sont fortement transformées dans les communes au cours des dernières années. Les tâches de direction ont été redistribuées entre l'autorité communale stratégique et la direction opérationnelle de l'école. De plus, de nouvelles offres ont vu le jour et doivent être intégrées dans ces structures de direction. Ce qui suit résume la manière dont ces structures se présentent actuellement dans les communes ainsi que les opportunités et les défis qui en découlent.

Comme déjà mentionné dans différentes parties de ce rapport (parties B et D), les communes disposent d'une marge de manœuvre considérable – parfois jugée critique – en ce qui concerne leurs offres éducatives et d'accueil. Les membres du conseil communal en charge de l'éducation estiment que l'autonomie de la commune dans ce domaine est globalement modérée, en particulier dans les communes urbaines et périurbaines. Certaines communes rurales évaluent cette autonomie comme (plutôt) élevée, tandis que d'autres la jugent (plutôt) faible. Les résultats de ce projet montrent que les structures au sein de l'administration communale peuvent être complexes et que, déjà au niveau du conseil communal, plusieurs départements participent à la mise en place des offres éducatives et d'accueil. Les entretiens menés dans les six communes étudiées révèlent que les structures de direction varient fortement selon la taille de la commune et le nombre d'offres éducatives et d'accueil. Dans les petites communes, les structures internes sont généralement moins complexes. Des personnes individuelles, comme la direction d'école ou les membres du conseil communal, y sont des interlocuteurs clés. Parallèlement, les petites communes sont plus souvent intégrées dans des associations régionales (par exemple des associations scolaires pour le degré secondaire ou des coopérations régionales dans le domaine du travail avec les jeunes), ce qui peut à nouveau accroître la complexité des structures de direction. Alors que le membre du conseil communal en charge de l'éducation est généralement responsable de l'école et de l'école à journée continue, les portraits communaux montrent que certaines offres relèvent d'autres départements. Ainsi, les crèches et l'animation de jeunesse, et parfois aussi le travail social en milieu scolaire (commune B), dépendent du département des affaires sociales. Dans la commune D, le travail avec les jeunes est rattaché au département de la culture. Seule la commune E regroupe ces deux domaines dans le département « Société et affaires sociales ». La coordination des offres éducatives et d'accueil n'est pas considérée par toutes les autorités communales comme faisant partie de leurs responsabilités.

Dans les grandes communes, des structures de direction supplémentaires se sont développées au sein de l'administration communale, «au fil du temps». Ainsi, dans la commune F, sous la direction du département « Éducation », il existe différentes unités spécialisées chargées d'offres spécifiques telles que le travail social en milieu scolaire, l'école à journée continue et l'éducation et l'accueil des jeunes enfants (EAJE). Les données issues des questionnaires montrent également qu'environ une commune sur les quatre interrogées dispose d'une direction de département « Éducation » – surtout dans les communes urbaines. Une seule de ces communes ne possède plus de commission scolaire ; dans toutes les autres communes dotées d'une direction de département « Éducation », une telle commission existe toujours (par exemple dans la commune F). Dans la commune D, l'introduction d'une direction de département « Éducation » est également en discussion. Cela illustre que la commission scolaire et la direction de département « Éducation » ne sont pas destinées à se remplacer, mais plutôt à

se compléter. La manière dont les domaines de responsabilité seront délimités reste toutefois ouverte, comme le montrent les entretiens (par exemple dans la commune F). Les membres des commissions scolaires dans le Canton de Berne sont généralement des personnes élues politiquement, bénévoles et sans expertise pédagogique. De plus, cette fonction est soumise aux cycles administratifs de la politique éducative et donc limitée dans le temps (Steiner & Kaiser, 2013, p. 159–160). Selon les données quantitatives (contrairement à la pratique antérieure, cf. Dlabac, 2016), les commissions scolaires sont désormais plus souvent élues par l'autorité que par la population. Dans plusieurs communes, leur rôle est remis en question, notamment dans les communes rurales A et C. Néanmoins, les commissions scolaires continuent dans de nombreux endroits à assumer une fonction stratégique et sont souvent responsables de la gestion du personnel de la direction d'école (Steiner et al., 2021). Dans les communes E et A, la commission scolaire joue par exemple un rôle dans les questions financières. Il reste toutefois à savoir si la commission scolaire peut assumer et garantir, sur le plan professionnel et organisationnel, la direction d'une direction d'école formée professionnellement. Cette question est clairement soulevée dans la commune F. Il demeure donc incertain que la commission scolaire puisse réellement remplir sa fonction de représentation de la communauté locale (Hangartner & Heinzer, 2016a) au sein de la commune ainsi que son rôle d'interface entre le Canton et la pratique locale, et quelles structures sont prévues à cet effet (Heinzer, 2016b). Selon les données des questionnaires, environ 83 % des communes (disposant d'une école propre) ont encore une commission scolaire.

Dans le domaine de l'école obligatoire, il existe, sur la base de la Loi sur l'école obligatoire (LEO, 1992/01.01.2022), une répartition des tâches entre la direction stratégique assurée par les autorités communales et la direction opérationnelle exercée par la direction d'école. En règle générale, le membre du conseil communal en charge de l'éducation et la commission scolaire assument conjointement la responsabilité de la direction stratégique, le membre du conseil présidant généralement la commission scolaire – ce qui est confirmé tant par les données qualitatives que les données quantitatives. Les portraits communaux montrent toutefois que les membres du conseil communal en charge de l'éducation dépendent fortement des appréciations des directions d'école pour pouvoir remplir efficacement leur rôle stratégique. La direction d'école est considérée, dans la plupart des communes interrogées, comme une personne clé en matière de direction. Elle bénéficie de compétences étendues, d'une autonomie importante et d'un haut degré de confiance. Dans les communes A, B et E, il est expressément souligné que la direction d'école peut prendre de nombreuses décisions de manière autonome et qu'on ne souhaite pas «interférer». Les entretiens révèlent ainsi clairement la reconnaissance de la compétence professionnelle de la direction d'école, dont l'importance est également fortement mise en avant dans la littérature scientifique (par ex. Bonsen, 2016). Les entretiens qualitatifs montrent particulièrement que cette position et cette fonction sont reconnues dans les communes. Dans le discours sur l'éducation et l'accueil, l'école et sa direction occupent souvent un rôle dominant: elles agissent comme des acteurs centraux disposant d'une grande autonomie – et donc aussi d'une responsabilité élevée.

Les directions des écoles à journée continue sont également des personnes clés en matière de gouvernance, généralement placées directement sous l'autorité des autorités communales. Leur rôle de direction varie toutefois selon la commune et dépend fortement de la diversité et de l'ampleur des offres. Dans les grandes communes, il existe parfois des directions générales des écoles à journée

continue, responsables de plusieurs sites ainsi que de leurs responsables locaux ; selon les données des questionnaires, cela concerne environ la moitié des communes urbaines. Cela crée un niveau supplémentaire de pilotage. Dans les petites communes, la direction d'école assume parfois aussi la direction de l'école à journée continue. Dans certaines communes (par exemple la commune F), la direction de l'école à journée continue ne se situe pas au même niveau hiérarchique que la direction d'école, ce qui peut compliquer une collaboration sur un pied d'égalité.

Dans certaines communes, il existe également des conseils de parents. Les portraits communaux montrent que leur rôle n'est pas toujours clairement défini et qu'il varie d'une commune à l'autre. Dans la commune C, les conseils de parents soulignent leur fonction de médiateurs entre les parents, les enseignant·e·s et la direction d'école. Dans la commune E, ils participent en outre à la conception d'offres dans le domaine de la formation des parents et contribuent à l'organisation d'événements tels que la fête de fin d'année scolaire. Les résultats ne montrent guère d'indices selon lesquels les conseils de parents assumerait davantage un rôle de représentation du public local ; il reste, comme l'ont déjà constaté Buser et Näpfl (2016), «peu clair quelles tâches concrètes ces organes scolaires consultatifs assument en plus des acteurs locaux déjà dotés de compétences décisionnelles» (Buser & Näpfl, 2016, p. 191).

### **E.1.3 Coopération et mise en réseau**

Dans une commune où diverses offres éducatives et d'accueil travaillent avec les mêmes enfants et jeunes, la coopération entre les différentes institutions et offres est nécessaire. L'un des objectifs du présent projet était d'examiner dans quelle mesure les acteurs et les offres s'échangent entre eux et entre elles et se mettent en réseau.

La coopération peut se situer à différents niveaux : la collaboration entre acteurs et offres au même niveau (par exemple école à journée continue et crèche) est qualifiée de coopération horizontale, tandis que la coopération entre différents niveaux (par exemple président de la commission scolaire et direction d'école) est qualifiée de coopération verticale (Jutzi, 2020). Les deux formes de coopération sont observées dans toutes les communes. La coopération verticale se déroule plutôt de manière formelle, notamment dans le cadre de séances et en raison des structures hiérarchiques (par ex. entre le membre du conseil communal responsable de l'éducation et la direction d'école), tandis que la collaboration horizontale est souvent plus spontanée et informelle. Cela s'explique d'une part par la proximité immédiate des personnes concernées (par ex. école et école à journée continue dans le même bâtiment), mais aussi par le fait que cette collaboration n'est généralement pas réglementée de manière formelle.

Les données quantitatives montrent que les acteurs sont reliés de manière plus ou moins étroite selon la région et le contexte, ce qu'Huber (2014) avait déjà constaté. L'intensité des liens varie selon l'offre : les directions d'école entretiennent par exemple des échanges très fréquents avec le membre du conseil communal responsable de l'éducation, la commission scolaire et, lorsqu'elle existe, la direction de l'école à journée continue ainsi que le travail social en milieu scolaire. Les membres du conseil communal en charge de l'éducation collaborent surtout avec la direction d'école et la commission scolaire,

tandis que les échanges avec la direction de l'école à journée continue et le travail social en milieu scolaire sont moins intenses en comparaison. La coopération entre les membres du conseil communal et les offres relevant de l'EAJE et de l'animation de jeunesse ainsi que le conseil de parents est également moins forte – ce qui vaut aussi pour la collaboration de la direction d'école avec ces offres. Les données qualitatives issues des portraits communaux illustrent ces différences: les personnes interrogées décrivent des situations quotidiennes où la coopération entre les offres a lieu. Par ailleurs, la proximité spatiale des offres peut renforcer la collaboration: les directions d'école coopèrent particulièrement intensément au quotidien avec les directions des écoles à journée continue et le travail social en milieu scolaire, souvent situées dans les mêmes locaux.

Les données qualitatives des communes étudiées montrent que, lors des séances de la commission scolaire, la direction d'école, le membre du conseil communal responsable de l'éducation ainsi que, souvent, la direction de l'école à journée continue sont présents et se coordonnent. D'autres offres, telles que celles relevant de l'animation de jeunesse et de l'EAJE, ne sont pas représentées dans la commission scolaire et ne relèvent pas du département « Éducation ». Par conséquent, la coopération avec ces offres est moins fréquente, car elle n'est pas institutionnalisée et la commune ne met pas à disposition de ressources spécifiques. Les instances de réunion doivent être organisées par ces offres elles-mêmes et assumées dans le cadre de leur temps de travail. Ce manque de ressources est également critiqué par plusieurs répondants dans le questionnaire quantitatif. Ils souhaitent des séances régulières et formelles avec les autorités communales afin d'améliorer la compréhension mutuelle. Ils voient en outre un grand potentiel dans l'échange avec les offres extrascolaires. Certaines personnes expriment toutefois des réserves quant à la faisabilité de telles réunions supplémentaires pour les directions d'école, déjà soumises à une forte pression temporelle. Une personne note dans le questionnaire qu'«il manque une structure supérieure dirigée et organisée pour la mise en réseau de tous les domaines éducatifs». L'absence ou la limitation des ressources humaines peut donc, en plus des différences institutionnelles et des objectifs flous, conduire à une coopération inexistante ou insuffisante (Maag Merki et al., 2010), comme le montrent également les constats mentionnés ci-dessus.

Tant dans les entretiens avec les expert·e·s et les portraits communaux que dans les réponses au questionnaire, il est souligné que l'engagement de certaines personnes contribue de manière décisive à une coopération réussie au sein de la commune. Les entretiens avec les membres du conseil communal en charge de l'éducation mettent également en évidence que la reconnaissance des collaborateur·rice·s ainsi que la confiance mutuelle peuvent influencer fortement la coopération. Sur la base des données qualitatives issues des entretiens avec les expert·e·s et dans les communes, il apparaît en outre que la coopération doit se faire sur un pied d'égalité et que les acteurs doivent se considérer comme équivalents. La rencontre sur un pied d'égalité, une communication claire et des objectifs communs ont déjà été identifiés par Spiess (2004) et Gräsel et al. (2006) comme des facteurs clés pour une coopération durable. Selon les personnes interrogées, la coopération peut également être entravée lorsqu'une même personne cumule plusieurs fonctions (par exemple, dans la commune B, le président de la commune est également enseignant à l'école). Cela peut entraîner des conflits internes.

L'analyse des données quantitatives issues du questionnaire auprès des membres du conseil communal en charge de l'éducation montre des différences dans le degré de mise en réseau entre les communes rurales, intermédiaires et urbaines. Dans les communes rurales, la coopération est plus intense

que dans les contextes urbains ou intermédiaires, ce qui s'explique par le nombre plus réduit de partenaires de coopération disponibles. Les données qualitatives des portraits communaux confirment également ce constat: les responsables des communes rurales se connaissent mieux et les distances à parcourir dans un village sont plus courtes. La nature de la mise en réseau – formelle ou informelle – diffère peu entre les communes interrogées. Le caractère formel ou informel de la coopération dépend donc davantage des conditions institutionnelles ou des préférences individuelles des personnes impliquées, et non principalement du contexte géographique.

Concernant la coopération régionale – c'est-à-dire la collaboration avec d'autres communes –, les données qualitatives des communes étudiées révèlent des attitudes et des pratiques variées. Alors que certaines personnes de la commune B préfèrent assumer leur offre de manière autonome et craignent une «perte de contrôle», la commune E a considérablement élargi son offre éducative et de accueil grâce à la coopération régionale (animation de jeunesse, travail social en milieu scolaire, 3<sup>e</sup> cycle de l'école obligatoire) et a reconnu la valeur ajoutée de cette collaboration.

Dans les entretiens avec les communes ainsi qu'avec les expert·e·s du domaine de l'éducation et de l'accueil, la coopération est jugée particulièrement précieuse lorsqu'elle est clairement orientée vers un objectif commun. L'importance de cette orientation apparaît surtout dans les propos des expert·e·s: ils soulignent que le bien-être des enfants et leur développement devraient constituer l'objectif partagé par toutes les offres. Un ancrage stratégique de la coopération est essentiel, par exemple pour optimiser l'utilisation des ressources ou des locaux disponibles, ou pour élargir les connaissances professionnelles. Pour construire et garantir un réseau professionnel et une collaboration ciblée, une coordination appropriée est nécessaire selon les expert·e·s – ce qui est également confirmé par nombreuses publications scientifiques (p. ex. Maykus, 2009 ; Reinhardt & Schmiedeberg, 2022 ; Schwander & Huber, 2025). Cette coordination devrait, selon eux, être assurée par la commune, qui joue le rôle de «toit» couvrant l'ensemble des offres. Les autorités communales sont donc responsables du bon fonctionnement de la mise en réseau des offres, de la reconnaissance de tous les partenaires comme équivalents et de la collaboration «dans l'intérêt des enfants». Comme pour les questions de direction, le rôle actif de la commune est ici considéré comme déterminant (Bremm et al., 2025). Dans la pratique du Canton de Berne, ce rôle n'est toutefois pas encore perceptible partout ou reste insuffisamment développé. Étant donné que les groupes de jeu et les crèches sont des offres facultatives, généralement organisées par des particuliers (GSI, 2025a, 2025b, voir aussi chapitres A.3 et A.4), l'influence et l'importance de la commune s'en trouvent réduites, contrairement aux offres obligatoires où elle est fortement impliquée en tant qu'instance de financement et de codécision. Cela pourrait expliquer pourquoi la mise en réseau y est moins forte et moins formelle.

#### **E.1.4 Valeurs, objectifs, stratégie et vision**

L'introduction explique que les valeurs et les attitudes conduisent à une orientation commune et à une culture partagée lorsqu'elles ne sont plus portées individuellement mais collectivement. Du point de vue du développement scolaire et organisationnel, l'importance de la définition d'objectifs communs est scientifiquement reconnue. À l'échelle communale, il existe toutefois peu d'études. Les valeurs dominantes dans une commune doivent être discutées et négociées afin de parvenir à une orientation

commune (Schönig, 2002). Une telle discussion peut aboutir à un système collectif de valeurs, de normes, de convictions et de pratiques (Helsper, 2008). Cela suppose des processus participatifs et coopératifs ainsi que des formats d'échange appropriés, qui n'existent jusqu'à présent que de manière ponctuelle – par exemple dans la commune D – pour l'ensemble des offres. Les données quantitatives montrent cependant que, selon l'évaluation des membres du conseil communal en charge de l'éducation, 80 % des communes disposent d'une orientation et d'une vision communes. Ce constat correspond en partie aux données qualitatives: toutes les communes déclarent avoir des principes communs, mais ceux-ci ne sont pas entièrement mis par écrit. Concernant une stratégie éducative écrite, plus de la moitié des membres du conseil communal interrogés indiquent que leur commune en possède une. Les données qualitatives dressent toutefois un autre tableau: seules deux des six communes (D et F) disposent d'une stratégie éducative écrite qui dépasse le cadre scolaire et inclut l'ensemble des offres éducatives et d'accueil. Cette divergence laisse supposer qu'il n'est pas clair ce qui est exactement entendu par «stratégie éducative».

La littérature montre clairement qu'une stratégie éducative coordonnée, intégrant différents acteurs, contribue non seulement à la qualité structurelle et des résultats des offres individuelles (Jutzi et al., 2025), mais permet également de garantir la qualité éducative à travers l'ensemble des offres (Fthenakis, 2007, 2012). Les stratégies éducatives ont ainsi une mission de mise en réseau: elles doivent favoriser la collaboration entre les acteurs et contribuer ainsi à une meilleure qualité et cohérence des offres éducatives et d'accueil au niveau communal. Les données indiquent qu'un changement de valeurs s'est opéré ces dernières années: dans la commune A, il y aurait moins de «rigueur» à l'école, et dans la commune E, «l'importance de l'éducation», au sens du statut de l'école, aurait diminué. Parallèlement, des objectifs tels que la promotion individuelle des enfants, l'apprentissage global et une approche positive de la diversité prennent de l'importance – ce qui ressort particulièrement des propos des communes D et F. La question de l'égalité des chances joue également un rôle central, et elle est soulignée par les expert·e·s.

Selon les déclarations des membres du conseil communal en charge de l'éducation, les valeurs actuellement dominantes dans les communes interrogées sont les suivantes: les données quantitatives montrent que l'estime, le respect et le plaisir d'apprendre sont particulièrement importants. Les valeurs liées à «l'éducation et la relation» sont les plus souvent citées comme essentielles pour leur commune. Les propos qualitatifs soulignent également à plusieurs reprises l'importance de l'estime et du respect: les autorités communales tiennent par exemple à ce que les collaborateur·rice·s se sentent valorisé·e·s et à l'aise, et à ce que toutes les personnes de la commune se témoignent mutuellement du respect. Selon les expert·e·s, toutes les offres éducatives et d'accueil devraient être «un lieu d'enseignement et d'apprentissage» où l'on apprend ensemble et les uns des autres – un concept comparable au développement du plaisir d'apprendre. Bien que ce plaisir ne soit pas explicitement mentionné dans les données qualitatives, les autorités communales accordent une grande importance à ce que les élèves reçoivent une bonne éducation et à ce que les offres éducatives et d'accueil soient de haute qualité. Les valeurs liées à la communication sont également considérées comme particulièrement importantes. Elles constituent, pour les membres du conseil communal en charge de l'éducation, la base du pilotage: il est essentiel que les différents acteurs instaurent la confiance, communiquent ouvertement et agissent de manière transparente – ce qui ressort clairement des données qualitatives et

quantitatives. En outre, dans les communes A et B, la convivialité, la solidarité et la préservation des traditions sont mises en avant, tandis que dans les communes B, C et F, le bien-être des enfants occupe également une place centrale dans les valeurs communes. Dans presque toutes les communes (B-F), la professionnalité et la professionnalisation des collaborateur·rice·s sont jugées déterminantes pour la qualité des offres – une vision également soulignée dans les entretiens avec les expert·e·s. L'éducation est perçue dans de nombreux entretiens comme une ressource essentielle pour le développement de la société, et l'investissement dans la génération future est valorisé. Les propos des membres du conseil communal en charge de l'éducation montrent qu'ils mettent fréquemment en avant leurs valeurs individuelles – souvent influencées par les normes sociales – plutôt que les valeurs collectives de la commune.

Une stratégie éducative pourrait fournir l'orientation nécessaire dans un contexte en constante évolution si elle prend en compte les défis sociétaux, les besoins de la population et la situation financière (Dedering, 2016). Les communes D et F, qui disposent d'une stratégie éducative écrite, soulignent la participation de différents acteurs (par ex. la direction d'école ou la commission scolaire) à l'élaboration des priorités stratégiques ainsi qu'à leur discussion et révision régulières. Les expert·e·s insistent également sur la nécessité d'une attitude et d'une stratégie communes, fondées sur l'ouverture, le soutien mutuel et la coopération professionnelle. La question de savoir qui est responsable de l'élaboration d'une telle stratégie reste ouverte. Les expert·e·s considèrent que cette tâche incombe à l'autorité communale, en collaboration avec la commission scolaire, la direction d'école et d'autres acteurs pertinents. Selon Steiner et Kaiser (2013), les communes assument dans de nombreux cantons la planification stratégique des dépenses et investissements éducatifs. Elles alignent les objectifs de l'école sur ceux de la collectivité, par exemple par des séances formelles et régulières d'échange. En pratique, le tableau est hétérogène: dans une commune, les autorités élaborent une stratégie éducative mais la communiquent insuffisamment et abordent les thèmes de manière fragmentée; dans une autre, la commission scolaire et la direction d'école assurent la planification mais sans inclure tous les acteurs de l'éducation et de l'accueil. Sans planification éducative systématique et participative, le développement et la garantie de la qualité éducative globale restent limités. La question se pose de savoir si les autorités communales peuvent réellement définir seules les valeurs et stratégies dans le domaine éducatif et de l'accueil, étant donné qu'elles sont généralement composées de personnes élues politiquement et non de spécialistes. Les évaluations professionnelles concernant les besoins des enfants et les évolutions pédagogiques requièrent une expertise. De plus, la discussion évolue, notamment chez les expert·e·s interrogé·e·s, d'une focalisation sur la quantité des offres vers leur qualité. Les familles devraient bénéficier d'une qualité homogène à l'échelle cantonale, ce qui varie actuellement fortement selon le lieu de résidence. Les expert·e·s estiment que le Canton a la responsabilité de garantir des directives de qualité uniformes et un contrôle, alors que l'autorité cantonale concentre jusqu'ici son action davantage sur la qualité structurelle que sur la qualité des processus.

Concernant les visions des personnes interrogées, il apparaît que, dans la plupart des communes (C, D, E et F), un objectif futur consiste à renforcer l'articulation entre éducation et accueil. Du point de vue des expert·e·s, cela devient de plus en plus important, car les offres éducatives et d'accueil devraient progressivement se fondre en un «paysage éducatif» ou un «espace de vie scolaire». Éducation et accueil doivent aller «main dans la main», ce qui implique une approche globale des processus

éducatifs. La littérature et la recherche existantes montrent clairement que le développement de la qualité et la planification stratégique sont étroitement liés: seule la coordination des valeurs, des objectifs et des processus permet d'établir un «paysage éducatif» cohérent et de haute qualité. Pour un développement durable, les communes ont besoin de thèmes définis collectivement, de priorités pédagogiques claires et d'objectifs directeurs (Burns & Köster, 2016 ; Heinrich & Kussau, 2016 ; Homburg et al., 2004). Les données issues des entretiens montrent toutefois que les communes réagissent souvent de manière réactive aux besoins et à la demande, plutôt que de travailler de manière proactive sur des objectifs définis.

### **E.1.5 Finances et investissements**

Les finances et les investissements ne peuvent pas être envisagés uniquement du point de vue communal, car ils sont définis comme une tâche conjointe entre le canton et les communes. Dans le domaine de l'école publique étudié, les dépenses – contrairement au secteur universitaire – sont exclusivement prises en charge par le canton et les communes. Les coûts de personnel sont répartis dans un rapport de 1/3 pour la commune et 2/3 pour le canton, tandis que les coûts d'infrastructure ainsi que les frais d'entretien sont financés uniquement par la commune. Il en résulte une répartition approximative des coûts à hauteur de 50 % pour le canton et 50 % pour la commune (LEO, 1992/01.01.2022 ; FILAG, 2000/01.01.2025 ; FILAV, 2001/01.01.2025). Cette répartition claire des tâches est confirmée tant par les communes que par l'administration cantonale lors des entretiens. Pour les autres prestations (telles que l'école à journée continue, le travail social en milieu scolaire, l'animation de jeunesse), la répartition concrète de la responsabilité financière entre le canton et les communes varie toutefois selon l'offre et la réglementation cantonale.

La grande responsabilité financière des communes dans le domaine de l'école publique se reflète également dans les données quantitatives: les investissements les plus élevés concernent les écoles primaires et secondaires. Les communes investissent notamment dans la numérisation ainsi que dans la rénovation, la réhabilitation et l'agrandissement des infrastructures existantes. Les portraits communaux montrent une image similaire: dans les communes A et C, une nouvelle construction scolaire a récemment été réalisée, tandis que dans les communes B et E, une salle de sport et une extension ont été financées. Les communes évoquent donc principalement les coûts liés à l'infrastructure et à l'entretien, qui se traduisent dans leurs dépenses. Le fait que les écoles à journée continue doivent être financées en grande partie par les communes et par les contributions des parents (TSV, 2008/01.08.2018) apparaît clairement dans les portraits: ainsi, la commune B explique qu'elle continue à maintenir et financer l'école à journée continue malgré une demande insuffisante. Les expert·e·s interrogé·e·s estiment également que, pour établir une offre dans une commune, celle-ci doit parfois la mettre en place et la financer au préalable afin de susciter la demande de la population. Cela se vérifie par exemple dans la commune E, qui a abaissé le seuil de besoin pour l'offre de l'école à journée continue afin qu'elle puisse être réalisée – une offre qui s'est depuis consolidée et est fortement utilisée. Tant pour l'école à journée continue que pour l'accueil durant les vacances scolaires (Brunner & Geber, 2018) ainsi que pour le travail social en milieu scolaire (Iseli & Grossenbacher-Wymann, 2013), les communes reçoivent toutefois un soutien financier du Canton. Concernant l'animation de jeunesse, les communes peuvent obtenir une partie des fonds nécessaires à la mise en place de l'offre par le

biais de la péréquation sociale (GSI, 2025c). Il en va de même pour les bons de garde (kiBon) que les communes peuvent délivrer aux parents pour les crèches (GSI, 2025b). Pour les crèches comme pour les groupes de jeu, la commune n'a pas d'obligation de financement – ces offres sont donc souvent organisées par des acteurs privés. La commune reste toutefois libre de les soutenir financièrement, ce qui peut idéalement élargir et améliorer qualitativement l'offre éducative et d'accueil (GSI, 2025a). Du point de vue des expert·e·s, les cantons sont responsables de confier des mandats de prestations aux associations et aux fédérations afin que celles-ci puissent soutenir les communes dans la mise en œuvre des offres éducatives et d'accueil. Alors que le Canton investit dans la formation continue du personnel scolaire, les formations continues des collaborateur·trice·s des institutions consacrées à l'accueil des enfants doivent être entièrement financées par les communes. Dans les communes disposant d'associations scolaires ou d'offres organisées à l'échelle régionale (p. ex. animation de jeunesse, travail social en milieu scolaire), les règles financières doivent être régulièrement renégociées et harmonisées avec les communes voisines.

Des investissements modérés ont été réalisés dans les écoles à journée continue

LS ainsi que dans le travail social en milieu scolaire. Il apparaît toutefois que les communes réagissent à la demande croissante en matière d'accueil parascolaire et de travail social en milieu scolaire – des domaines qui concernent principalement les coûts de personnel. Dans le domaine de l'EAJE et de l'animation de jeunesse seules quelques communes ont effectué des investissements importants, de même que pour les écoles à horaire continu et l'accueil durant les vacances scolaires. Les portraits communaux montrent des résultats similaires: seules certaines communes soutiennent financièrement les crèches et les groupes de jeu (par ex. la commune C) ou leur mettent au moins à disposition l'infrastructure nécessaire (par ex. la commune E). Dans toutes les communes, la mise à disposition d'infrastructures adaptées pour le fonctionnement scolaire (y compris la numérisation) constitue un défi central et un poste budgétaire considérable. En ce qui concerne les futurs grands investissements, l'enquête quantitative montre que les communes investiront principalement dans le domaine scolaire et ses infrastructures. Les écoles à journée continue restent également un poste budgétaire important. Les investissements dans le travail social en milieu scolaire diminuent, ce qui pourrait s'expliquer par le fait que de nombreuses communes disposent déjà d'une offre établie et que les coûts courants ne sont pas considérés comme des investissements. Pour le domaine de l'EAJE, seules très peu de communes (2 %) prévoient des investissements importants (les communes ont été interrogées sur leurs trois plus grands investissements). Les écoles à horaire continu gagnent en revanche en importance et deviendront davantage un objectif d'investissement à l'avenir. Dans cette planification future, les aspects financiers doivent toujours être pris en compte – telle est l'appréciation des expert·e·s interrogé·e·s.

Les investissements varient selon les conditions financières des communes. Globalement, les données issues des questionnaires montrent que plus de la moitié des membres des conseils communaux indiquent que l'éducation est partiellement, fortement ou très fortement affectée par des difficultés financières. Les entretiens révèlent également ces défis financiers: dans les communes A, D et F, la marge de manœuvre est perçue comme limitée. En cas de contraintes budgétaires, les communes se concentrent sur la mise à disposition des offres légalement prescrites (par ex. commune D). Certaines communes doivent reporter ou abandonner des investissements dans certains services, comme le

travail social en milieu scolaire dans la commune A. À l'inverse, les communes B, C et E se montrent positives quant à leur situation financière: elles investissent systématiquement dans l'éducation et il est rare qu'un « non » soit opposé aux investissements dans l'éducation et l'accueil. Ces communes soutiennent leurs offres de manière notable et bienveillante. Dans les communes D et E, il est également souligné que, malgré des moyens limités, la promotion des offres éducatives et d'accueil reste une priorité élevée. Toutes les communes interrogées affirment que les investissements dans l'éducation sont rentables et que l'engagement pour la prochaine génération ne fait pas débat. Cette perspective rejoint les conclusions de Rudin (2012), qui souligne que les investissements éducatifs sont bénéfiques tant sur le plan individuel que sociétal. Les expert·e·s s'accordent à dire que les investissements dans les offres éducatives et d'accueil sont essentiels pour renforcer l'attractivité d'une commune. Parallèlement, la viabilité financière doit toujours être prise en compte: chaque commune doit évaluer ses besoins et ses capacités pour proposer une offre adaptée. Dans le domaine financier, les décisions des autorités communales sont déterminantes: ainsi, les communes A et E rapportent que les demandes de financement doivent toujours être bien justifiées, car seules celles approuvées par le conseil communal sont validées et financées. Cela limite la marge de manœuvre des acteurs locaux et peut ralentir le développement des offres éducatives et d'accueil.

## **E.2 Conclusion générale**

Sur la base de l'approche écosystémique (Bronfenbrenner, 1994 ; Bronfenbrenner & Morris, 1998), l'environnement dans lequel les enfants et les jeunes grandissent aujourd'hui est davantage marqué par des institutions professionnelles qu'auparavant. Cela ressort particulièrement des déclarations des membres des conseils communaux en charge de l'éducation. L'extension des offres d'accueil les préoccupe fortement – tant sur le plan financier qu'organisationnel et pédagogique. Parallèlement, le contexte local et, en particulier, la demande des parents influencent l'offre, ce qui contribue à une forte hétérogénéité entre les communes. L'étendue et la configuration des offres éducatives et d'accueil dans les communes du Canton de Berne sont très variées. Chaque commune a développé ses propres solutions pour répondre aux conditions et besoins locaux. Les profils d'offre, qui varient d'une commune à l'autre, ne sont pas le fruit du hasard: ils sont liés à des facteurs locaux tels que la structure démographique, la situation économique et la localisation géographique. Il en résulte – sur la base de l'autonomie communale – une offre qui semble adaptée aux besoins, mais qui révèle en même temps des différences considérables dans l'accessibilité et la qualité des offres éducatives et d'accueil. L'adaptabilité des offres aux conditions locales peut donc, d'une part, améliorer la correspondance avec les besoins sur place, mais, d'autre part, conduire à des inégalités structurelles (inégalités socio-régionales, cf. Ditton, 2008) lorsque, par exemple, des familles dans certaines communes rurales n'ont pas accès aux écoles à journée continue ou aux crèches.

À partir des résultats présentés, il apparaît que les autorités communales jouent un rôle clé dans la conception de l'offre éducative et de garde. Ce rôle concerne à la fois le pilotage stratégique, les investissements financiers (espaces, personnel et possibilités de formation continue) et la coordination entre les différentes offres et acteurs. L'autonomie communale permet des investissements stratégiques orientés localement, qui, comme le montrent les résultats, ne s'appuient que rarement sur une

stratégie écrite. Les investissements dans les infrastructures, comme la construction d'écoles, dominent et absorbent ainsi une part importante des finances.

Il ressort également que l'offre et la demande s'influencent mutuellement – un lien déjà identifié par Jean-Baptiste Say dans son théorème (bpb : Bundeszentrale für politische Bildung, 2025). Cela se manifeste par exemple dans l'accueil durant les vacances scolaires, principalement demandé dans les communes où l'accueil de midi et de l'après-midi est déjà bien établi. En raison de la complexité de la tâche consistant à proposer une offre éducative et d'accueil adaptée et efficace au contexte local, l'analyse économique de l'offre et de la demande reste insuffisante du point de vue de la politique éducative et pédagogique. Le modèle présenté dans la figure 4 montre que l'offre et la demande entretiennent plutôt une relation circulaire qu'une relation linéaire. Un phénomène paradoxal apparaît souvent: l'absence d'offre empêche l'émergence d'un besoin visible. Les familles ayant des besoins d'accueil s'organisent elles-mêmes lorsque la mise en place d'une offre est incertaine, ce qui les rend invisibles dans les enquêtes ultérieures. En revanche, lorsqu'une offre est mise en place de manière proactive, même en cas de besoin initialement faible, une utilisation correspondante peut se développer. La création d'offres éducatives et d'accueil peut ainsi non seulement stimuler la demande, mais aussi générer un bénéfice social et économique supplémentaire. Par exemple, cela pourrait se traduire par une plus grande participation des parents au marché du travail et donc par des recettes fiscales plus élevées. Parallèlement, il est nécessaire de clarifier l'objectif et l'orientation des offres afin de mieux déterminer et expliquer ce bénéfice en termes de participation des élèves. Dans certaines communes, cela peut signifier qu'une « impulsion initiale » financière et stratégique est nécessaire pour développer des offres, comme celles des écoles à journée continue. Autrement dit, les communes peuvent choisir délibérément d'investir dans une offre avant que la demande nécessaire n'existe encore.

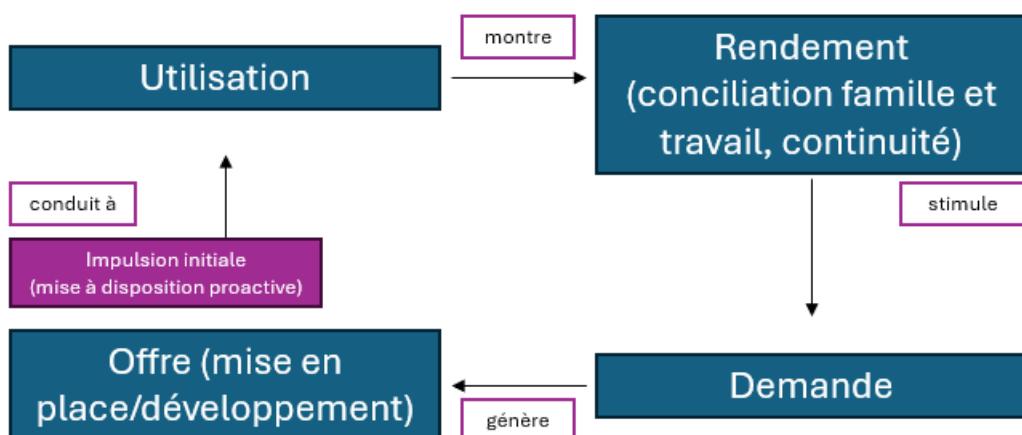


Figure 1: Modèle de la relation entre la demande et l'utilisation des offres éducatives et d'accueil, adapté du théorème de Say, représentation propre

Compte tenu de cette dynamique, la question se pose de savoir dans quelle mesure les autorités communales ou le canton devraient ou doivent intervenir dans les processus de marché afin de garantir l'égalité des chances en matière d'accès aux offres éducatives et d'accueil, et ainsi réduire les inégalités socio-régionales (cf. Ditton, 2008 ; Nikolai et al., 2022). L'utilisation d'offres relevant de l'éducation

et de l'accueil des jeunes enfants (EAJE) ne dépend actuellement pas seulement des processus décisionnels des parents, mais constitue une question de régulation locale de l'accès (Menzel & Scholz, 2022). D'un point de vue de gouvernance, cela peut être compris comme un processus de négociation entre différentes logiques de régulation: d'une part, les mécanismes du marché et la liberté de choix des parents sont au premier plan; d'autre part, l'État ou le canton peut définir la garantie de l'accès à l'éducation. Cela nécessiterait un processus politique de clarification, dans lequel la position de l'EAJE et des écoles à journée continue au sein du système éducatif serait négociée – comparable aux débats en Allemagne sur le statut et l'accès à ces structures (Süss et al., 2025). En l'absence d'un tel accord au niveau supérieur, les communes peuvent également préfinancer certaines offres afin de stimuler la demande. En particulier, dans le cadre de ces processus de développement de longue durée, il se peut que le rendement d'une offre ne se manifeste qu'après un certain temps, par exemple en ce qui concerne l'attractivité de la commune pour les familles.

Concernant la position de l'EAJE et des écoles à journée continue, il n'existe actuellement aucun consensus dans le Canton et il n'est pas clarifié si ces offres doivent servir en premier lieu aux parents (conciliation travail-famille) ou s'il s'agit explicitement d'offres éducatives. Il est intéressant de constater que les membres des conseils communaux n'attribuent qu'en partie une fonction éducative aux crèches et, en particulier, aux écoles à journée continue (qui constituent explicitement une « offre complémentaire à l'école publique » dans le Canton, cf. LEO, 1992/01.01.2022).

De plus, la qualité des offres est essentielle, car les résultats de recherche montrent que des effets positifs ne se produisent que si la qualité des offres est élevée (Sauerwein & Fischer, 2020). La qualité n'est donc pas seulement une question pédagogique, mais aussi un enjeu de gouvernance : un examen des données de ce projet de recherche (entretiens avec des expert·e·s) révèle qu'il n'existe pas encore de directives claires en matière de qualité pour les écoles à journée continue, tandis que dans le domaine de l'éducation et d'accueil de la petite enfance, de telles directives existent et sont également contrôlées. Parallèlement, les personnes interrogées mentionnent des priorités et des conceptions différentes de la qualité, ce qui compliquerait la définition et le contrôle uniformes des critères. La qualité des crèches est évaluée par le Canton, respectivement l'Office de l'intégration et des affaires sociales est responsable de la surveillance (Canton de Berne, 2025), tandis que pour les écoles (et les écoles à journée continue), les inspections scolaires sont chargées du contrôle en collaboration avec l'organe stratégique de la commune (OEKO, 2025).

Dans le domaine de la direction, il apparaît que la complexité, en particulier dans les grandes communes, rend également cette dernière ainsi que le pilotage plus difficiles. C'est pourquoi, ces dernières années, des structures supplémentaires se sont développées, comme par exemple les directions de département « Éducation ». Dans les petites communes, des exigences modifiées en matière de structures de direction peuvent apparaître en raison de regroupements avec d'autres communes (par exemple dans le cadre d'une association scolaire). La direction d'école est considérée comme un « pivot » pour les questions éducatives et est donc reconnue comme une personne clé dans le domaine de l'éducation. Dans de nombreuses communes, des tâches stratégiques s'ajoutent ainsi aux tâches opérationnelles confiées à la direction d'école. Bien que cette évolution, interprétée comme une professionnalisation croissante de la direction d'école, soit jugée positive, la question se pose de savoir si elle pourrait également entraîner une surcharge de cette fonction. De même, il est souvent peu clair,

notamment dans les petites communes, qui peut soutenir la direction d'école dans ces tâches multiples. La commission scolaire, généralement composée de non-professionnels, est responsable de la supervision de la direction d'école, tout en dépendant de son expertise pédagogique. C'est aussi pour cette raison que le rôle de la commission scolaire est remis en question – tant dans les communes urbaines que rurales. Selon la Direction de l'instruction publique et de la culture du Canton de Berne, le conseil communal a la compétence de dissoudre la commission scolaire (Direction de l'instruction publique du canton de Berne, 2008). En pratique, cependant, une certaine réticence prévaut, probablement parce qu'il n'est pas clair comment la commission scolaire pourrait être remplacée.

En raison de la répartition fragmentée des responsabilités des membres du conseil communal pour différents services éducatifs (par ex. membre du conseil communal chargé·e de l'éducation pour l'école et l'école à journée continue, membre chargé des affaires sociales pour l'EAJE, travail social en milieu scolaire et animation de jeunesse), de nombreuses concertations sont nécessaires concernant l'extension et le développement des offres éducatives et d'accueil. Selon Bremm et al. (2025), l'administration communale est centrale pour « créer un cadre stratégique et financier » (p. 158). En effet, cette fragmentation peut non seulement compliquer le développement stratégique ciblé, mais aussi la coopération entre les différentes offres. Selon Steiner et Kaiser (2013), diverses réformes administratives ont eu lieu entre 1999 et 2009, portant notamment sur la « meilleure séparation des tâches stratégiques et opérationnelles » (p. 162). Dans le contexte de ces réformes, on peut situer l'introduction des directions de département « Éducation » dans certaines communes, qui apparaît dans les données présentées, en particulier dans les grandes communes. Il est toutefois surprenant que, dans ces communes, les commissions scolaires continuent d'exister.

Les différentes logiques d'action des parties prenantes au sein des communes (y compris, mais pas uniquement, celles des responsables) compliquent la coopération. En même temps, ces différences offrent des opportunités pour élargir les perspectives et développer la qualité de manière collaborative (Emmerich et al., 2009). Souvent, les objectifs ou le « pourquoi » de la coopération ne sont pas clarifiés. Les incertitudes concernant l'utilité et les objectifs peuvent conduire à ce que la collaboration ne soit pas considérée comme prioritaire dans un contexte quotidien exigeant. Les offres éducatives et d'accueil sont intégrées dans un environnement dynamique. Cela signifie que les différentes offres et acteurs doivent constamment adapter leurs objectifs et les harmoniser avec l'environnement externe. Les coopérations doivent donc aller au-delà des objectifs individuels des offres et des acteurs. Peter Senge (1990) appelle cela la cinquième discipline, la « pensée systémique », où les objectifs personnels et les visions communes sont réunis. Lorsque les acteurs centraux de la gouvernance pensent à l'ensemble du système, la mise en réseau est considérée comme une interaction dynamique qui rend possible de mieux coordonner les activités des différents départements (comme mentionné plus haut). La pensée systémique ne concerne pas les attitudes et objectifs personnels, mais les valeurs et attitudes professionnelles qui conduisent à une orientation commune vers les objectifs. Les résultats de cette étude montrent toutefois que cela n'est pas mis en œuvre dans toutes les communes. Bien que les acteurs s'accordent souvent sur une orientation commune, celle-ci est rarement consignée par écrit ou vérifiée. Sans stratégie écrite, la mise en œuvre reste fortement dépendante des personnes. Le chemin vers des objectifs communs peut passer par une analyse des données (par ex. concernant les projets de construction, les regroupements, la croissance démographique). Comme l'écrit Blosse

(2019), le développement fondé sur des données probantes constitue un instrument de pilotage important dans le domaine éducatif: « Grâce à des processus systématiques de collecte et d'évaluation des données, il devrait être possible d'évaluer l'efficacité de certaines mesures scolaires et, sur cette base, de développer la qualité scolaire de manière plus ciblée » (p. 1). De même, tous les acteurs pertinents devraient être impliqués dans le cadre d'un processus participatif. Cela permettrait d'anticiper les tendances de développement futures et de formuler des objectifs vérifiables.

Les communes doivent évaluer où elles investissent et combien elles peuvent et veulent investir. Un investissement dans l'éducation et l'accueil n'est contesté dans aucune des communes interrogées. En même temps, il s'avère que l'habileté politique en matière de négociation au sein des communes est essentielle. Jusqu'à présent, il n'est toutefois pas encore possible dans toutes les communes d'intégrer les offres éducatives et d'accueil, qui existent en plus de l'école obligatoire, dans une image cohérente. Les données montrent que les différentes offres sont perçues comme faisant partie de l'ensemble des services éducatifs et d'accueil et qu'elles se voient attribuer différentes fonctions, qui contribuent globalement à une conception de l'éducation englobant des processus éducatifs formels, non formels et informels (Maschke & Stecher, 2018). Néanmoins, les différentes offres semblent coexister sans être intégrées dans une « paysage éducatif » explicitement planifié avec des objectifs communs (Bremm et al., 2025).

Dans la représentation de la « Maison de l'apprentissage tout au long de la vie », qui s'appuie sur la présentation officielle des niveaux du système éducatif suisse (OFS, 2015), d'autres institutions et offres doivent également trouver leur place (voir figure 5). Dans cette maison, il s'agit donc, d'une part, de concevoir et d'aménager de nouvelles pièces, et d'autre part, de créer ou d'établir des connexions (escaliers) entre les différents étages et pièces. L'EAJE constitue le socle. La maison de l'apprentissage tout au long de la vie repose sur l'interaction entre toutes les offres éducatives et d'accueil. Ce

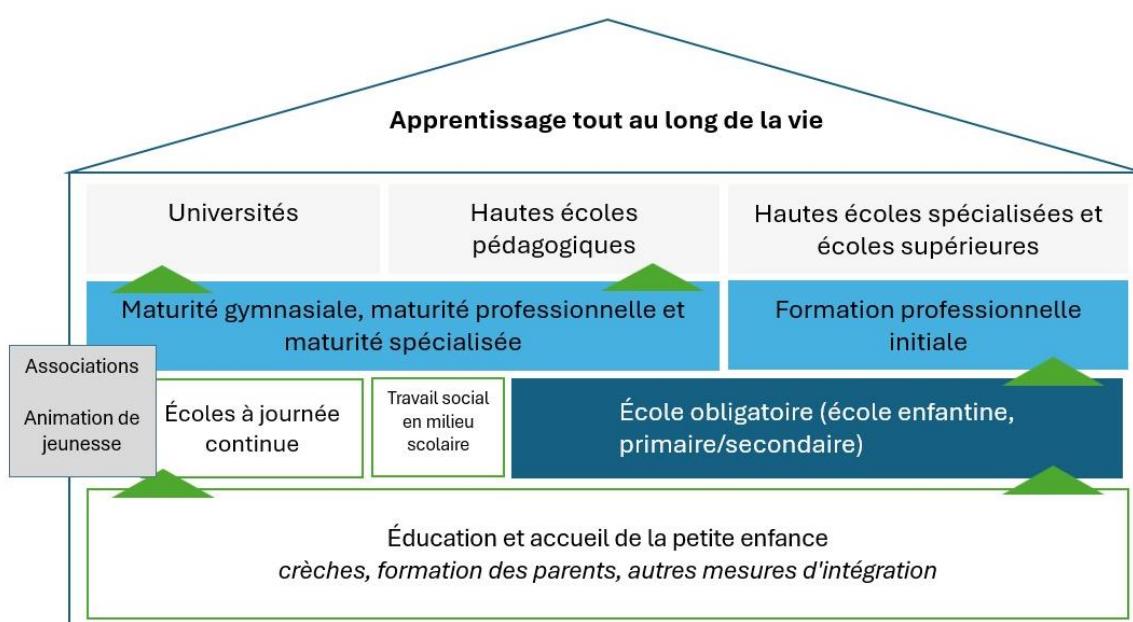


Figure 2: Maison de l'apprentissage tout au long de la vie (basée sur l'OFS, 2015 ; représentation et développement propres)

n'est que si les communes, en tant qu'instances de pilotage centrales, planifient de manière stratégique, favorisent la coopération et créent des réseaux entre les offres, que les enfants et les jeunes pourront être durablement habilités à organiser leur apprentissage de manière active et autonome tout au long de leur vie.

# BIBLIOGRAPHIE

- Allemann-Ghionda, C. (2020). Zeitstrukturen (vor-)schulischer Bildung in Europa. In P. Bollweg, J. Buchna, T. Coelen & H.-U. Otto (Hrsg.), *Handbuch Ganztagsbildung*. Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Altrichter, H. (Hrsg.). (2016). *Educational Governance Ser: v.7. Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem* (2nd ed.). Springer Fachmedien Wiesbaden. <http://gbv.eblib.com/patron/FullRecord.aspx?p=4188218>
- Altrichter, H. & Helm, C. (Hrsg.). (2011). *Akteure und Instrumente der Schulentwicklung*. Schneider Verlag Hohengehren.
- Altrichter, H. & Maag Merki, K. (2016). Steuerung der Entwicklung des Schulwesens. In H. Altrichter (Hrsg.), *Educational Governance Ser: v.7. Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem* (2nd ed., S. 1–27). Springer Fachmedien Wiesbaden. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-18942-0\\_1](https://doi.org/10.1007/978-3-531-18942-0_1)
- Amt für Kindergarten, Volksschule und Beratung. (September 2022). *Fragen und Antworten zu Tageschulen (FAQ)*. <https://www.akvb-gemeinden.bkd.be.ch/de/start/angebote-der-gemeinde/tages-schulangebote.html>
- Amt für Kindergarten, Volksschule und Beratung (Hrsg.). (2023). *Tagesschulangebote durch Gemeinden*. Bildungs- und Kulturdirektion des Kantons Bern. <https://www.akvb-gemeinden.bkd.be.ch/de/start/angebote-der-gemeinde/tagesschulangebote.html>
- Amt für Kindergarten, Volksschule und Beratung (Hrsg.). (2025). *Qualität in der Tagesschule*. Bildungs- und Kulturdirektion des Kantons Bern (BKD). <https://www.akvb-gemeinden.bkd.be.ch/de/start/angebote-der-gemeinde/tagesschulangebote/tagesschulangebote-eroeffnen-und-fuehren/qualitaet-in-der-tagesschule.html>
- Backhaus, K., Erichson, B., Plinke, W. & Weiber, R. (2016). *Multivariate Analysemethoden*. Springer Berlin Heidelberg. <https://doi.org/10.1007/978-3-662-46076-4>
- Bae, S. H. & Stecher, L. (2020). Extended Education and Social Inequality: An Introduction. *International Journal for Research on Extended Education*, 7(2-2019), 129–131. <https://doi.org/10.3224/ijree.v7i2.02>
- Baumgarten, D., Burri, J. & Maihofer, A. (2017). *Die Entstehung der Vorstellungen von Familie in der (deutschsprachigen) Schweiz: Analysebericht zu Handen der Metropolitankonferenz Zürich*. <https://genderstudies.philhist.unibas.ch/de/forschung/abgeschlossene-forschungsprojekte/die-entstehung-der-vorstellung-von-familien-in-der-deutschsprachigen-schweiz/>
- Bildungs- und Kulturdirektion des Kantons Bern (Hrsg.). (2022). *Allgemeine Hinweise und Bestimmungen zum Lehrplan 21*. <https://www.akvb-unterricht.bkd.be.ch/de/start/unterricht/lehrplan.html>
- Bildungs- und Kulturdirektion des Kantons Bern. (2023a). *Bildungsstatistik: Basisdaten 2022*. <https://www.bkd.be.ch/de/start/themen/statistik-bildung-und-kultur/daten-publikationen/Uebersichtspublikationen.html>
- Bildungs- und Kulturdirektion des Kantons Bern. (2023b). *Reporting Tagesschulen 2021-2022*. <https://www.bkd.be.ch/content/dam/bkd/dokumente/de/themen/bildung/kindergarten-und-volksschule/schulergaenzende-angebote/tagesschulangebote/zahlen-und-fakten/tas-reporting-2021-2022-d.pdf>
- Bildungs- und Kulturdirektion des Kantons Bern. (2023). *Tagesschule*. <https://www.bkd.be.ch/de/start/themen/bildung-im-kanton-bern/kindergarten-und-volksschule/schulergaenzende-angebote/tages-schulangebote.html>
- Bildungs- und Kulturdirektion des Kantons Bern (Hrsg.). (2025a). *Schulsozialarbeit*. <https://www.bkd.be.ch/de/start/themen/bildung-im-kanton-bern/kindergarten-und-volksschule/schulergaenzende-angebote/schulsozialarbeit.html>
- Bildungs- und Kulturdirektion des Kantons Bern (Hrsg.). (2025b). *Die Volksschule*. <https://www.bkd.be.ch/de/start/themen/bildung-im-kanton-bern/kindergarten-und-volksschule/die-volksschule.html>
- Bloße, S. (2019). *Bildungspolitische Steuerungsimpulse im Ganztagschulausbau: Interne Evaluation als Instrument evidenzbasierter Selbststeuerung* (Bd. 44). Springer Fachmedien Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-23721-9>

- Bonsen, M. (2016). Schulleitung und Führung in der Schule. In H. Altrichter (Hrsg.), *Educational Governance* Ser: v.7. *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem* (2nd ed., S. 301–324). Springer Fachmedien Wiesbaden.
- bpb: Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.). (2025). *Saysches Theorem*. kurz&knapp, Das Lexikon der Wirtschaft. <https://www.bpb.de/kurz-knapp/lexika/lexikon-der-wirtschaft/20539/saysches-theorem/>
- Bremm, N., Duveneck, A. & Tulowitzki, P. (2025). Bildungslandschaften. In M. Syring, T. Bohl, A. Gröschner & A. Scheunpflug (Hrsg.), *Studienbuch Bildungswissenschaften 3: Schulsysteme verstehen und Professionalität entwickeln* (S. 152–171). Verlag Julius Klinkhardt.
- Bronfenbrenner, U. (1994). Ecological models of human development. *International encyclopedia of education*, 3(2), 37–43.
- Bronfenbrenner, U. & Morris, P. A. (1998). The ecology of developmental processes. In W. Damon & R. M. Lerner (Hrsg.), *Handbook of child psychology: Theoretical models of human development* (5th edition, pp. 993–1028). John Wiley & Sons, Inc.
- Brunner, U. E. & Gebert, H. (2018). *Ferienbetreuungsangebote - Leitfaden zur Einführung und Umsetzung*.
- Brüsemeister, T. & Schmidt, A. J. (2025). Educational Governance. In M. Syring, T. Bohl, A. Gröschner & A. Scheunpflug (Hrsg.), *Studienbuch Bildungswissenschaften 3: Schulsysteme verstehen und Professionalität entwickeln* (S. 50–68). Verlag Julius Klinkhardt.
- Bundesamt für Statistik. (2015). *Das Bildungswesen in der Schweiz (vereinfacht)*. <https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/bildung-wissenschaft/bildungssystem.assetdetail.223674.html>
- Bundesamt für Statistik (Hrsg.). (2021). *Regionalporträts 2021: Kennzahlen aller Gemeinden*. <https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/regionalstatistik/regionale-portraets-kennzahlen/gemeinden.assetdetail.15864450.html>
- Bundesamt für Statistik (Hrsg.). (2023). *Raumgliederungen*. [https://www.agvchapp.bfs.admin.ch/de/typologies/results?SnapshotDate=01.01.2023&SelectedTypologies%5B0%5D=HR\\_GDETYP2012](https://www.agvchapp.bfs.admin.ch/de/typologies/results?SnapshotDate=01.01.2023&SelectedTypologies%5B0%5D=HR_GDETYP2012)
- Burger, K., Neumann, S. & Brandenberg, K. (Oktober 2016). *Studien zur frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung in der Schweiz*.
- Burns, T. & Köster, F. (Hrsg.). (2016). *Educational research and innovation. Governing education in a complex world*. OECD Publishing.
- Buser, P. A. & Näpfl, J. (2016). Wandel der Laienpartizipation in der Schweiz: Ein Vergleich der lokalen Governance der Volksschule in der Romandie und Deutschschweiz. In J. Hangartner & M. Heinzer (Hrsg.), *Gemeinden in der Schul-Governance der Schweiz* (S. 165–198). Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Cassidy, D. J., Hestenes, L. L., Hansen, J. K., Hegde, A., Shim, J. & Hestenes, S. (2005). Revisiting the Two Faces of Child Care Quality: Structure and Process. *Early Education & Development*, 16(4), 505–520. [https://doi.org/10.1207/s15566935eed1604\\_10](https://doi.org/10.1207/s15566935eed1604_10)
- Criblez, L. (2008). Zur Einleitung: Vom Bildungsföderalismus zum Bildungsraum Schweiz. In L. Criblez (Hrsg.), *Bildungsraum Schweiz: Historische Entwicklung und aktuelle Herausforderungen* (S. 9–32). Haupt Verlag AG.
- Criblez, L. & Manz, K. (2011). "Neue" Familienpolitik in der Schweiz - für die Familie, für die Frauen - oder für die Wirtschaft? In R. Casale & E. J. Forster (Hrsg.), *Jahrbuch Frauen- und Geschlechterforschung in der Erziehungswissenschaft: Bd. 7. Ungleiche Geschlechtergleichheit: Geschlechterpolitik und Theorien des Humankapitals* (S. 113–130). Verlag Barbara Budrich.
- Dederling, K. (2016). Entscheidungsfindung in Bildungspolitik und Bildungsverwaltung. In H. Altrichter & K. Maag Merki (Hrsg.), *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem* (S. 53–73). Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Direktion für Inneres und Justiz des Kantons Bern. (Juni 2022). *Gemeindedaten*. <https://www.gemeinden.dij.be.ch/de/start/daten/gemeindedaten.html>
- Ditton, H. (2008). Schule und sozial-regionale Ungleichheit. In W. Helsper & J. Böhme (Hrsg.), *Handbuch der Schulforschung* (S. 631–649). VS Verlag für Sozialwissenschaften. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-91095-6\\_25](https://doi.org/10.1007/978-3-531-91095-6_25)
- Dlabac, O. (2016). Lokale Autonomie und Milizprinzip unter veränderten Vorzeichen: Neue Modelle der Gemeinde- und Schulorganisation. In J. Hangartner & M. Heinzer (Hrsg.), *Gemeinden in der Schul-Governance der Schweiz* (S. 125–145). Springer Fachmedien Wiesbaden.

- Duchêne, C., Heers, M. & Bernardi, L. (2025). *All-day childcare and schooling*. <https://doi.org/10.5281/ZENODO.14283689>
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P. & Pachan, M. (2010). A meta-analysis of after-school programs that seek to promote personal and social skills in children and adolescents. *American Journal of Community Psychology*, 45(3-4), 294–309. <https://doi.org/10.1007/s10464-010-9300-6>
- Emmerich, M. (2010). Regionalisierung und Schulentwicklung: Bildungsregionen als Modernisierungsansätze im Bildungssektor. In H. Altrichter & K. Maag Merki (Hrsg.), *Educational governance: Band 7. Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem* (1. Auflage, S. 355–374). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Emmerich, M., Maag Merki, K. & Berkemeyer, N. (2009). Netzwerke als Koordinationsform Regionaler Bildungslandschaften: Empirische Befunde und governancetheoretische Implikationen. In N. Berkemeyer, H. Kuper, V. Manitius & K. Müthing (Hrsg.), *Netzwerke im Bildungsbereich: Bd. 2. Schulische Vernetzung: Eine Übersicht zu aktuellen Netzwerkprojekten* (S. 13–30). Waxmann.
- Erziehungsdirektion des Kantons Bern (Hrsg.). (2008). *REVOS 08. Organisation und Schulführung. Umsetzungshilfe für Gemeinden*.
- Erziehungsdirektion des Kantons Bern (Hrsg.). (2016). *Bildungsstrategie 2016*.
- Frei, L., Schüpbach, M., Allmen, B. von & Nieuwenboom, W. (2016). Bildungsbezogene Erwartungen an Tagesschulen: Förderangebote an offenen Tagesschulen in der Deutschschweiz. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 38(3), 549–567. <https://doi.org/10.25656/01:15106>
- Fritschi, T., Strub, S. & Stutz, H. (2007). *Volkswirtschaftlicher Nutzen von Kindertageseinrichtungen in der Region Bern: Schlussbericht*. Büro für arbeits- und sozialpolitische Studien BASS.
- Fthenakis, W. E. (2007, 17. Oktober). *Bildungspläne in Deutschland*. Freie Universität Bozen.
- Fthenakis, W. E. (Hrsg.). (2012). *Frühe Kindheit. Der Bayerische Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder in Tageseinrichtungen bis zur Einschulung* (5., erw. Aufl.). Cornelsen.
- Fuchs, M., Gerodetti, J. & Gerngross, M. (Hrsg.). (2022). *Offene Kinder- und Jugendarbeit in der Schweiz: Einblicke in Theorie, Konzepte, Empirie und Alltagspraxis*. Springer VS Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH.
- Fürst, D. (2007). Regional Governance. In A. Benz, S. Lütz, U. Schimank & G. Simonis (Hrsg.), *Handbuch governance* (S. 353–365). Springer.
- Fussangel, K. & Gräsel, C. (2014). Forschung zur Kooperation im Lehrerberuf. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 846–864). Waxmann Verlag.
- Gerodetti, J. & Heeg, R. (2022). Nutzung und Nutzen Offener Jugendarbeit. In M. Fuchs, J. Gerodetti & M. Gerngross (Hrsg.), *Offene Kinder- und Jugendarbeit in der Schweiz: Einblicke in Theorie, Konzepte, Empirie und Alltagspraxis* (S. 227–250). Springer VS Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH.
- Gesundheits-, Sozial- und Integrationsdirektion, Kanton Bern (Hrsg.). (2025a). *Frühe Förderung*. <https://www.gsi.be.ch/de/start/themen/familie-gesellschaft/fruehe-foerderung.html>
- Gesundheits-, Sozial- und Integrationsdirektion, Kanton Bern (Hrsg.). (2025b). *Kindertagesstätten und Tagesfamilien*. <https://www.gsi.be.ch/de/start/themen/familie-gesellschaft/kindertagesstaetten-und-tagesfamilien.html>
- Gesundheits-, Sozial- und Integrationsdirektion, Kanton Bern (Hrsg.). (2025c). *Offene Kinder- und Jugendarbeit*. <https://www.gsi.be.ch/de/start/themen/familie-gesellschaft/offene-kinder-und-jugendarbeit.html>
- Gräsel, C., Fussangel, K. & Pröbstel, C. (2006). Lehrkräfte zur Kooperation anregen - eine Aufgabe für Sisyphos? *Zeitschrift für Pädagogik*, 52. <https://doi.org/10.25656/01:4453> (Zeitschrift für Pädagogik 52 (2006) 2, S. 205-219).
- Gemeindegesetz (1998 & i.d.F.v. 01.02.2025). [https://www.belex.sites.be.ch/app/de/texts\\_of\\_law/170.11](https://www.belex.sites.be.ch/app/de/texts_of_law/170.11)
- Gesetz über den Finanz- und Lastenausgleich, BSG 631.1 (2000 & i.d.F.v. 01.01.2025).
- Hangartner, J. & Heinzer, M. (Hrsg.). (2016a). *Gemeinden in der Schul-Governance der Schweiz*. Springer Fachmedien Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-13092-3>
- Hangartner, J. & Heinzer, M. (Hrsg.). (2016b). *Gemeinden in der Schul-Governance der Schweiz*. Springer Fachmedien Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-13092-3>
- Hangartner, J. & Svaton, C. J. (2016). "Bildungsstrategie" als neues Kontrollritual der kommunalen Schulaufsicht. In R. J. Leemann, C. Imdorf, J. J. W. Powell & M. Sertl (Hrsg.), *Bildungssoziologische*

- Beiträge. *Die Organisation von Bildung: Soziologische Analysen zu Schule, Berufsbildung, Hochschule und Weiterbildung* (S. 108–125). Beltz Juventa.
- Hebborn, K. (2020). Kommunale Bildungspolitik. In P. Bollweg, J. Buchna, T. Coelen & H.-U. Otto (Hrsg.), *Handbuch Ganztagsbildung* (S. 1563–1574). Springer Fachmedien Wiesbaden. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-23230-6\\_115](https://doi.org/10.1007/978-3-658-23230-6_115)
- Heinrich, M. & Kussau, J. (2016). Das Schulprogramm zwischen schulischer Selbstregelung und externer Steuerung. In H. Altrichter (Hrsg.), *Educational Governance Ser: v.7. Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem* (2nd ed., S. 183–208). Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Heinzer, M. (2016a). Gestaltungsspielräume der Gemeinden – Schulsteuerung zwischen Subsidiarität und Hierarchie. In J. Hangartner & M. Heinzer (Hrsg.), *Gemeinden in der Schul-Governance der Schweiz* (S. 101–124). Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Heinzer, M. (2016b). Ressourcenallokation in der Gemeinde. In M. Heinrich & B. Kohlstock (Hrsg.), *Educational governance: Band 29. Ambivalenzen des Ökonomischen: Analysen zur "neuen Steuerung" im Bildungssystem* (S. 163–180). Springer VS.
- Heinzer, M. & Hangartner, J. (2016). Politische Zuständigkeiten für die Volksschule in der Schweiz. In J. Hangartner & M. Heinzer (Hrsg.), *Gemeinden in der Schul-Governance der Schweiz* (S. 31–53). Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Helsper, W. (2008). Schulkulturen - die Schule als symbolische Sinnordnung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 54. <https://doi.org/10.25656/01:4336> (Zeitschrift für Pädagogik 54 (2008) 1, S. 63-80).
- Holtkamp, L. (2007). Local Governance. In A. Benz, S. Lütz, U. Schimank & G. Simonis (Hrsg.), *Handbuch governance* (S. 366–377). Springer.
- Homburg, C., Krohmer, H. & Workman, J. P. (2004). A strategy implementation perspective of market orientation. *Journal of Business Research*, 57(12), 1331–1340. [https://doi.org/10.1016/S0148-2963\(03\)00069-9](https://doi.org/10.1016/S0148-2963(03)00069-9)
- Hostettler, U., Pfiffner, R., Ambord, S. & Brunner, M. (2020). *Schulsozialarbeit in der Schweiz. Angebots-, Kooperations- und Nutzungsformen*. hep Verlag.
- Huber, S. G [Stephan G.]. (2014). Kooperation in Bildungslandschaften: Aktuelle Diskussionsstränge, Wirkungen und Gelingensbedingungen. In S. G. Huber (Hrsg.), *Kooperative Bildungslandschaften: Netzwerke(n) im und mit System* (S. 3–29). Carl Link.
- Hutterli, S., Vogt, F., Mangold, M., Menegalli, L., Simoni, H., Walter, C., Wannack, E. & Wiederkehr, B. (2014). *Obligatorische Schule: Schuleintritt und erste Jahre: Zusammenstellung von Studien, Projekten und Instrumenten in den Kantonen zur Flexibilisierung und Individualisierung sowie zur Sprachförderung und Sozialisation/Integration*.
- Iseli, D. & Grossenbacher-Wymann, S. (2013). *Schulsozialarbeit: Leitfaden zur Einführung und Umsetzung*. <https://www.akvb-gemeinden.bkd.be.ch/de/start/angebote-der-gemeinde/schulsozialarbeit.html>
- Jacobs Foundation (Hrsg.). (2016). *So entstehen erfolgreiche Bildungslandschaften - ein Zwischenbericht* (Bildungslandschaften Schweiz).
- Jutzi, M. (2020). *Zwischen Schul- und Freizeitpädagogik. Die Positionierung von Tagesschulen*. hep.
- Jutzi, M., Windlinger, R. & Bollinger, L. (2025). Introduction to the Special Issue «Quality in Extended Education». *IJREE – International Journal for Research on Extended Education*, 12(2-2024), 78. <https://doi.org/10.3224/ijree.v12i2.02>
- Kanton Bern (Hrsg.). (2025). *Familienthemen - Kinderbetreuung - Kindertagesstätten*. Familienportal. <https://www.fambe.sites.be.ch/familienthemen/kinderbetreuung/kindertagesstaetten>
- Kanton Bern, Gesundheits- und Fürsorgedirektion, Sozialamt, Abteilung Familie (Hrsg.). (2012). *Empfehlungen zur Unterstützung und Förderung von Spielgruppen in Ihrer Gemeinde*.
- Kapella, O. (Hrsg.). (2015). *Betreuung, Bildung und Erziehung im Kindesalter: Eine Literaturanalyse*. (Bd. 15). Forschungsbericht / Österreichisches Institut für Familienforschung an der Universität Wien.
- Koszuta, A. (2025). Wie werden Bildungslandschaften in der Schweiz gestaltet und umgesetzt, um Bildungsungleichheit zu reduzieren? Praxen der Ausgestaltung von Bildungslandschaften. *Swiss Journal of Educational Research*, 47(1), 31–43. <https://doi.org/10.24452/sjer.47.1.3>
- Kruip, G. (2011). Educational Governance und kooperative Bildungsverantwortung. *Kooperative Bildungsverantwortung. Sozialethische und pädagogische Perspektiven auf «Educational Governance»*, Forum Bildungsethik. <https://doi.org/10.25656/01:4432>

- Maag Merki, K., Kunz, A., Werner, S. & Luder, R. (2010). *Professionelle Zusammenarbeit in Schulen: Schlussbericht*.
- Maag Merki, K., Langer, R. & Altrichter, H. (Hrsg.). (2014). *Educational Governance als Forschungsperspektive*. Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Mack, W. (2012). Schule als Lebenswelt. Perspektiven für gelingende Kooperationen von Bildungsakteuren. In P. Bleckmann & V. Schmidt (Hrsg.), *Bildungslandschaften: Mehr Chancen für alle* (S. 88–97). VS Verlag für Sozialwissenschaften. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-94130-1\\_7](https://doi.org/10.1007/978-3-531-94130-1_7)
- Manitius, V., Berkemeyer, N., Brüsemeister, T. & Bos, W. (2015). Editorial zum Schwerpunktthema: Regionalisierung im Bildungsbereich. *Journal for Educational Research Online*, 7(1), 5–11.
- Maschke, S. & Stecher, L. (2018). Non-formale und informelle Bildung. In A. Lange (Hrsg.), *Sozialwissenschaften. Handbuch Kindheits- und Jugendsoziologie* (S. 149–163). Springer VS.
- Maykus, S. (2009). Neue Perspektiven für Kooperation: Jugendhilfe und Schule gestalten kommunale Systeme von Bildung, Betreuung und Erziehung. In P. Bleckmann & A. Durdel (Hrsg.), *Lokale Bildungslandschaften: Perspektiven für Ganztagsschulen und Kommunen* (1. Aufl., S. 37–55). VS Verlag für Sozialwissenschaften / Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH Wiesbaden.
- Mayring, P. & Fenzl, T. (2014). Qualitative Inhaltsanalyse. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (Bd. 3, S. 543–556). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-18939-0\\_38](https://doi.org/10.1007/978-3-531-18939-0_38)
- Menzel, B. & Scholz, A. (2022). *Frühkindliche Bildung und soziale Ungleichheit: Die lokale Steuerung von Zugang im internationalen Vergleich* (1. Auflage). Juventa Verlag. <http://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:bsz:31-epflicht-2019196>
- Möltgen-Sicking, K. (2024). Lokale und regionale Governance als Ansätze der Steuerung, Koordination und Organisation in Kommunen und Regionen. In K. Möltgen-Sicking & T. Winter (Hrsg.), *Governance: Eine Einführung in Grundlagen und Politikfelder* (2. Auflage, S. 23–48). Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH; Springer VS.
- Nachbauer, M. (2024). Zusammenhänge zwischen dem Besuch einer Ganztagsschule und dem Erwerb von Fachkompetenzen. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, Artikel 1010-0652/a000392. Vorab-Onlinepublikation. <https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000392>
- Neuenschwander, P., Iseli, D., Stohler, R. & Fuchs, C. (2007). *Bestandesaufnahme der Schulsozialarbeit im Kanton Bern*.
- Nikolai, R., Kriesi, I [Irene] & Leemann, R. J. (2022). Regional Disparities in National Education: Origins, Governance, and Consequences (Special Issue). *Education Sciences*, 12(5), 319. <https://doi.org/10.3390/educsci12050319>
- Otten, H. R. (2019). Regional Governance im Bildungssystem oder: Was leisten Bildungslandschaften? In K. Möltgen-Sicking & T. Winter (Hrsg.), *Governance: Eine Einführung in Grundlagen und Politikfelder* (S. 167–185). Springer VS.
- Otto, J. & Berkemeyer, N. (2015). Regionale Bildungslandschaften. Vorschlag eines Modells zur Analyse kostenerzeugender Interaktionen im Bildungssystem. *Journal for Educational Research Online*, 7. <https://doi.org/10.25656/01:11051> (Journal for educational research online 7 (2015) 1, S. 152–175).
- Overwien, B. (2020). Informelles Lernen. In P. Bollweg, J. Buchna, T. Coelen & H.-U. Otto (Hrsg.), *Handbuch Ganztagsbildung* (S. 231–242). Springer Fachmedien Wiesbaden. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-23230-6\\_18](https://doi.org/10.1007/978-3-658-23230-6_18)
- Pfiffner, R., Windlinger, R. & Hostettler, U. (2023). When do pupils talk about their problems? Explaining pupils' intentions to seek help from school social work services. *Children and Youth Services Review*, 152, 107077. <https://doi.org/10.1016/j.chillyouth.2023.107077>
- Reinhardt, M. & Schmiedeberg, E. (2022). Können Kommunen Bildung managen? Gelingensbedingungen und Herausforderungen einer neuen kooperativen Steuerung kommunaler Bildungslandschaften. *Gruppe. Interaktion. Organisation. Zeitschrift für Angewandte Organisationspsychologie (GIO)*, 53(4), 503–509. <https://doi.org/10.1007/s11612-022-00658-1>
- Rolff, H.-G. (2012). Schulprogramm als kollegialer Diskurs-Überlegungen vor dem Hintergrund von Evaluation Hans-Günter Rolff. *Pädagogische Organisationsforschung*, 3, 133.
- Rolff, H.-G. (2023). *Schulentwicklung kompakt: Modelle, Instrumente, Perspektiven* (4., vollständig aktualisierte und erweiterte Auflage). Pädagogik. Beltz.

- Rosenmund, M. (2016). Nachwort: Politische Kultur als Rahmung von Educational Governance. In J. Hanguartner & M. Heinzer (Hrsg.), *Gemeinden in der Schul-Governance der Schweiz* (S. 307–318). Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Rudin, M. (2012). Inwiefern zahlt sich Bildung aus? Bildungsrenditen aus individueller und gesellschaftlicher Sicht. In M. M. Bergman & S. Hupka-Brunner (Hrsg.), *Bildung - Arbeit - Erwachsenwerden: Ein interdisziplinärer Blick auf die Transition im Jugend- und jungen Erwachsenenalter* (S. 333–352). Springer VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-19071-6\\_16](https://doi.org/10.1007/978-3-531-19071-6_16)
- Sauerwein, M. & Fischer, N. (2020). Qualität von Ganztagsangeboten. In P. Bollweg, J. Buchna, T. Coelen & H.-U. Otto (Hrsg.), *Springer eBook Collection. Handbuch Ganztagsbildung* (2., aktualisierte und erweiterte Auflage, S. 1523–1533). Springer VS.
- Schelle, Regine, Blatter, Kristine, Michl, Stefan, Kalicki & Bernhard (Hrsg.). (2023). *Qualitätsentwicklung in der Frühen Bildung. Akteure -Organisationen - Systeme*. Beltz Juventa.
- Schmid, T., Kriesi, I [I.] & Buchmann, M. (2011). Wer nutzt familienergänzende Kinderbetreuung? Die Betreuungssituation 6-jähriger Kinder in der Schweiz. *Schweizerische Zeitschrift für Soziologie*, 37(1), 9–32. <https://doi.org/10.5167/uzh-52479>
- Schmidlin, S. & Montemurro, F. (2021). *Investieren wir genügend in die Volksschule? Entwicklung der öffentlichen Bildungsausgaben für die Volksschule und den Hochschulbereich 2008–2018*. <https://doi.org/10.5281/zenodo.4778686>
- Schmitz, L. (2022). Ganztagschulen fördern die Entwicklung sozialer Fähigkeiten von Grundschüler\*innen. *DIW Wochenbericht*, 48(89), 635–642. <https://doi.org/10.18723/diwwb:2022-48-1>
- Scholian, A. (2025). *Qualität an Tagesschulen im Spannungsfeld divergierender Erwartungen und Ansprüche - eine neo-institutionalistische Perspektive*. Beltz Juventa. <https://directory.doabooks.org/handle/20.500.12854/160790> <https://doi.org/160790>
- Schönig, W. (2002). Organisationskultur der Schule als Schlüsselkonzept der Schulentwicklung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 48. <https://doi.org/10.25656/01:3862> (Zeitschrift für Pädagogik 48 (2002) 6, S. 815–834).
- Schreier, A. & Ammann, M. (2023). Der Beitrag der Schulleitung in Schulentwicklungsprozessen für das Schaffen einer handlungsleitenden und wertebasierten Schulkultur. Vorab-Onlinepublikation. <https://doi.org/10.17885/HEIUP.HEIED.2023.12.24910> (105-123 Seiten / heiEDUCATION Journal. Transdisziplinäre Studien zur Lehrerbildung, Nr. 12 (2023): Werte – Bildung – Neutralität).
- Schüpbach, M., Frei, L. & Nieuwenboom, W. (Hrsg.). (2018). *Tagesschulen: Ein Überblick*. Springer VS. <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007%2F978-3-658-19024-8.pdf>  
<https://doi.org/10.1007/978-3-658-19024-8>
- Schwander, M. & Huber, S. G [Stephan Gerhard] (2025). Handlungskoordination von lokalen Projektleitungen in Bildungslandschaften. *Gruppe. Interaktion. Organisation. Zeitschrift für Angewandte Organisationspsychologie (GIO)*. Vorab-Onlinepublikation. <https://doi.org/10.1007/s11612-025-00820-5>
- Senge, P. (1990). *The fifth discipline: The Art and Practice of the Learning Organisation*. Doubleday.
- SKBF. (2023). *Bildungsbericht Schweiz 2023*.
- Speck, K., Olk, T., Böhm-Kasper, O., Stolz, H.-J. & Wiezorek, C. (2011). Multiprofessionelle Teams und sozialräumliche Vernetzung. In K. Speck, T. Olk, O. Böhm-Kasper, H.-J. Stolz & C. Wiezorek (Hrsg.), *Ganztagschulische Kooperation und Professionsentwicklung* (S. 7–28). Beltz.
- Spiess, E. (2004). Kooperation und Konflikt. In H. Schuler, N. Birbaumer, D. Frey, J. Kuhl, W. Schneider & R. Schwarzer (Hrsg.), *Organisationspsychologie: Grundlagen und Personalpsychologie: Wirtschafts-, Organisations- und Arbeitspsychologie* (3. Auflage, S. 193–247). Hogrefe Verlag.
- Städteinitiative Bildung (Hrsg.). (September 2021). *Ganztägige Bildung und Betreuung in Schweizer Städten*. <https://staedteverband.ch/cmsfiles/themenpapier%202021%20d.pdf?v=20220301163610>
- Stamm, M. (2009). *Frühkindliche Bildung in der Schweiz: Eine Grundlagenstudie im Auftrag der Schweizerischen UNESCO-Kommission*. Universität Fribourg.
- Staub, M. (2021). *Betreuung – Erziehung – Bildung. Die Anfänge der Horte für Schulkinder in der Schweiz, 1880–1930*. Chronos Verlag. <https://doi.org/10.33057/chronos.1630>
- Steiner, R. & Kaiser, C. (2013). Die Gemeindeverwaltungen. In A. Ladner, J.-L. Chappelet, Y. Emery, P. Knoepfel, L. Mader, N. Soguel & F. Varone (Hrsg.), *Handbuch der öffentlichen Verwaltung in der Schweiz* (S. 149–166). NZZ Libro.

- Steiner, R., Ladner, A., Kaiser, C., Haus, A., Amsellem, A. & Keuffer, N. (2021). *Zustand und Entwicklung der Schweizer Gemeinden: Ergebnisse des nationalen Gemeindemonitorings 2017*. Somedia Buchverlag.
- Süss, L. A., Bogumil, J. & Gehne, D. H. (April 2025). *Einführung des Rechtsanspruchs auf ganztägige Förderung von Kindern im Grundschulalter* (ZEFIR-Materialien Band 27). Ruhr-Universität Bochum, Fakultät für Sozialwissenschaft.
- Tagesschulverordnung, BSG 432.211.2 (2008 & i.d.F.v. 01.08.2018).
- Verordnung über den Finanz- und Lastenausgleich, BSG 631.111 (2001 & i.d.F.v. 01.01.2025).
- Verordnung über die Leistungsangebote der Familien-, Kinder- und Jugendförderung (2025 & i.d.F.v. 24.11.2021). [https://www.belex.sites.be.ch/app/de/texts\\_of\\_law/860.22](https://www.belex.sites.be.ch/app/de/texts_of_law/860.22)
- Volksschulgesetz, BSG 432.210 (1992 & i.d.F.v. 01.01.2022).

## LISTE DES ABRÉVIATIONS

Abkürzung	Erklärung
OECO	Office de l'école obligatoire et du conseil
OFS	Office fédéral de la statistique
BKD	Direction de l'instruction publique et de la culture
CDIP	Conférence des directrices et directeurs cantonaux de l'instruction publique
EAJE	Éducation et accueil des jeunes enfants
GSI	Direction de la santé, des affaires sociales et de l'intégration, canton de Berne
OEJF	Ordonnance sur les programmes de soutien à l'enfance, à la jeunesse et à la famille
LEO	Loi sur l'école obligatoire