

L'importance de la formation, de l'accueil, de l'éducation et de la petite enfance pour les enfants issus de familles défavorisées

Résultats principaux du Transatlantic Forum on Inclusive Early Years 2013-2016

Prof. Dr. Michel Vandebroeck

Département du Travail social et de la Pédagogie sociale
Université de Gand, Belgique

Introduction

La formation, l'accueil, et l'éducation dès la petite enfance (que nous appellerons ECEC¹, utilisant l'abréviation anglophone la plus utilisée) ont un potentiel inédit qui peut bénéficier aux enfants issus de familles défavorisées, à leurs familles, aux communautés et dès lors, à la société entière. Cela a été le sujet de sept rencontres organisées par le Transatlantic Forum for Inclusive Early Years, entre janvier 2013 et février 2016. Chaque rencontre a réuni des chercheurs renommés, des responsables politiques et des praticiens. Des exemples de bonnes pratiques ont été identifiés et mis en avant autour des thèmes de l'accessibilité des ECEC, du curriculum et de la formation des professionnels, de la participation des parents, de l'évaluation, de l'intégration de services, du multilinguisme et de la gouvernance des services². La présente note de travail se base sur les résultats de ces rencontres, sur une revue de littérature réalisée par nos soins ainsi que sur nos propres recherches faites au sein du Département du Travail social et de la Pédagogie sociale de l'Université de Gand. Elle s'inspire également des différents réseaux internationaux auxquels nous avons participé (tels que l'EECERA³, EARLI⁴, ISSA⁵, DECET⁶, CoRe⁷ et autres encore).

Quand nous utilisons le terme « enfants issus de familles défavorisées », nous nous référons particulièrement aux enfants issus de familles qui vivent en situation de précarité et/ou aux enfants dont les parents sont issus de la migration.

Le présent document donne un aperçu des savoirs contemporains sur les thèmes suivants :

- Les effets bénéfiques potentiels de l'ECEC sur les enfants en général et les enfants issus de familles défavorisées en particulier.

¹ Early Childhood Education and Care. Cette expression est généralement utilisée pour indiquer l'ensemble des services pour la formation, l'accueil et l'éducation en âge préscolaire.

² Voir : Peeters, J., & Vandekerckhove, A. (2015). A meeting place for policy-makers and researchers: the Transatlantic Forum on Inclusive Early Years. *International Journal of Early Years Education*, 23(3), 239-337.

³ European Early Childhood Education Research Association: www.eecera.org.

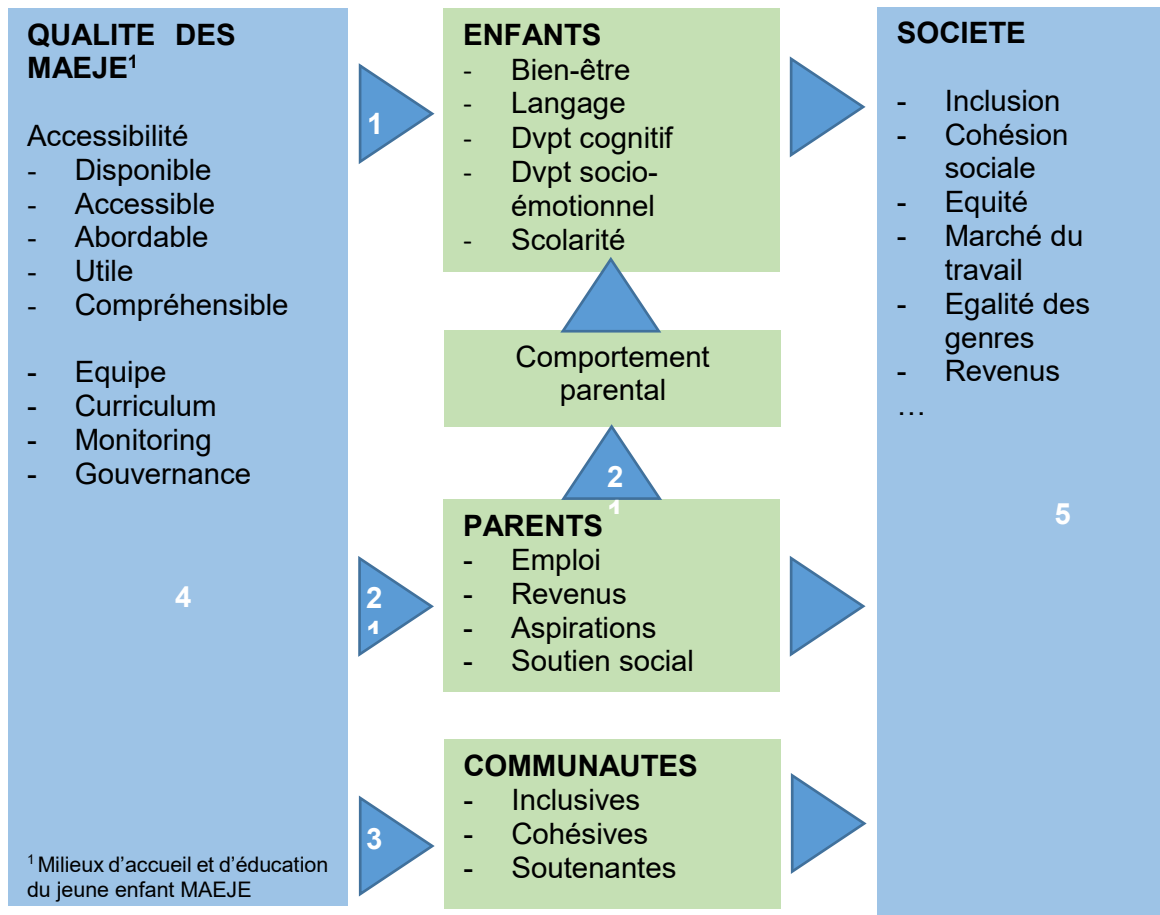
⁴ European Association for Research on Learning and Instruction, Special Interest Group on Learning and development in Early Childhood:
http://www.earli.org/special_interest_groups/learning_and_development_in_early_childhood.

⁵ International Step by Step Association: www.issa.nl.

⁶ Diversity in Early Childhood Education and Training, un réseau européen que nous avons co-fondé et présidé pendant plusieurs années sur le thème de l'inclusion et de la diversité dans les milieux d'accueil et d'éducation du jeune enfant MAEJE : www.decet.org.

⁷ Competence Requirements in Early Childhood Education, une recherche dans 15 pays européens que nous avons coordonnée avec le prof. Mathias Urban pour la Commission Européenne (DG Education and Culture). Voir également Vandebroeck, M., Urban, M., & Peeters, J. (2016). *Pathways to professionalism in early childhood education*. London: Routledge et Urban, M., Vandebroeck, M., Van Laere, K., Lazzari, A., & Peeters, J. (2012). Towards competent systems in early childhood education and care. Implications for policy and practice. *European Journal of Education*, 47(4), 508-526.


- Les effets bénéfiques potentiels de l'ECEC sur les familles.
- Les effets bénéfiques potentiels de l'ECEC sur les communautés.
- Les conditions dans lesquelles ces effets bénéfiques sont attendus.
- Conclusions.



1. Impact sur les enfants

Nous avons aujourd'hui une abondance de recherches, souvent longitudinales, qui montrent les effets bénéfiques de la formation, de l'accueil, et de l'éducation dès la petite enfance et ce aussi bien sur le développement cognitif et socio-émotionnel que pour la scolarité ultérieure. Les études les plus anciennes proviennent des Etats-Unis et comprennent le High/Scope Perry Preschool project (1962), le Abecedarian project (1972) et le Chicago preschool project (1985)⁸. Dans les deux premiers cas, il s'agit de « Randomized Controlled Trials » (études randomisées contrôlées), ce qui signifie qu'un groupe d'enfants issus de familles défavorisées a eu accès à

THREE LONG-RUNNING STUDIES DEMONSTRATE BIG PAYOFF



	HighScope/Perry	Abecedarian	Chicago
Year began	1962	1972	1985
Location	Ypsilanti, MI	Chapel Hill, NC	Chicago, IL
Sample size	123	111	1539
Design	Randomized control	Randomized control	Matched neighborhood
Ages	Ages 3 to 4	6 weeks to age 5	Ages 3 to 4
Intensity	Half-day, school year	Full-day, year-round	Half-day, school year
Cost	\$17,599	\$70,697	\$8,224
Benefits	\$284,086	\$176,284	\$83,511
Return ratio	16	2.5	10

des crèches et/ou des écoles maternelles de haute qualité, alors qu'un autre groupe d'enfants comparables n'y a pas eu accès. Ces enfants, désormais adultes, ont été suivis tout au long de leur vie. Aujourd'hui encore, des chercheurs publient régulièrement des résultats qui démontrent que les enfants qui ont eu accès au programme de qualité font mieux (en termes de santé, d'emploi, de carrière académique, etc.) que leurs pairs qui n'ont pas eu cette chance⁹. C'est ce qui a mené à la conclusion,

souvent citée, que l'investissement dans la formation, l'accueil et l'éducation dès la petite enfance est un investissement rentable¹⁰. Depuis, de nombreuses études européennes ont montré des effets positifs dans ces trois domaines : développement cognitif, développement socio-émotionnel et carrière scolaire¹¹.

⁸ Image © Science, Vol 333, Août 2011.

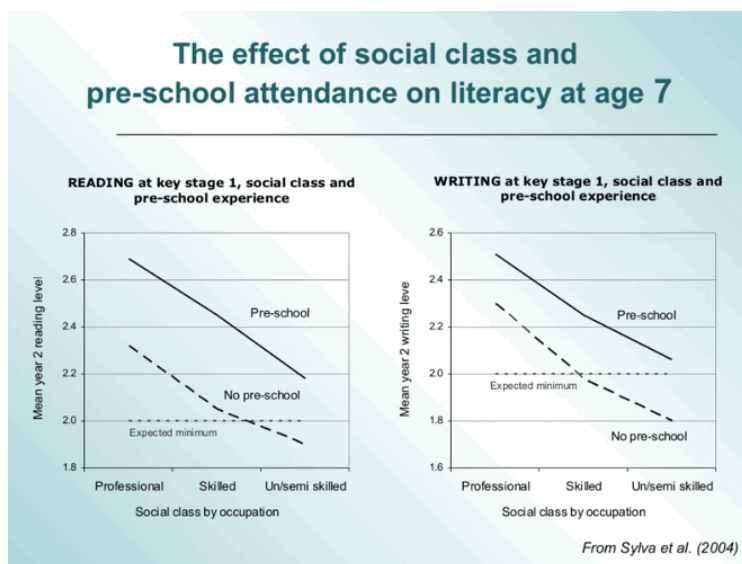
⁹ Par exemple : Barnett, W. S., & Masse, L. N. (2007). Comparative benefit-cost analysis of the Abecedarian program and its policy implications. *Economics of Education Review*, 26, 113-125. Barnett, W. S. (2011). Effectiveness of Early Educational Intervention. *Science*, 333(975-978), 975-978. Heckman, J. J. (2006). Skill formation and the economics of investing in disadvantaged children. *Science*, 312(5782), 1900-1902.

¹⁰ Eurochild. (2015). *A child-centred investment strategy. Why the investment plan for Europe needs to prioritise children*. Brussels: Eurochild AISBL.

Van Lancker, W. (2013). Putting the child-centred investment strategy to the test: Evidence for the EU27. *CSB Working paper*, 13(1).

¹¹ Pour une analyse de la littérature plus détaillée à ce sujet, voir Lazzari, A., & Vandebroek, M. (2012). Literature Review of the Participation of Disadvantaged Children and families in ECEC Services in Europe. In J. Bennett (Ed.), *Early childhood education and care (ECEC) for children from disadvantaged backgrounds: Findings from a European literature review and two case studies*, Study commissioned by the Directorate general for Education and Culture. Brussels: European Commission. Voir aussi Burger, K. (2010). How does early childhood care and education affect cognitive development? An international review of the effects of early interventions for children from different social backgrounds. *Early Childhood Research Quarterly*, 25(2), 140-165.

Il s'agit entre autres d'études menées en Angleterre¹² et en Irlande du Nord¹³, aux Pays-Bas¹⁴, en communauté néerlandophone de Belgique¹⁵, en Allemagne¹⁶, en Italie¹⁷, en France¹⁸, en Norvège¹⁹, en Suède²⁰, au Danemark²¹ ou en Suisse²². La plus connue et la plus citée de ces études européennes est sans doute l'étude EPPSE (Effective Pre-school, Primary and Secondary Education Project) qui suit jusqu'à aujourd'hui une cohorte de près de 3000 enfants qui avaient 3 ans en 1997. Les effets bénéfiques des établissements préscolaires de haute qualité ont été démontrés lors de l'entrée de l'école primaire à 7 ans et à l'âge de 11 ans pour ce qui est du langage et des mathématiques



par exemple. Comme clairement explicité dans l'illustration ci-jointe²³, l'utilisation des services ECEC conduit à de meilleurs résultats pour tous les enfants. Même si cela ne réduit pas l'écart entre les enfants issus de milieux socio-économiques différents, les résultats de l'étude EPPSE montrent que les enfants issus des milieux les moins favorisés passent le seuil de ce qui est demandé en école primaire, alors que cela n'est pas le cas pour les enfants les moins favorisés qui n'ont pas fréquenté les ECEC.

Les résultats sont moins clairs à 14 ans, mais réapparaissent à l'âge de 16 ans, aussi bien pour le langage que pour les mathématiques. Bien que les effets aient tendance à s'atténuer,

- ¹² Par exemple : Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I., & Taggart, B. (2004). *The effective provision of preschool education (EPPE) project: Final report*. Nottingham: DFES Publications - The Institute of Education.
- ¹³ Melhuish, E., Quinn, L., Hanna, K., Sylva, K., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I., & Taggart, B. (2006). *The Effective Pre-School Provision in Northern Ireland (EPPNI) Project. Summary report*. Belfast: Department of Education, Department of Health, Social Services and Public Safety, and Social Steering Group.
- ¹⁴ Par exemple : Driessen, G. (2004). A large scale longitudinal study of the utilization and effects of early childhood education and care in The Netherlands. *Early Child Development and Care*, 17(7-8), 667-689. Veen, A., Roeleveld, J., & Leseman, P. (2000). *Evaluatie van Kaleidoscoop en Piramide*. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut.
- ¹⁵ Departement onderwijs en Vorming (2016). *Kleuterparticipatie: inschrijvingen, & aanwezigheden. Kwantitatief*. Brussel: Vlaamse overheid.
- ¹⁶ Par exemple : Felfe, C., & Lalive, R. (2011). *How does early childcare affect child development? Learning from the children of German unification*. Munich: Center for Economic Studies.
- ¹⁷ Par exemple : Brilli, Y., Del Boca, D., Pronzato, C. (2011). *Exploring the Impacts of Public Childcare on Mothers and Children in Italy: Does Rationing Play a Role?* Bonn: IZA.
- ¹⁸ Par exemple : Caille, J.-P. (2001). Scolarisation à 2 ans et réussite de la carrière scolaire au début de l'école élémentaire. *Éducation & formations*, 60, 7-18.
- ¹⁹ Par exemple : Havnes, T., and Mogstad, M. (2011). No Child Left Behind: Subsidized Child Care and Children's Long-Run Outcomes. *American Economic Journal: Economic Policy*, 3(2): 97-129.
- ²⁰ Par exemple : Andersson, B. E. (1992). Effects of day care on cognitive and socio-emotional competence in thirteen-year old Swedish school children. *Child Development*, 63, 20-36.
- ²¹ Par exemple : Datta Gupta, N. And Simonsen, M. (2007). Non-cognitive Child Outcomes and Universal High Quality Child Care. *Journal of Public Economics*, 94, i1-2: 30-43.
- ²² Par exemple : Lanfranchi, A. (2002). *Schulerfolg von Migrationskindern. Die Bedeutung familienergänzender Betreuung im Vorschulalter*. Opladen: Leske + Budrich. Lanfranchi, A., Gruber, J. & Gay, D. (2003). Schulerfolg von Migrationskindern dank transitorischer Räume im Vorschulbereich. In H.-R. Wicker, R. Fibbi & W. Haug (Hrsg.) *Migration und die Schweiz. Ergebnisse des Nationalen Forschungsprogramms "Migration und interkulturelle Beziehungen"* (S. 481-506). Zürich: Seismo.
- ²³ Image © Sylva et al., 2004.

ils sont toujours observables, même dans les cas où les enfants ont fréquenté des écoles primaires de qualité plus modeste. En plus, des effets croissants sont à noter pour les enfants qui ont fréquenté les ECEC pendant plusieurs années. Les chercheurs notent que le nombre d'années de fréquentation des ECEC joue un rôle plus important que le nombre de jours par semaine, ou autrement dit : la durée importe plus que la fréquence. Les premières estimations des effets au-delà de l'école secondaire prévoient également un retour sur investissements considérable : il est estimé à 2/1.

Il faut cependant noter que tout ECEC ne produit pas les effets attendus. La recherche de Caillé en France, par exemple²⁴, a comparé les enfants allant à l'école maternelle à 2 ans avec ceux qui n'y allaient qu'à 3 ans. L'auteur ne trouve pas de différence dans leur parcours scolaire quand les résultats sont contrôlés au niveau socio-économique. Récemment, des chercheurs de l'Université d'Amsterdam ont fait une méta-analyse de 15 ans de programmes préscolaires pour enfants issus de familles défavorisées aux Pays-Bas et n'ont pas (ou très peu) trouvé d'effets bénéfiques²⁵.

D'ailleurs, les chercheurs de l'étude EPPSE remarquent également que les effets favorables et de longue durée de l'ECEC ne peuvent être attendus que lorsque les services sont de haute qualité. Les effets de l'ECEC de qualité moyenne sont beaucoup moins significatifs et pour les services de faible qualité, ils sont quasiment inexistant²⁶. Nous reviendrons plus tard, sous le point n° 4, sur ces conditions de qualité.

2. Impact sur les parents

2.1 Accès à l'emploi

La précarité est un phénomène complexe et multidimensionnel²⁷ où un manque de moyens matériels se marie avec des exclusions sociales et culturelles. Le nombre d'enfants qui risquent de vivre dans la pauvreté ou dans l'exclusion sociale en Europe est de 27,8 % et tend à augmenter²⁸. L'Europe a cessé d'être une "machine à convergences" en ce qui concerne les inégalités sociales et économiques²⁹. Un des facteurs de pauvreté matérielle les plus importants est le manque d'emploi. La route vers l'emploi est donc le chemin le plus court pour sortir de la pauvreté (à condition bien sûr qu'il existe des salaires minimaux). Cela est particulièrement le cas pour les familles monoparentales, qui ont 30% de plus de risques d'être touchées par la précarité³⁰. Des études à l'échelle européenne montrent que l'emploi en général, et l'emploi des mères en particulier, est influencé par plusieurs facteurs. Cependant, les mesures collectives – telles que l'accessibilité des services d'accueil et d'éducation préscolaires – semblent avoir plus d'effets sur l'égalité dans le marché du travail que des politiques plus individuelles, telles que des congés parentaux ou des politiques fiscales³¹. Bref, les ECEC représentent un important facteur

²⁴ Caillé, J.-P. (2001). Ibid.

²⁵ Fukkink, R., Jilink, L., & Oostdam, R. (2015). *Met een blik op de toekomst. Een meta-analyse van de effecten van VVE op de ontwikkeling van kinderen in Nederland*. Amsterdam: Hogeschool Amsterdam.

²⁶ Voir <https://www.ucl.ac.uk/ioe/research/featured-research/effective-pre-school-primary-secondary-education-project>. Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I., & Taggart, B. (2004). *The effective provision of preschool education (EPPE) project: Final report*. Nottingham: DfES Publications - The Institute of Education.

Sammons, P., Sylva, K., Melhuish, E., Siraj-Blatchford, I., Taggart, B., Grabbe, Y., & Barreau, S. (2007). *The Effective Pre-School and Primary Education 3-11 Project (EPPE 3-11). Influences on Children's Attainment and Progress in Key Stage 2: Cognitive Outcomes in Year 5*. London: DfES / Institute of Education, University of London. Melhuish, E. (2011). Preschool matters. *Science*, 333, 299-300.

²⁷ Lister, R. (2004). *Poverty*. Cambridge: Polity Press.

²⁸ Eurostat (2015). *Statistics Explained. Europe in figures – Eurostat yearbook*. Brussels: Eurostat.

²⁹ Vandembroucke, F. & Rinaldi, D. (2015). *Inégalités sociales en Europe. Le défi de la convergence et de la cohésion. Policy Paper 147*. Bruxelles: Institut Jacques Delors.

³⁰ Eurosta. Ibid.

³¹ Maron, L., & Meulders, D. (2009). Politiques publiques pour promouvoir l'emploi des parents et

contribuant à l'accès au travail et donc un instrument indispensable dans la lutte contre la précarité infantile.

2.2 Parentalité

Mais il ne s'agit pas seulement de l'accès au marché du travail et de revenus. Les modèles théoriques sur le développement de l'enfant les plus performants se basent tous sur l'interaction entre facteurs biologiques, psychologiques et sociaux. Ces derniers incluent des facteurs proximaux (les relations parents-enfants et le soutien social par exemple), ainsi que des facteurs distaux (le niveau socio-économique, le quartier, l'appartenance à des groupes minoritaires, par exemple). Dans ce sens, vivre dans une famille en situation de précarité représente des risques à plusieurs niveaux. Les parents vivent davantage de situations stressantes et il leur est dès lors plus difficile de se concentrer sur leurs tâches parentales. De plus, ils logent plus souvent dans des quartiers moins adaptés à l'éducation de jeunes enfants avec souvent moins de services sociaux et éducatifs de haute qualité. Plusieurs études ont documenté ces impacts multiples, et notamment :

- l'absence de services de qualité dans les quartiers défavorisés ou des services avec des professionnel(le)s dont les comportements par rapport aux enfants sont plus souvent inadéquats³² ;
- l'influence négative de la précarité sur le développement³³ ;
- plus récemment, les associations entre précarité et développement neurologique. Si les neuroscientifiques ont constaté l'énorme plasticité du cerveau (et ne sont donc pas du tout déterministes), ils documentent néanmoins l'effet de conditions adverses prolongées sur la substance blanche (*white matter*) dans la région préfrontale³⁴ ;
- l'insécurité de l'emploi et son impact sur le bien-être, le stress et les conflits intrafamiliaux³⁵ ;
- l'impact du stress familial sur les apprentissages de l'enfant³⁶ ;
- des comportements de discipline parentale moins adaptés, influençant négativement la socialisation de l'enfant³⁷ ;
- les effets longitudinaux du manque de sensibilité parentale³⁸.

l'inclusion sociale. Bruxelles: ULB. Voir aussi Kowlowski, A.; Blum, S. & Moss, P. (2016). *12th International review on leave policies and related research 2016*. Edinburgh-Vienna-London: International Network on Leave Policies and Research.

³² Webster-Stratton, C., Reid, M.J. & Hammond, M. (2001). Preventing conduct problems, promoting social competence: A parent and teacher training partnership in Head Start. *Journal of Clinical Child Psychology*, 30, 283-302.

³³ Alderman, H. (2011). *No small matter: the impact of poverty, shocks and human capital investments in early childhood development*. *Human development perspectives*. Washington DC: World Bank.

Brooks-Gunn, J., & Duncan, G.J. (1997). The Effects of Poverty on Children. *The Future of Children*, 7 (2), 55-71.

Conger, R.D., Ge, X., Elder, G.H., et al. (1994). Economic stress, coercive family process, and development problems of adolescents. *Child Development*, 65, 541-561.

Conger et al. (2002). Economic pressure in African American families: A replication and extension of the family stress model. *Developmental Psychology*, 38, 179-193.

³⁴ Neville, H., Stevens, C., Pakulak, E., & Bell, T. A. (2013). Commentary: Neurocognitive consequences of socioeconomic disparities. *Developmental Science*, 16(5), 708-712.

³⁵ Brotman, L.M., Dwason-McClure, S., Calzada, E.J., et al. (2013). Cluster (School) RCT of ParentCorps: Impact on Kindergarten Academic Achievement. *Pediatrics*, 131 (5).

Gowan, M. (2014). Moving from job loss to career management: The past, present, and future of involuntary job loss research. *Human Resource Management Review*, 24, 258-270

³⁶ Rhoades, B., Warren, H., Domitrovich, C. & Greenberg, M. (2011). Examining the link between preschool social-emotional competence and first grade achievement: the role of attention skills. *Early Childhood Research Quarterly*, 26 (2), 182-191.

³⁷ Dodge, K.A., Pettit, G.S. & Bates, J.E. (1994). Socialization mediators of the relation between socialization status and child conduct problems. *Child Development*, 65, 649-665.

³⁸ Shaw, D.S. (2013). Future Directions for Research on the Development and Prevention of Early Conduct Problems. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 42 (3), 418-428.

Ce sont quelques-unes des raisons complexes qui expliquent pourquoi les inégalités se mettent « sous la peau »³⁹ et pourquoi la précarité familiale a tendance à se répéter de génération en génération. Outre le rôle important des ECEC, l'étude EPPSE montre que le « *Home Learning Environment* » a également des effets à long terme. Voilà aussi pourquoi l'on préconise de plus en plus les programmes qui s'adressent à deux générations (*two-generation programs*) et qui relient support matériel et immatériel⁴⁰.

Dans ce sens, la formation, l'accueil, et l'éducation dès la petite enfance jouent un rôle essentiel. Non seulement, cela élargit les milieux éducatifs et de ce fait amortit les influences du milieu familial sur le développement de l'enfant. Mais en plus, cela facilite l'accès à l'emploi et influence dès lors positivement les aspirations et les comportements parentaux.

2.3 Soutien social

Il existe une abondante littérature scientifique qui montre que l'une des formes de soutien à la parentalité les plus universelles et les plus efficaces est le *social support* (soutien social)⁴¹. Ce soutien informel (et souvent non organisé) peut être matériel, informationnel ou émotionnel. Il provient souvent des grands-parents, mais les réseaux informels entre parents sont également des sources importantes de soutien social, de socialisation et de tampon contre le stress familial et parental⁴². Cette forme importante de soutien à la parentalité est cependant distribuée de manière inégale et la place du parent sur le marché du travail est l'une des sources de cette inégalité. Le fait d'avoir un emploi augmente considérablement le nombre de contacts qu'un parent développe avec d'autres parents, non seulement par le fait de voir des collègues, mais également grâce aux moyens matériels que l'emploi procure pour développer une vie sociale⁴³. En outre, il est clair que le soutien social informel est plus efficace lorsqu'il arrive à combiner des aspects de *bonding* avec des rencontres de type *bridging*⁴⁴. Cela signifie que l'on rencontre non seulement d'autres parents avec qui l'on partage plusieurs appartenances (par exemple : la même origine ou la même situation de précarité), mais également des personnes d'origines et de niveaux socio-économiques différents. Cela enrichit le capital social et culturel et peut fonctionner comme levier social. C'est dans ce sens que les services ECEC peuvent jouer un rôle essentiel, car ils représentent des lieux où des parents différents peuvent se rencontrer dans un cadre familial⁴⁵.

³⁹ Wilkinson, R., & Pickett, K. (2009). *The spirit level: why more equal societies almost always do better*. Toronto: Allen Lane.

⁴⁰ De Mey, W. & Vandebroek, M. (2014). *Two generation programs: A literature review*. Brussels-Lisbon: Transatlantic Forum on Inclusive Early Years.

⁴¹ Sarason, B. R., Sarason, I. G., & Pierce, G. R. (1990). *Social support: an interactional view*. New York: John Wiley & Sons

Jack, G. (2000). Ecological influences on parenting and child development. *British Journal of Social Work*, 30, 703-720.

Armstrong, M., Birnie-Lefkovitsch, S., & Ungar, M. (2005). Pathways between social support, family well-being, quality of parenting, and child resilience: what we know. *Journal of Child and Family Studies*, 14(2), 269-281

Geens, N., & Vandebroek, M. (2014). The (ab)sense of a concept of social support in parenting research: a social work perspective. *Child & Family Social Work*, 19(4), 491-500.

⁴² Rullo, G., & Musatti, T. (2005). Mothering young children: Child care, stress and social life. 107-119. *European Journal of Psychology of Education*, XX(2), 107-119.

Musatti, T., Hoshi-Watanabe, M., Rayna, S., Di Giandomenico, I., Kamigaichi, N., Mukai, M., & Shiozaki, M. (2016). Social processes among mothers in centres for children and parents in three countries. *Child & Family Social Work*. doi:10.1111/cfs.12302.

⁴³ Bradt, L., Vandebroek, M., Lammertyn, J., & Bouverne-De Bie, M. (2015). Parental expectations of maternal and child health services. *Social Work in Public Health*, 30(2), 197-206.

⁴⁴ Geens & Vandebroek (2014) Ibid.

Putnam, R.D. (2007) E pluribus unum: diversity and community in the twenty-first century – the 2006 Johan Skytte Prize Lecture. *Scandinavian Political Studies*, 30, 137–174.

⁴⁵ Geens, N., Roets, G., & Vandebroek, M. (2015). Informal social support in contexts of diversity: shaping the relationship between the public and the private sphere. *Health and Social Care in the Community*, 23(5), 532-540.

En résumé, la formation, l'accueil, et l'éducation dès la petite enfance peuvent jouer un rôle important à plusieurs niveaux : ils sont un élément essentiel qui facilite l'accès au travail et aux formations favorisant l'accès au travail ; ils amortissent les effets du milieu familial sur le développement de l'enfant et ils peuvent être des lieux de soutien social informel qui combinent des aspects de *bonding* et de *bridging*. Cela exige toutefois que les services ECEC aient une politique explicite en matière d'accueil de la diversité et de la mixité sociale, ainsi qu'un projet éducatif et social qui donne une place explicite aux parents⁴⁶.

3. Communautés

Depuis peu, on attache de plus en plus d'importance à l'influence que les services sociaux et éducatifs, tels que les crèches et les écoles maternelles, ont sur les communautés et sur la cohésion sociale. La Commission européenne, par exemple, met en évidence cette fonction de cohésion et d'inclusion sociale du système éducatif en général et du préscolaire en particulier⁴⁷. L'OCDE insiste également sur les importantes ressources que les liens sociaux constituent pour le bien-être⁴⁸ et sur le fait que l'ECEC peut et devrait y contribuer⁴⁹. Depuis le nouveau millénaire, des lieux de rencontre ou d'accueil enfants-parents (LAPE) ont vu le jour dans des pays différents comme l'Angleterre et l'Australie⁵⁰, l'Italie, le Japon, la France et la Belgique⁵¹. Les recherches dans ces lieux ont confirmé non seulement que le *social support* est l'une des sources de soutien à la parentalité les plus importantes⁵², mais aussi et surtout, que cela est d'autant plus marqué dans des contextes de haute diversité (ou super-diversité), dans la mesure où la présence des enfants implique que des personnes d'origines très différentes peuvent se rencontrer et se relier⁵³. Ces pratiques, de plus en plus répandues, peuvent servir de modèles pour les services ECEC, afin que ceux-ci élargissent leur focus initialement mis sur chaque parent individuellement à la relation *entre* parents. Cette attention portée aux possibles effets positifs de l'ECEC sur les communautés locales (au-delà des effets sur les individus appartenant aux communautés) est relativement récente, mais d'une importance croissante dans nos sociétés qui ne cessent de se diversifier. Cette super-diversité induit une interaction dynamique de variables dans toujours plus de petites communautés éparpillées, d'origines multiples, avec des connections transnationales,

⁴⁶ Pour des exemples concrets, voir par exemple Blanc, M. C., & Bonnabesse, M. L. (2008). *Parents et professionnels dans les structures d'accueil de jeunes enfants*. Rueil-Malmaison : ASH et Blanc, M. C., & Bonnabesse, M. L. (2016). *Projet d'établissement et accueil de jeunes enfants*. Paris : Wolters Kluwer.

⁴⁷ European Commission. (2015). *Draft 2015 joint report of the Council and the Commission on the implementation of the Strategic Framework for European cooperation in education and training (ET 2020). New priorities for European cooperation in education and training*. Brussels: European Commission.

⁴⁸ Organisation for Economic Co-operation and Development (2011). *How's life?: Measuring well-being*. Paris, OECD Publishing.

⁴⁹ Organisation for Economic Co-operation and Development. (2006). *Starting Strong II. Early Childhood Education and Care*. Paris: O.E.C.D.

⁵⁰ Needham, M., & Jackson, D. (2012). Stay and play or play and chat; comparing roles and purposes in case studies of English and Australian supported playgroups. *European Early Childhood Education Research Journal*, 20(2), 163-176.

⁵¹ Hoshi-Watanabe, M., Musatti, T., Rayna, S., & Vandebroek, M. (2015). Origins and rationale of centres for parents and young children together. *Child and Family Social Work*, 20, 62-71.

⁵² Musatti, T., Hoshi-Watanabe, M., Rayna, S., Di Giandomenico, I., Kamigaichi, N., Mukai, M., & Shiozaki, M. (2016). Social processes among mothers in centres for children and parents in three countries. *Child & Family Social Work*. doi:10.1111/cfs.12302.

⁵³ Geens, N., & Vandebroek, M. (2015). Inclusion sociale et diversité en LAPE : ce que les parents nous disent en Flandres. *Le Furet*(77), 32-34.

Geens, N., & Vandebroek, M. (2013). Early childhood education and care as a space for social support in urban contexts of diversity. *European Early Childhood Education Research Journal*, 21(3), 407-419.

Geens, N., Roets, G., & Vandebroek, M. (2015). Informal social support in contexts of diversity: shaping the relationship between the public and the private sphere. *Health and Social Care in the Community*, 23(5), 532-540.

différenciées de manière socio-économique et avec des statuts légaux différents⁵⁴. Malgré son importance plus récente, cette attention est déjà inscrite dans le curriculum du néo-zélandais *Te Whariki*⁵⁵ et plus récemment dans le curriculum de la communauté néerlandophone de Belgique⁵⁶.

4. Les conditions de qualité

L'impact potentiel de la formation, de l'accueil, et de l'éducation dès la petite enfance à la fois sur les enfants, les familles et les communautés en fait un dispositif de force dans toute politique pour l'égalité des chances, pour une société inclusive et pour une société cohésive. Cependant, il est clair que pour pouvoir répondre à ces attentes multiples, les services ECEC doivent remplir certaines conditions. Lors des sept rencontres du *Transatlantic Forum for Inclusive Early Years*, il a ainsi beaucoup été discuté des conditions de qualité nécessaires pour que l'ECEC puisse répondre aux besoins des familles défavorisées, ainsi qu'aux attentes sociétales⁵⁷.

La Direction Générale de l'Éducation et de la Culture de la Commission européenne (DG Education and Culture) a pris l'initiative de former un groupe de travail afin de définir un cadre de qualité pour l'ECEC. Ce groupe était constitué de représentants et d'experts de toute l'Europe. Il a suivi la "Open Method of Coordination" et a développé une vision commune sur la qualité dans cinq domaines : l'accessibilité, le personnel, le curriculum, le monitoring et la gouvernance. Ce faisant, il a marié des facteurs de qualité structurels et des facteurs constituant le processus de qualité (*structural quality and process quality*)⁵⁸. Cela a servi de base de discussion dans plusieurs pays européens, tant au niveau politique que pratique. La DG Education and Culture a l'intention d'élaborer un cadre de qualité en travaillant sur le développement d'indicateurs pour chacun des cinq domaines. C'est pourquoi nous utiliserons ce travail comme base en y ajoutant les éléments du Transatlantic Forum, ainsi que notre propre analyse de la littérature et les résultats de nos recherches, qu'elles soient locales ou internationales.

4.1 L'accessibilité

Au vu des effets positifs que la formation, l'accueil, et l'éducation dès la petite enfance peuvent avoir sur le développement à long terme des enfants, et plus particulièrement sur celui des enfants issus de familles défavorisées, il est alarmant de constater que dans la plupart des pays, européens et extra-européens, les enfants concernés fréquentent moins les services ECEC de haute qualité que leurs pairs issus de familles plus aisées. Bien que le problème de l'inégalité d'accès se pose dans pratiquement tous les pays européens (sauf peut-être les pays scandinaves), il varie fortement d'un pays à l'autre. Dans certains pays (tels que la Belgique), les enfants issus de familles aisées utilisent deux fois plus les ECEC que les enfants issus de familles défavorisées. Dans d'autres pays, cela peut être trois fois plus (en France par exemple), voire même sept fois plus (en Pologne)⁵⁹.

4.1.1 L'universalisme progressif

La recherche EPPSE indique qu'il ne s'agit pas uniquement de faciliter l'accès aux services pour les familles défavorisées, mais aussi de promouvoir la mixité sociale. Les enfants issus de familles défavorisées qui fréquentent des ECEC mixtes (universels) font mieux que ceux qui

⁵⁴ Vertovec, S. (2007). Super-diversity and its implications. *Ethnic and Racial Studies*, 30(6), 1024-1054.

⁵⁵ Ministry of Education (s.d.) *Te Whariki*. Wellington: Wellington Press.

⁵⁶ Vandebroek, M. et Laevers, F. (éd.). *Un cadre pédagogique pour l'accueil de la petite enfance*. Bruxelles : Kind en Gezin.

⁵⁷ Burchinal, M., & Cryer, D. (2003). Diversity, child care quality, and developmental outcomes. *Early Childhood Research Quarterly*, 18, 401-426.

⁵⁸ Working Group on Early Childhood Education and Care. (2014). *Proposal for key principles of a Quality Framework for Early Childhood Education and Care*. Brussels: European Commission.

⁵⁹ Van Lancker, W. (2014). *To whose benefit? An empirical and comparative investigation into the (un)intended consequences of family policy in the social investment state*. Antwerp: University Press Antwerp.

fréquentent des ECEC séparés (ciblés). Cela explique probablement le manque d'effets attendus dans les ECEC spécialisés (tels que les *peuterspeelzalen*) aux Pays-Bas, malgré 15 ans d'investissements dans ces programmes. Ces derniers sont toujours implémentés dans des services séparés pour les enfants issus de familles défavorisées et manquent dès lors de mixité sociale. C'est pourquoi, nous pouvons dire aujourd'hui que les anciens débats entre approche ciblée (*targeted*) et approche universelle ne sont plus d'actualité. Aujourd'hui, l'approche la plus préconisée est celle de l'universalisme progressif ou l'universalisme proportionné, à savoir une approche où l'offre est universelle et l'accueil accessible à tous. Une attention particulière doit cependant être mise en place au sein de ces ECEC mixtes pour les enfants ayant des besoins spécifiques.

Selon une recherche approfondie de la littérature ainsi que des recueils de bonnes pratiques⁶⁰, les inégalités d'accès doivent être comprises comme le résultat d'une interaction complexe entre des facteurs politiques, des facteurs propres aux établissements ECEC et des facteurs propres aux parents : les trois P (Policy, Provision, Parents).

4.1.2 Facteurs politiques (Policy)

L'une des raisons de l'inégalité de l'usage d'ECEC est que le choix (ou la demande) des parents est évidemment influencé par l'offre. On ne peut désirer que ce que l'on connaît. Et dans plusieurs pays, les services d'ECEC de qualité qui sont à disposition des parents sont répartis de manière inégale sur le territoire. Trop souvent, les quartiers les moins favorisés des villes ont moins de places disponibles de haute qualité. Cela est particulièrement le cas dans les pays où l'ECEC est majoritairement privé et répond aux besoins du marché, même si cela est compensé par un système de *bons* pour les familles défavorisées. Le cas des Pays-Bas est emblématique dans ce sens, puisque les rapports gouvernementaux démontrent que – depuis la privatisation – l'accessibilité y a diminué dans les régions rurales et les quartiers les plus pauvres des villes, alors qu'elle a augmenté dans les quartiers favorisés⁶¹. Le financement des établissements d'ECEC (ou le financement de l'offre) mène partout en Europe à plus d'égalité d'accès que le financement des parents (ou le financement de la demande). Par ailleurs, la marchandisation, censée accroître la concurrence et dès lors la qualité, a – dans plusieurs pays – amené une baisse de la qualité. Il n'y a pas de cas connus où cette marchandisation a conduit à une amélioration de la qualité qui aurait bénéficié aux familles défavorisées⁶².

4.1.3 Facteurs liés aux services de formation, d'accueil et d'éducation (Provision)

La plupart des villes européennes sont confrontées à une pénurie de places dans les services ECEC et cela particulièrement dans les quartiers moins favorisés où la natalité est souvent plus élevée que la moyenne. Cela est particulièrement le cas dans les *split systems*, où les milieux d'accueil des plus jeunes enfants (0-3 ans) sont séparés de l'éducation préscolaire (3-6 ans). Dans ces cas, la pénurie est plus prononcée pour les plus jeunes⁶³. En cas de pénurie, les services ECEC fixent des critères de priorité, qu'ils soient explicites et voulus ou implicites et moins conscients. L'un des critères les plus souvent utilisés consiste à attribuer les places disponibles au premier venu (*first in, first served*). Cependant, les familles à double revenus

⁶⁰ Vandebroek, M., & Lazzari, A. (2014). Accessibility of Early Childhood Education and Care: A state of affairs. *European Early Childhood Education Research Journal*, 22(3), 327-335. Voir aussi Lazzari, A., & Vandebroek, M. (2012). *Literature Review of the Participation of Disadvantaged Children and families in ECEC Services in Europe*. In J. Bennett (Ed.), *Early childhood education and care (ECEC) for children from disadvantaged backgrounds: Findings from a European literature review and two case studies*, Study commissioned by the Directorate general for Education and Culture. Brussels: European Commission.

⁶¹ Noailly, J., Visser, S., & Grout, P. (2007). *The impact of market forces on the provision of childcare: insights from the 2005 Childcare Act in the Netherlands*. Den Haag: Centraal Planbureau.

⁶² Moss, P. (2008). *Markets and democratic experimentalism. Two models for early childhood education and care*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
Vandebroek & Lazzari (2014). *Ibidem*.

⁶³ Kaga, J., Bennett, J., & Moss, P. (2010). *Caring and learning together. A cross-national study of integration of early childhood care and education within education*. Paris: Unesco.

peuvent plus facilement prédire leurs besoins de garde longtemps à l'avance et sont souvent aussi mieux informées des procédures. A Bruxelles, par exemple, les familles aisées font leur demande d'une place dans les crèches deux fois plus longtemps à l'avance que les familles d'origine étrangère ou en situation de travail précaire⁶⁴. Bien sûr, il y a d'autres facteurs liés aux services ECEC qui expliquent l'inégalité d'usage : les langues utilisées, l'attention portée ou non à la diversité culturelle, la clarté des procédures d'inscription, etc. Nous y reviendrons.

4.1.4 Les parents

Les familles défavorisées ont souvent des réseaux sociaux plus limités et dès lors, elles ont moins facilement accès aux informations nécessaires. Des barrières culturelles et bureaucratiques limitent souvent l'accès⁶⁵. Cela est particulièrement le cas pour les gens du voyage, tels que les familles Roms, vu leur méfiance historique envers les services publics⁶⁶.

En analysant les cas de bonnes pratiques, c'est à dire des politiques et pratiques locales où l'universalité progressive est mise en place de manière durable, l'accessibilité se conjugue en cinq sous-critères. Il s'agit de services :

- *Disponibles*
Les familles défavorisées sont souvent moins mobiles et dès lors, il est indispensable que des services ECEC de bonne qualité se trouvent dans leurs quartiers, ou au moins dans des quartiers facilement accessibles pour elles.
- *Abordables*
Là où les services ECEC sont financés par des fonds publics, les cotisations des parents sont souvent réduites ou dépendantes de leur revenu. Ce critère ne fait pas seulement référence au prix matériel à payer, mais également au prix symbolique. Les systèmes de bons par exemple, exigent qu'une famille se laisse étiqueter (ou s'auto-labellise) comme étant défavorisée et cela explique la sous-utilisation de ces systèmes par des familles qui en auraient besoin (non-recours).
- *Accessibles*
Le manque d'accessibilité est également le produit de plusieurs obstacles tels que des procédures bureaucratiques, des listes d'attentes, etc.
- *Utiles*
Les services ECEC doivent être utiles aux familles défavorisées, c'est-à-dire répondre à leurs besoins. Cela renvoie à des facteurs d'ordre pratique, tels que les heures d'ouverture, étant entendu que ces familles ont souvent des emplois mal rémunérés avec des horaires irréguliers⁶⁷, ainsi qu'à des facteurs plus symboliques qui font que ces services ont un sens pour les familles concernées.
- *Compréhensibles*
Pour être souhaités, les services ECEC doivent d'abord être compréhensibles. Cela signifie que les objectifs des services ECEC sont discutés ouvertement avec les parents (par exemple les politiques par rapport au multilinguisme, les sensibilités par rapport à la nourriture, etc.). Il est clair que les services ECEC qui ont des équipes reflétant la diversité des quartiers qu'ils desservent ont un avantage majeur dans ce domaine.

⁶⁴ Vandebroek, M., De Visscher, S., Van Nuffel, K., & Ferla, J. (2008). Mothers' search for infant child care: the dynamic relationship between availability and desirability in a continental European welfare state. *Early Childhood Research Quarterly*, 23(2), 245-258.

⁶⁵ Leseman, P. (2002). *Early Childhood Education and Care for Children from Low-Income or Minority Backgrounds*. Paris: O.E.C.D.

⁶⁶ Open Society Institute. (2006). *Roma Educational Initiative. Final Report Prepared for the Education Support Program of the Open Society Institute*. Budapest: OSI.

⁶⁷ Wall, K., & Jose, J. S. (2004). Managing work and care: a difficult challenge for immigrant families. *Social Policy and Administration*, 38(6), 591-621

4.2 Les professionnel(le)s

Il existe un très grand consensus dans le monde académique et politique pour dire que la qualité éducative est hautement dépendante des compétences des professionnel(le)s et que l'investissement dans la formation des professionnel(le)s est indispensable⁶⁸. Les études, ainsi que les méta-analyses indiquent de manière plutôt univoque que les formations initiales de niveau tertiaire (niveau Bachelor ou au-delà) sont associées à une qualité des interactions adultes-enfants de qualité supérieure. Voilà pourquoi la plupart des rapports internationaux recommandent d'avoir au moins une personne de niveau Bachelor par groupe d'enfants dans tous les établissements ECEC⁶⁹.

Cependant, la formation initiale ne suffit pas, et elle n'est pas non plus la seule manière d'avoir un personnel compétent. Si les conditions de travail ne sont pas adéquates (par exemple avec des salaires adaptés), les professionnels qualifiés ont tendance à partir. Or, un degré de rotation du personnel élevé est néfaste pour la qualité de l'accueil. En outre, plusieurs méta-analyses⁷⁰ montrent qu'une formation continue peut permettre au personnel éducatif de se qualifier et d'acquérir des compétences, même s'il n'a pas eu de formation préliminaire au-delà du niveau secondaire professionnel. Cependant, il faut remarquer que les formations de courte durée (par exemple quelques jours par an) ne conduisent que très rarement à un changement du comportement éducatif sur le terrain. Pour avoir un réel effet, il faut des formations continues, soutenues dans la durée et accompagnées sur le terrain⁷¹. La formation continue s'avère encore plus importante dans les contextes de diversité, car comme le souligne une analyse des contenus des formations initiales pour toutes les formes d'ECEC dans 15 pays européens, les compétences pour travailler et inclure des parents d'origines différentes manquent dans la plupart des formations⁷².

La recherche CoRe, menée pour la Commission européenne sur les compétences requises pour les services ECEC, a étudié ces questions en détail et est arrivée aux mêmes conclusions. Les pays ou les régions disposant d'équipes compétentes et capables de tenir compte des besoins

⁶⁸ Early, D. M., Maxwell, K. L., Burchinal, M., Alva, S., Bender, R. H., Bryant, D., et al. (2007). Teachers' education, classroom quality, and young children's academic skills: Results from seven studies of preschool programs. *Child Development*, 78, 558-580.

Urban, M., Vandenbroeck, M., Lazzari, A., Peeters, J., & Van Laere, K. (2011). *Competence requirements for early childhood education and care*. London - Ghent: UEL - UGent.

Urban, M., Vandenbroeck, M., Van Laere, K., Lazzari, A., & Peeters, J. (2012). Towards competent systems in early childhood education and care. Implications for policy and practice. *European Journal of Education*, 47(4), 508-526.

⁶⁹ Cameron, C., & Moss, P. (2007). *Care work in Europe. Current understandings and future directions*. London

New York: Routledge; Eurydice (2009). *Early Childhood Education and Care in Europe: Tackling Social and Cultural Inequalities* Brussels.; Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I., & Taggart, B. (2004). *The effective provision of preschool education (EPPE) project: Final report*. Nottingham: DfES Publications - The Institute of Education.; Unicef Innocenti Research Centre (2008). *Report Card 8. The child care transition*. Florence.

⁷⁰ Leseman, P. P. M. (2009). The impact of high quality education and care on the development of young children: review of the literature. In Eurydice (Ed.), *Early Childhood Education and Care in Europe: Tackling Social and Cultural Inequalities* (pp. 17-49). Brussels: EACEA.

Early et al. (2007). *Ibidem*.

⁷¹ Peeters, J. (2008). *The construction of a new profession. A European perspective on professionalism in early childhood education and care*. Amsterdam: SWP.

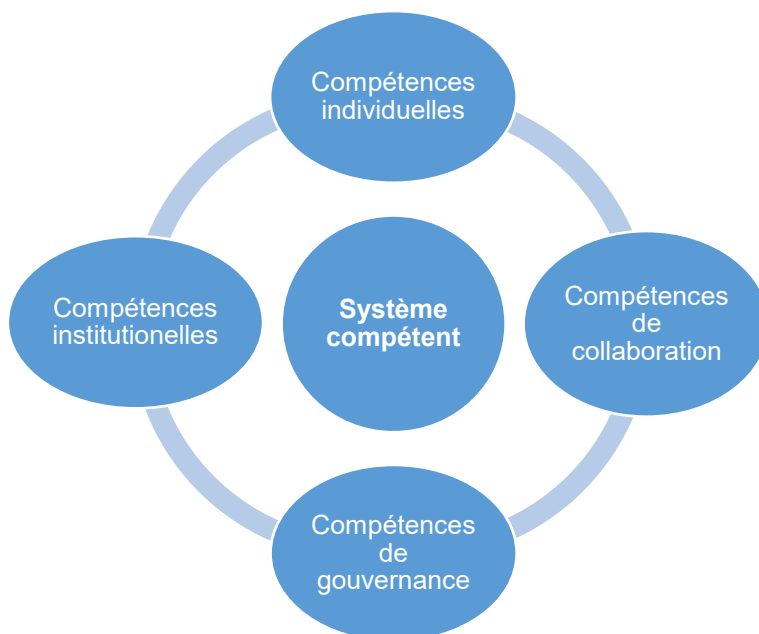
Peeters, J., & Sharmahd, N. (2014). Professional development for ECEC practitioners with responsibilities for children at risk: which competencies and in-service training are needed? *European Early Childhood Education Research Journal*, 22(3), 412-424.

Peeters, J., Vandenbroeck, M., & Bouverne-De Bie, M. (2013). Lifelong learning and the deprofessionalization of child care: A case on local hybridizations of global discourses. *European Early Childhood Education Research Journal*, 21(1), 109-124.

⁷² Van Laere, K., Peeters, J., & Vandenbroeck, M. (2012). The education and care divide: the role of the early childhood workforce in 15 European countries. *European Journal of Education*, 47(4), 527-541.

spécifiques des enfants issus de familles défavorisées sont tous des pays ou des régions où la formation continue est soutenue de manière durable⁷³.

Cette même étude CoRe a également révélé qu'il s'agit en fait de *systemes compétents*, ce qui implique non seulement des professionnels compétents, mais va au-delà.



C'est notamment le cas pour les services ECEC qui accueillent des familles très diverses, y compris des familles vivant en situation de précarité. Outre les compétences individuelles, les *compétences institutionnelles* sont également importantes : un « leadership » peut enthousiasmer l'équipe, stimuler la réflexion en équipe et prévoir du temps sans enfants, attribué à chaque professionnel, pour documenter, se former, réfléchir, et penser la formation et les actions éducatives⁷⁴. Cela est particulièrement utile dans la mesure où, dans la plupart des pays européens, une partie importante du travail est réalisée par des assistants, souvent peu pris en compte dans les statistiques, peu formés et qui trop souvent n'ont pas accès à des formations qualifiantes ou à des réunions d'équipe. Il s'agit par exemple des ATSEM (Agents Territoriaux Spécialisés des Ecoles Maternelles) en France, des assistantes puéricultrices en Belgique, des assistants enseignants au Danemark, etc.⁷⁵.

Ensuite, la collaboration en réseau est particulièrement importante. Le système compétent s'élargit à la compétence du réseau. Il s'agit notamment de réseaux de services ECEC qui permettent une collégialité où les équipes se soutiennent mutuellement et apprennent les unes des autres⁷⁶. Mais il s'agit également de collaboration, voire d'intégration de services qui facilitent l'universalisme progressif, et peuvent donc répondre aux besoins des enfants et de leurs familles. Nous reviendrons sur ce travail en réseau lorsque nous traiterons de la gouvernance (voir point 4.5).

⁷³ Pour une analyse de fond de plusieurs études de cas dans différents pays européens, voir : Vandebroek, M., Urban, M., & Peeters, J. (2016). *Pathways to professionalism in early childhood education*. London: Routledge.

⁷⁴ Pirard, F., & Barbier, J. M. (2012). Accompaniment and quality in childcare services: the emergence of a culture of professionalization. *Early Years*, 32(2), 171-182.

⁷⁵ Van Laere, K., Peeters, J., & Vandebroek, M. (2012). The education and care divide: the role of the early childhood workforce in 15 European countries. *European Journal of Education*, 47(4), 527-541. Garnier, P. (2016). *Sociologie de l'école maternelle*. Paris : Presses Universitaires de France.

⁷⁶ Lazzari, A. (2011). *Reconceptualising professional development in early childhood education. A study on teachers' professionalism carried out in Bologna province*. Bologna - London: Università di Bologna - University of East London.

En effet, le système compétent comprend également des compétences de gouvernance, ce qui implique entre autres que suffisamment de moyens publics soient libérés pour garantir la qualité⁷⁷, ainsi que des systèmes de monitoring de cette qualité. Nous y reviendrons également.

4.3 Le curriculum ou projet éducatif et social

Le curriculum est le terme que les anglophones utilisent pour désigner le contenu de la formation, de l'accueil et de l'éducation des jeunes enfants. En effet, ce qui constitue la qualité de l'ECEC qui bénéficie aux enfants issus de familles défavorisées est en grande partie lié à la qualité du processus et de l'interaction enfants-professionnels. Cela inclut les caractéristiques de curriculum suivantes :

4.3.1 Educare

Le terme educare indique que l'éducation et le *care* (soins au sens large du terme) sont inséparables et ont une part et une valeur égales. Les professionnels ne priorisent pas plus le développement intellectuel que le développement socio-émotionnel ou vice versa. Les moments de soins sont également considérés comme des moments éducatifs et vice versa⁷⁸. Le *European Quality Framework* met également l'accent sur cette image holiste de l'enfant.

4.3.2 Etayage et processus de « service-retour » (Scaffolding and “serve and return”⁷⁹)

Lorsqu'un adulte interagit avec un enfant en reprenant ses actions, ses paroles et ses intérêts, puis qu'il les modifie, les confirme et les élargit, il lui permet de dépasser ses limites et favorise ainsi son développement. Cela suppose que l'adulte s'adresse à la zone proximale de développement⁸⁰ de l'enfant et parvienne à partager le point de vue de celui-ci⁸¹.

4.3.3 Equilibre entre la focalisation sur l'enfant et l'initiative de l'adulte

Un curriculum propice au développement de l'enfant garde un équilibre entre le jeu libre – où les activités sont initiées par les enfants et où l'aménagement de l'espace facilite des jeux riches en expériences et en interactions entre enfants – et les activités initiées et accompagnées par l'adulte. Cela ne signifie pas que durant les activités libres, l'adulte n'a pas de tâche éducative. Il

⁷⁷ Akgunduz, Y. E., Jongen, E., Leseman, P., & Plantenga, J. (2013). *Cutting from the future? Impact of a subsidy reduction on child care quality in the Netherlands*. Utrecht: Tjalling C. Koopmans Research Institute.

⁷⁸ Taggart, B.; Sylva, K.; Melhuish, E.; Sammons, P. & Blatchford, I.S. (2015). *How pre-school influences children and young peoples's attainment and developmental outcomes over time*. Research brief. London: Department for Education.

Bennett, J. (2005). Curriculum issues in national policy making. *European Early Childhood Education Research Journal*, 13(2), 5-24. Pramling Samuelson, I., Sheridan, S., & Williams, P. (2006). Five preschool curricula. Comparative perspective. *International Journal of Early Childhood*, 38(1).

⁷⁹ Le service-retour se produit lorsque les jeunes enfants commencent naturellement à interagir par le biais du babillage, des expressions faciales, des mots, des gestes et des cris, que les adultes réagissent en entrant en synchronisation et en leur adressant en retour le même genre de sons et de gestes, et que le processus se poursuit.

⁸⁰ Le terme de “scaffolding” renvoie à la métaphore de l'échelle et désigne le fait que l'adulte s'adresse à la “zone proximale de développement” de l'enfant, un terme de Vygotsky qui indique que l'adulte élargit l'expérience de l'enfant en s'adressant à la limite des aptitudes de celui-ci. Cela permet à l'enfant d'ensuite résoudre seul un problème d'un degré de complexité qu'il ne savait pas résoudre au départ.

⁸¹ Harms, T., Cryer, D., & Clifford, R. (2003). *Infant/Toddler Environment Rating Scale – revised edition*. New York: Teachers College Press.

Burchinal, M., Vandergrift, N., Pianta, R., & Mashburn, A. (2010). Threshold analysis of association between child care quality and child outcomes for low-income children in pre-kindergarten programs. *Early Childhood Research Quarterly*, 25(2), 166-176.

LoCasale-Crouch, J., Konold, T., Pianta, R., Howes, C., Burchinal, M., Bryant, D., Clifford, R., Barbarin, O. (2007). Observed classroom quality profiles in state-funded pre-kindergarten programs and associations with teacher, program, and classroom characteristics. *Early Childhood Research Quarterly*, 22, 3-17.

Pianta, R. C., Mashburn, A. J., Downer, J. T., Hamre, B. K., & Justice, L. (2008). Effects of web-mediated professional development resources on teacher-child interaction in pre-kindergarten classrooms. *Early Childhood Research Quarterly*, 23(4), 431-451.

ou elle est à l'écoute et intervient de temps en temps pour enrichir le jeu, de manière non directive. Pendant les activités plus dirigées, l'adulte offre de nouvelles perspectives et de nouveaux défis à l'enfant, qui profitent particulièrement du *'sustained shared thinking'*⁸² avec des questions ouvertes qui prennent en compte le niveau de l'enfant, mais représentent quand même des défis intellectuels.

4.3.4 La gestion des comportements

Une bonne qualité éducative comprend également la gestion des comportements, ce qui implique par exemple la réduction de l'agressivité, la possibilité de mettre des mots sur les sentiments et de transformer les conflits entre enfants en dialogues⁸³.

4.3.5 L'inclusion des parents

On ne peut pas prendre bien soin des enfants sans prendre bien soin de leurs parents. Un accueil de bonne qualité met en place des relations réciproques avec les parents, qui ne sont pas seulement invités à écouter un compte-rendu de la vie de leur enfant au sein du service ECEC, mais peuvent également y contribuer. Cela représente un défi particulier quand il s'agit de familles défavorisées, car la réciprocité devra s'installer dans des relations profondément inégalitaires où il n'est pas toujours facile ni possible pour les parents d'exprimer leurs désirs, leurs attentes et leurs angoisses⁸⁴.

4.3.6 Multilinguisme fonctionnel

Le multilinguisme est encouragé quand il s'agit par exemple du français, de l'allemand, de l'anglais ou de l'espagnol mais il est encore trop souvent considéré comme un obstacle aux apprentissages quand il s'agit de langues d'enfants issus de la migration⁸⁵. Dès lors, des modèles éducatifs basés sur la submersion monolingue ont dominé les services ECEC pendant bien trop longtemps, puisque la langue maternelle était considérée comme un obstacle à l'apprentissage de la langue dominante⁸⁶. De plus, les modèles d'éducation biculturels (comprenant des assistants bilingues) sont datés car des groupes autrefois constitués de deux ou trois sous-groupes relativement homogènes sont aujourd'hui composés de plusieurs groupes hétérogènes. Il en résulte qu'une classe, qui comptait deux ou trois langues il y a dix ans, peut en compter cinq voire dix aujourd'hui. Un curriculum adapté à cette évolution sociétale inévitable devra donc se poser la question du soutien des différentes langues des enfants, même si cela implique que les professionnels encouragent le développement de langues qu'ils ne connaissent pas eux-mêmes. C'est cette démarche de *multilinguisme fonctionnel* qui commence à être développée⁸⁷ et qui promet de meilleurs résultats que les démarches antérieures qui considéraient que les enfants issus de la migration devaient perdre leur appartenance linguistique pour adopter la langue et la culture de la société d'accueil et qu'ils devaient être assimilés. Le multilinguisme fonctionnel nécessite que les parents soient profondément impliqués et que les savoirs multilingues des enfants entre eux soient valorisés et utilisés au maximum.

⁸² Taggart et al. (2015). Ibidem.

⁸³ Taggart et al (2015). Ibidem; Harms et al (2003). Ibidem. Lo-Casale et al (2007). Ibidem.

⁸⁴ Vandebroek, M., Roets, G., & Snoeck, A. (2009). Immigrant mothers crossing borders: nomadic identities and multiple belongings in early childhood education. *European Early Childhood Education Research Journal*, 17(2), 203-216

Tobin, J., Arzubaiaga, A. E., & Adair, J. K. (2013). *Children crossing borders*. New York: Russel Sage Foundation.

Blanc, M. C., & Bonnabesse, M. L. (2016). *Projet d'établissement et accueil de jeunes enfants*. Paris : Wolters Kluwer.

⁸⁵ Van Avermaet, P. (2009). Fortress Europe? Language policy regimes for immigration and citizenship. In G. Hogan-Brun, C. Mar-Molinero & P. Stevenson (Eds.), *Testing regimes: Cross-national perspectives on language, migration and citizenship* (pp. 15-43). Amsterdam: Benjamins.

⁸⁶ Sierens, S., & Van Avermaet, P. (2014). Language diversity in education: Evolving from multilingual education to functional multilingual learning. In D. Little, C. Leung & P. Van Avermaet (Eds.), *Managing diversity in education: Languages, policies, pedagogies* (pp. 204-222). Bristol: Multilingual Matters.

⁸⁷ Hélot, C., Frijns, C., Van Gorp, K. & Sierens, S. (2017, forthcoming). *Language Awareness in Multilingual Classrooms in Europe. From Theory to Practice*. Berlin: De Gruyter Mouton.

Sierens & Van Avermaet (2014). Ibidem.

García, O., & Flores, N. (2012) Multilingual pedagogies. In M. Martin-Jones, A. Blackledge & A. Creese (Eds.), *The Routledge handbook of multilingualism*. London: Routledge.

4.4 Le monitoring

4.4.1 Le monitoring de la qualité

Une recherche de la littérature menée par l'OCDE conclut que plusieurs études montrent une relation directe entre le monitoring de la qualité et l'amélioration de cette même qualité⁸⁸. En effet, le fait même qu'une instance gouvernementale inspecte et supervise la qualité fait qu'un seuil de qualité minimal est fixé et que les différences de qualité entre les services ECEC sont réduites. Cela est particulièrement important pour les enfants issus de familles défavorisées, car c'est encore trop souvent eux qui recourent aux services ECEC de qualité inférieure à la moyenne. Dans ce même document, ainsi que dans le rapport *Starting Strong IV*⁸⁹, l'OCDE recommande d'aligner le curriculum et le monitoring.

En ce qui concerne le monitoring de la qualité éducative, il peut se faire au niveau des aspects structurels (tels que le nombre d'enfants par adulte, la formation des adultes, l'aménagement de l'espace), aussi bien qu'au niveau du processus (ce que font les enfants et l'interaction adultes-enfants). Le monitoring de la qualité par le biais des résultats (c'est à dire la mesure du développement des enfants ayant fréquenté le lieu) est moins approprié, car il dépend de nombreux autres facteurs que la qualité des services ECEC. De plus, il apparaît difficilement acceptable de réduire le sens des services ECEC au seul développement de l'enfant et cette manière de concevoir le monitoring suscite – à juste titre – beaucoup de résistances dans le milieu académique international⁹⁰.

Il est important que toute mesure de monitoring soit transparente et démocratique⁹¹ et que la manière dont les services ECEC prennent en compte la diversité sociale et culturelle en fasse partie intégrante⁹².

4.4.2 La relation entre recherche et politique

Un aspect primordial du monitoring est la relation précaire entre recherche, politique et pratique. Il importe en effet que les décideurs politiques puissent se fonder sur des recherches solides, surtout quand il s'agit de projets pilotes qu'ils ont l'intention d'implémenter de manière structurelle. Vu les contextes d'austérité actuels, il est d'autant plus important que les politiques soient bien informés des investissements les plus efficaces dans le domaine de la formation, de l'accueil et de l'éducation des jeunes enfants, et donc de ce qui fonctionne.

Les *randomized controlled trials (RCT)*, dont les premières recherches longitudinales décrites précédemment font partie, sont la manière la plus classique et souvent la plus renommée de mener un monitoring. Cette méthode consiste à mesurer les effets d'une intervention à plus ou moins long terme et de la comparer aux effets mesurés dans un groupe d'enfants comparables qui n'ont pas participé à l'intervention. Le grand avantage de cette méthode particulièrement solide est que l'on peut se prononcer sur la causalité de la relation entre l'intervention et les effets mesurés. En d'autres termes, par l'utilisation de protocoles standardisés, on peut être relativement certain que les effets mesurés (par exemple l'augmentation du vocabulaire de l'enfant) sont bien le résultat de cette intervention spécifique (et non, par exemple, du déroulement du temps). Cependant, cette méthode a également plusieurs inconvénients. Un

⁸⁸ Litjens, I. (2014). *Literature review on monitoring quality in early childhood education and care*. Paris: OECD.

⁸⁹ Organisation for Economic Co-operation and Development. (2015). *Starting Strong IV. Monitoring quality in early childhood education and care*. Paris: O.E.C.D.

⁹⁰ Litjens (2014). Ibidem.

Dahlberg, G., Moss, P., & Pence, A. (1999). *Beyond quality in early childhood education*. London: Falmer.

Moss, P., Dahlberg, G., Grieshaber, S., Mantovani, S., May, H., Pence, A., Rayna, S., Swadener, B.B., Vandebroek, M. (2016). The Organisation for Economic Co-operation and Development's International Early Learning Study: Opening for debate and contestation. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 17(3), 343-351.

⁹¹ Musatti, T. (2012). *Young children and their services: developing a European approach. Principle 7 - Evaluation: participatory, democratic and transparent*. Children in Europe Policy Paper.

⁹² Par exemple : Preissing, C. (2004). *Berliner Bildungsprogramm für die Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern in Tageseinrichtungen bis zu ihrem Schuleintritt*. Berlin: Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport.

premier point faible est notamment la nécessité de recourir à des protocoles standardisés pour pouvoir revendiquer une relation causale entre l'intervention et l'effet. Cela alors que le travail avec des familles défavorisées et d'origines diverses demande justement une grande flexibilité et une adaptation des programmes que ces protocoles ne permettent pas ou peu. Par ailleurs, il y a un problème éthique dans l'utilisation de groupes de contrôle, car cela exige qu'on dénie l'accès au programme à des enfants qui pourraient en bénéficier. Finalement, cette démarche RCT est également sévèrement critiquée, parce que les effets désirés (ou le problème auquel l'intervention se veut être la solution) ne sont pas discutés avec les premiers concernés : les familles. Cela est dénoncé comme un déficit démocratique de la recherche⁹³. C'est pourquoi plusieurs instances internationales, telles que l'American Psychological Association, recommandent de combiner plusieurs types de recherches, incluant des méthodes quantitatives et qualitatives, telles que les études de cas, les focus groupes avec utilisateurs, etc.⁹⁴. Cela a également pour avantage que l'on peut non seulement inventorier les effets directs d'un programme, mais également l'impact indirect (et souvent non attendu, et pas toujours désiré) sur les autres personnes impliquées⁹⁵.

Deux problèmes pratiques s'ajoutent à ceci. D'abord, pour bien évaluer un programme, une recherche longitudinale, sur plusieurs années, est nécessaire. Or, la politique ne peut souvent pas attendre une décennie avant de décider de développer un programme. Deuxièmement, un projet pilote se base souvent sur des professionnels fort motivés et des circonstances particulières. Très souvent, la réplication de programmes pilotes qui ont démontré leurs effets est décevante, car ces effets semblent se diluer lors de la mise en œuvre dans d'autres contextes. Dès lors, il faudrait que la recherche puisse mettre le doigt sur ce qui est local et particulier dans un programme et ce qui est transversal, voire universel.

Finalement, il faut souligner que la relation entre recherche et politique est loin d'être univoque. Souvent, pour convaincre les politiques, les chercheurs sont invités à réduire la complexité de leurs propos et à ne pas faire part de leurs doutes ou des contradictions qui existent inévitablement dans la recherche⁹⁶. Certains chercheurs s'adressent même à des bureaux de communication pour reformuler leurs résultats afin d'obtenir une influence politique plus pertinente⁹⁷. Cependant, l'essentiel de la recherche est dans la contradiction, le désaccord, la nuance et le doute. C'est d'ailleurs également le désaccord et les différences d'opinion qui constituent l'essentiel du politique et de la démocratie⁹⁸. Au final : entre résultats de recherches sur ce qui est efficace et décisions politiques sur ce qui doit se faire, se trouve inévitablement le débat sur ce qui est désirable.

⁹³ Biesta, G. (2007). Why "What Works" won't work: evidence-based practice and the democratic deficit in educational research. *Educational Theory*, 57(1), 1-22.

Vandebroek, M., Roets, G., & Roose, R. (2012). Why the evidence based paradigm in early childhood education and care is anything but evident. *European Early Childhood Education Research Journal*, 20(4), 537-552.

⁹⁴ APA Presidential Task Force on Evidence-Based Practice. (2006). Evidence-based practice in psychology. *American Psychologist*, 61(4), 271-285.

⁹⁵ Il y a beaucoup d'exemples à donner. Parmi ceux-ci, l'exemple des programmes qui s'adressent aux enfants issus de familles défavorisées et qui ont comme effets que les professionnels se sentent moins responsables, puisque des "spécialistes" entrent en jeu. Ou encore, des familles qui participent aux programmes pour des raisons tout à fait étrangères au programme (par exemple le café qui y est distribué) et qui décrochent quand ces avantages disparaissent. Ou encore, des effets de participation parentale augmentée qui sont mesurés mais qui en réalité indiquent la croissance de l'empathie chez les chercheurs pour les parents, plutôt qu'un changement de comportement chez ces parents, ...

⁹⁶ Par exemple : Gormley, W. T. (2011). From science to policy in early childhood education. *Science*, 333(978-981).

⁹⁷ Par exemple : Shonkoff, J. P., & Bales, S. N. (2011). Science does not speak for itself: Translating child development research for the public and its policymakers. *Child Development*, 82(1), 17-32.

⁹⁸ Mouffe, C. (2005). *On the political*. London: Routledge.

Moss, P. (2007). Bringing politics into the nursery: early childhood education as a democratic practice. *European Early Childhood Education Research Journal*, 15(1), 5-20.

Vandebroek, M. (2009). Let us disagree. *European Early Childhood Education Research Journal*, 17(2), 165-170.

4.5 La gouvernance et l'intégration de services

Bien sûr, la gouvernance du système de la formation, de l'accueil et de l'éducation de jeunes enfants joue un rôle essentiel dans la mesure où elle influence ce que l'on peut attendre des services ECEC pour les enfants issus de familles défavorisées. Les moyens attribués à ce secteur conditionnent la qualité éducative⁹⁹. Cela est également le cas pour les critères minimaux que les gouvernements exigent avant d'agréer les services ECEC. De par les expériences des Pays-Bas¹⁰⁰, de l'Angleterre¹⁰¹ et d'autres pays, il est clair que la marchandisation et la privatisation du secteur ECEC sont contre-productives pour la qualité en général, et l'équité envers les familles défavorisées en particulier. Un autre aspect de la gouvernance des services ECEC attire de plus en plus l'attention : l'intégration ou la mise en réseaux de services¹⁰².

En effet, la précarité est un phénomène multifactoriel et la réduction de la pauvreté infantile exige l'alignement de plusieurs services, ECEC inclus. La plupart des pays européens ont pour cela mis en place des formes différentes d'intégration ou de mise en réseaux de services pour des familles ayant des enfants en âge préscolaire, afin de mieux répondre à leurs besoins¹⁰³.

Les exemples sont multiples, tels que les *Family Centres* dans les pays nordiques ; les *Sure Start children's centres* en Angleterre ; les *Réseaux d'Ecoute, d'Appui et d'Accompagnement* en France, les *Familienzentren* en Allemagne ; les *Huizen van het Kind* en Communauté néerlandophone de Belgique ; ou encore les Centres Parents Enfants aux Pays-Bas.

Les avantages de l'intégration des services ECEC dans un réseau plus large sont bien documentés et argumentés dans plusieurs rapports nationaux et internationaux¹⁰⁴ :

⁹⁹ Akgunduz, Y. E., Jongen, E., Leseman, P., & Plantenga, J. (2013). *Cutting from the future? Impact of a subsidy reduction on child care quality in the Netherlands*. Utrecht: Tjalling C. Koopmans Research Institute.

¹⁰⁰ De Kruif, R. E. L., Riksen-Walraven, J. M. A., Gevers Deynoot-Schaub, M. J. J. M., Helmerhorst, K. O. W., L.W.C. Tavecchio, L. W. C., & Fukkink, R. G. (2009). *Pedagogische kwaliteit voor 0- tot 4-jarigen in de Nederlandse kinderdagverblijven in 2008*. Amsterdam - Nijmegen: Nederlands Consortium Kinderopvang Onderzoek.

¹⁰¹ Lloyd, E. & Penn, H. (2012). *Childcare markets. Can they deliver an equitable service?* Bristol: Policy Press.

¹⁰² Oliver, C., Mooney, A. & Statham, J. (2010). *Integrated working: A review of the evidence*. London: Thomas Coram Research Unit, Institute of Education, University of London.

Voir aussi Geinger, F., Van Haute D., Roets, G. & Vandebroek, M. (2015). *Integration and alignment of services including poor and migrant families with young children. Background paper for the 5th meeting of the Transatlantic Forum on Inclusive Early Years*. Brussels: King Baudouin Foundation.

¹⁰³ Anthony, E., King, B. & Austin, M. (2011). Reducing child poverty by promoting child well-being: identifying best practices in a time of great need. *Children and Youth Services Review* 33, 1999-2009.

¹⁰⁴ Department for Education (2013a). *Evaluation of Children's Centres in England (ECCE). Strand 2: Baseline survey of families using children's centres in the most disadvantaged areas*.

Hood, R. (2012). Complexity and integrated working in children's services. *British Journal of Social Work*, 1-17. doi: 10.1093/bjsw/bcs091.

Kekkonen, M., Montonen, M. & Viitala, R. (2012). *Family centre in the Nordic countries - a meeting point for children and families*. Copenhagen: Norden.

McKeown, K., Haase, T., & Pratschke, J. (2014). *Evaluation of National Early Years Access Initiative & Siolta Quality Assurance Programme: a study of child outcomes. Summary Report*.

Moore, T. & Fry, R. (2011). *Place-based approaches to child and family services: A literature review*. Parkville, Victoria: Murdoch Children's Research Institute.

Messenger, W. (2012). Professional cultures and professional knowledge: owning, loaning and sharing. *European Early Childhood Education Journal*, 21(1), 138-149.

Nolan, A. & Nuttall, J. (2013). Integrated children's services: re-thinking research, policy and practice. *Early Years*: 33(4), 337-340.

OECD. (2001). *Local Governance and Partnerships. A Summary of the Findings of the OECD Study on Local Partnerships*. Paris: OECD Publishing.

Oliver, Mooney & Statham (2010). *Ibidem*

Provan, K.G. & Milward, H.B. (2001). Do networks really work? A framework for evaluating public-sector organizational networks. *Public Administration review*, 61(4). Pp. 414-423.

Raeymaekers, P. & Dierckx, D. (2012). How can we study the integration of networks among human

- La réduction de la complexité de la gouvernance et une meilleure coordination de l'action.
- L'efficacité économique en réduisant les frais généraux.
- L'efficacité des programmes par une meilleure adaptation aux besoins locaux et en apprenant les uns des autres.
- Un impact croissant en travaillant sur plusieurs dimensions de la précarité.
- Une meilleure qualité des services en bénéficiant de l'expertise des partenaires.
- Une meilleure communication et coordination entre services, ce qui inclut également d'éviter la répétition.
- Faciliter la mise en place du principe de l'universalisme progressif en mettant en lien (voir en intégrant¹⁰⁵) des services traditionnellement ciblés et des services traditionnellement universels.
- Une meilleure réponse aux besoins complexes et multidimensionnels des familles en situation précaire (par exemple en prenant en compte les besoins matériels et immatériels).
- Une meilleure accessibilité, spécialement pour les familles difficiles à atteindre. Un renforcement des communautés et des partenariats.
- Un accompagnement conséquent dans les périodes de transitions.

Conclusion

Dans la lutte contre les inégalités sociales et contre la précarité, il y a peu de services sociaux qui génèrent autant de potentiel que les milieux pour la formation, l'accueil et l'éducation des jeunes enfants. Les services ECEC interviennent à un âge précoce et peuvent donc favoriser le développement des enfants à long terme. Leurs effets bénéfiques sont documentés même au-delà de l'école primaire. De plus, ces lieux sont indispensables pour chaque politique de l'emploi, qui est un élément charnière de la lutte contre la pauvreté. Les services ECEC peuvent offrir aux parents des lieux de soutien social, qu'il soit matériel, informationnel ou émotionnel. Cela influencera – à son tour – les interactions parents-enfant et pourra ainsi renforcer les effets positifs.

Cependant, plusieurs conditions doivent être remplies avant de pouvoir profiter pleinement de ce potentiel. Une qualité moyenne des services ECEC ne suffit pas. Heureusement, nous avons aujourd'hui suffisamment d'appui de la recherche scientifique pour nous guider. Les recherches nous montrent clairement quelles sont les conditions à remplir, au niveau de l'accessibilité et donc aussi de la mixité sociale des services ECEC ; au niveau des professionnels, de leurs formations et de leur accompagnement ; au niveau des programmes et du cadre éducatif ; au niveau du monitoring et de la gouvernance.

Le rapport numéro 8 de l'UNICEF¹⁰⁶ explique que nous vivons dans une période historique. Jamais auparavant une majorité des enfants n'avaient passé une part si grande de leur petite enfance dans des structures de garde extérieures au foyer. Cela représente également une possibilité historique de diminuer les inégalités. Dans une période où la diversité augmente considérablement, il s'agit d'une opportunité que nous ne pouvons négliger. La question de savoir si nos sociétés profiteront pleinement du potentiel que nous offrent ces lieux dépendra des décisions politiques.

Impressum: Le présent document de travail a été élaboré dans le cadre du Programme national contre la pauvreté, à l'occasion de la conférence nationale contre la pauvreté du 22 novembre 2016, avec le soutien de la Fondation Jacobs.

service organizations? Some lessons from organisational sociology. *European Journal of Social Work*, 15(4), 484-502.

¹⁰⁵ Un exemple remarquable et reconnu est le Penn Green Centre for Children and their Families: <http://www.pengreen.org>.

¹⁰⁶ Unicef Innocenti Research Centre. (2008). *Report Card 8. The child care transition*. Florence: Unicef.

Entre 2014 et 2018, le Programme national contre la pauvreté a élaboré des documents de base et des guides pratiques dans le domaine de l'encouragement précoce. Il a également soutenu des projets pilotes et organisé différentes manifestations (www.contre-la-pauvrete.ch).

La Fondation Jacobs s'engage pour la petite enfance, afin que chaque enfant puisse développer son potentiel. C'est pourquoi la Fondation Jacobs mise depuis des années sur des offres de haute qualité en matière de formation, d'accueil et d'éducation de la petite enfance.