

Bien-être
des *jeunes enfants*
dans l'accueil et l'éducation
en France et ailleurs

Actes du colloque

10 et 11 octobre 2011



Bien-être
des *jeunes enfants*
dans l'accueil et l'éducation en France et ailleurs

Actes du colloque

10 et 11 octobre 2011

BIEN-ÊTRE DES JEUNES ENFANTS DANS L'ACCUEIL ET L'ÉDUCATION EN FRANCE ET AILLEURS

Actes du colloque organisé les 10 et 11 octobre 2011, à Paris,
par la Direction de la recherche des études, de l'évaluation et des statistiques
et le Centre d'analyse stratégique



Directeur de la publication

Franck von Lennep

Sous la direction de

Bénédicte Galtier

Responsable éditoriale

Carmela Riposa

Retranscription et traduction des textes en anglais

Coordonnées par Marie-Pierre Hamel

du Centre d'analyse stratégique

Traduction et révision

Bénédicte Galtier, Carmela Riposa

La DREES remercie Delphine Chauffaut,
chef du département Questions sociales au Centre d'analyse stratégique,
pour la relecture attentive de ces Actes

Sommaire

BIEN-ÊTRE DES JEUNES ENFANTS DANS L'ACCUEIL ET L'ÉDUCATION EN FRANCE ET AILLEURS

Actes du colloque

10 et 11 octobre 2011

Introduction

Bénédicte Galtier 7

Ouverture du colloque

Claude Greff et Vincent Chriqui 9

SESSION 1 • Définir et mesurer le bien-être du jeune enfant

- Ouverture
Olivier Thévenon 17
- Définir le bien-être de l'enfant : un défi à relever
Richard Cloutier 19
- Mieux comprendre le développement de l'enfant : ce que l'on peut et ne peut pas attendre des neurosciences
Bruno della Chiesa 25
- Mesurer le bien-être de l'enfant : différentes approches nationales
Dominic Richardson 29
- Échanges avec la salle 37

SESSION 2 • Qualité des milieux d'accueil et d'éducation

- Ouverture
Annick Morel 43
- Comment assurer le bien-être et le développement de tous les enfants dans les milieux d'accueil et d'éducation ?
Marie-Rose Moro 45
- Le curriculum danois : un moyen d'assurer la qualité et le bien-être ?
Ole Henrik Hansen 49
- Éléments de réflexion pour une école maternelle plus « qualitative »
Thierry Vasse 53
- Qualité dans les modes d'accueil : l'accueil individuel
Pierre Suesser 59
- Échanges avec la salle 67

SESSION 3 • Compétences et formation des personnels en charge de jeunes enfants

• Ouverture <i>Danielle Boyer</i>	73
• Profils et formation des personnels de la petite enfance au regard du bien-être des enfants : spécificités et ouvertures <i>Sylvie Rayna</i>	75
• Pour une approche systémique de la formation des personnels <i>Michel Vandenbroeck</i>	89
• La professionnalisation et l'accompagnement des assistantes maternelles : un gage de qualité pour l'enfant <i>Sandra Onyszko</i>	95
• Échanges avec la salle	99

SESSION 4 • La diversité des enfants dans les milieux d'accueil et d'éducation

• Ouverture <i>Marie-Nicole Rubio</i>	105
• Quelles politiques linguistiques éducatives promouvoir pour assurer le bien-être des enfants des familles d'origine étrangère ? <i>Christine Hélot</i>	107
• Accueillir les enfants dans leur diversité : l'exemple de la crèche parentale Arc en Ciel à Vénissieux <i>Samia Zemmit</i>	113
• Le bien-être des enfants en situation de handicap dans les milieux d'accueil et d'éducation <i>Francine Ferland</i>	121
• Échanges avec la salle	125

SESSION 5 • Bien-être de l'enfant et continuité entre les milieux d'accueil et d'éducation

• Ouverture <i>Michel Dollé</i>	129
• Comment assurer la continuité psychique de l'enfant dans les différents milieux d'accueil et d'éducation ? <i>Sylviane Giampino</i>	131
• Introduire de la continuité dans un système « divisé » d'accueil et d'éducation : une perspective internationale <i>Peter Moss</i>	139
• Les obstacles de la prise en compte du bien-être de l'enfant à l'école maternelle en France <i>Gilles Brougère</i>	145
• Faciliter le passage entre les différents mondes de l'enfant : l'exemple des classes passerelles à Roubaix <i>Thierry Estienne</i>	149

Réflexions sur l'amélioration de l'accueil et de l'éducation des jeunes enfants

Table ronde.....	153
------------------	-----

Clôture du colloque

Anne-Marie Brocas.....	167
------------------------	-----

Annexes

Interventions en langue originale.....	169
--	-----

PRÉSENTATION DES INTERVENANTS

- Danielle Boyer** : Chargée de recherche au bureau de la recherche et des statistiques, CNAF, responsable de l'Observatoire national de la petite enfance
- Claire Brisset** : Médiatrice de la ville de Paris, ancienne Défenseuse des enfants [table ronde]
- Anne-Marie Brocas** : Directrice de la DREES au moment du colloque
- Gilles Brougère** : Professeur de sciences de l'éducation, université Paris-Nord
- Bruno della Chiesa** : Enseignant-chercheur, université de Harvard (États-Unis), université d'Ulm (Allemagne)
- Vincent Chriqui** : Directeur général du Centre d'analyse stratégique
- Richard Cloutier** : Psychologue, professeur émérite associé à l'École de psychologie de l'université Laval (Canada)
- Michel Dollé** : Ancien rapporteur général du CERC
- Thierry Estienne** : Coordinateur des classes passerelles, Direction de la petite enfance, ville de Roubaix
- Françine Ferland** : Ergothérapeute, professeure émérite, université de Montréal (Canada)
- François Fondard** : Résident de l'UNAF [table ronde]
- Sabine Fourcade** : Directrice de la DGCS
- Sylviane Giampino** : Psychologue petite enfance, psychanalyste, fondatrice et ex-présidente de l'A.NA.PSY.p.e.
- Claude Greff** : Secrétaire d'État auprès de la ministre des Solidarités et de la Cohésion sociale, chargée de la Famille, au moment du colloque
- Ole Henrik Hansen** : Chercheur en linguistique, doctorant, université Aarhus (Danemark)
- Christine Hélot** : Professeur des universités en sociolinguistique et linguistique éducative, université de Strasbourg
- Sylvie Le Chevillier** : Sous-directrice à la CNAF, en charge des politiques enfance, jeunesse et parentalité [table ronde]
- Annick Morel** : Inspectrice générale des affaires sociales, ancienne directrice de la CNAF, ancienne directrice de la direction des familles et de la petite enfance de la Ville de Paris
- Marie-Rose Moro** : Psychiatre pour enfants et adolescents, psychanalyste, chef du service de psychopathologie de l'enfant et de l'adolescence à l'hôpital Avicenne (Bobigny, France), professeur à l'université Paris-Descartes
- Peter Moss** : Professeur dans le domaine des services de la petite enfance à l'Institut de l'éducation de l'université de Londres, Royaume-Uni
- Sandra Onyszko** : Formatrice et chargée de communication, UFNFAAAM
- Sylvie Rayna** : Psychologue de l'éducation, maître de conférences à l'École normale supérieure de Lyon, laboratoire de recherche Experice, université Paris-XIII
- Dominic Richardson** : Analyste des politiques, spécialiste du bien-être de l'enfant à la division des politiques sociales de l'OCDE
- Marie-Nicole Rubio** : Directrice de l'association Le Furet
- Danièle Sommelet** : Professeur émérite de pédiatrie, centre hospitalier universitaire de Nancy [table ronde]
- Pierre Suesser** : Pédiatre de PMI, président du SNMPMI
- Olivier Thévenon** : Économiste à l'INED et à la division des politiques sociales de l'OCDE
- Thierry Vasse** : Pédiatre de PMI, inspecteur de l'Éducation nationale, académie de Nantes
- Michel Vandembroeck** : Professeur au département du travail social, faculté de psychologie et des sciences de l'éducation de l'université de Gand (Belgique)
- Roger Vrand** : Sous-directeur à la DGESCO
- Samia Zemmit** : Responsable de la crèche parentale Arc en Ciel, éducatrice de jeunes enfants, responsable d'un lieu d'accueil parents-enfants

LISTE DES SIGLES

A.NA.PSY.pe : Association nationale des psychologues pour la petite enfance • **CERC** : Conseil de l'emploi, des revenus et de la cohésion sociale • **CNAF** : Caisse nationale des allocations familiales • **DGCS** : Direction générale de la cohésion sociale • **DGESCO** : Direction générale de l'enseignement scolaire • **DREES** : Direction de la recherche, des études, de l'évaluation et des statistiques au moment du colloque • **INED** : Institut national d'études démographiques • **OCDE** : Organisation de coopération et de développement économiques • **PMI** : Protection maternelle infantile • **SNMPMI** : Syndicat national des médecins de protection maternelle et infantile • **UFNFAAAM** : Union fédérative nationale des associations de familles d'accueil et assistantes maternelles • **UNAF** : Union nationale des associations familiales

Introduction

L'amélioration du bien-être des jeunes enfants est une préoccupation croissante des organisations internationales. En témoignent les rapports récents du Fonds des Nations unies pour l'enfance (UNICEF)¹ ou de l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE)², qui appréhendent le bien-être de l'enfant à la lumière de la Convention internationale des droits de l'enfant (1989), et formulent des recommandations quant aux politiques publiques à mettre en œuvre pour favoriser ce bien-être. Plusieurs pays se sont également emparés de cette question. Les résultats d'une enquête allemande conduite en 2007 et 2010 directement auprès de jeunes enfants ont suscité un vif débat quant à leurs besoins³. En France, même si le bien-être figure parmi les objectifs des lieux d'accueil et d'éducation, il n'est pas ou peu mentionné explicitement lorsqu'il est question des politiques d'accueil de l'enfant, plutôt abordées sous l'angle de la conciliation entre vie familiale et vie professionnelle. Cette faible visibilité au regard des avancées sur ce thème au niveau international a incité la DREES et le Centre d'analyse stratégique à organiser les 10 et 11 octobre 2011 un colloque intitulé « Bien-être des jeunes enfants dans l'accueil et l'éducation, en France et ailleurs ».

Réunissant des experts et des professionnels de la petite enfance, français et internationaux, il a reposé sur une démarche originale : adopter le point de vue de l'enfant plutôt que celui de ses parents ou de la société et proposer une réflexion globale sur le développement des enfants de 0 à 6 ans. Ce second parti pris est rare en France où la séparation entre les modes d'accueil des enfants de moins de 3 ans et l'école maternelle pour les 3-6 ans amène souvent à des réflexions disjointes pour les deux tranches d'âge. Ce colloque est ainsi la première initiative en France visant à couvrir de manière complète le thème du bien-être des enfants avant la scolarité obligatoire.

1. Adamson P., 2010, « Les enfants laissés pour compte : tableau de classement des inégalités de bien-être entre les enfants des pays riches », *Bilan Innocenti 9*, UNICEF, Centre de recherche Innocenti, Florence ; Adamson P., 2007, « La pauvreté des enfants en perspective : vue d'ensemble du bien-être des enfants dans les pays riches », *Bilan Innocenti 7*, UNICEF, Centre de recherche Innocenti, Florence.

2. OCDE, 2009, *Assurer le bien-être des enfants*, OCDE, Paris.

3. Lire les résultats de cette enquête dans Andresen S., Hurrelmann K., Schneekloth U., 2012, « Care and Freedom: Theoretical and Empirical Aspects of Children's Well-Being in Germany », *Child Indicators Research*, July, DOI 10.1 007/s12187-012-91 54-6 ; Andresen S., Fegter S., 2011, « Children Growing Up in Poverty and Their Ideas on What Constitutes a Good Life: Childhood Studies in Germany », *Child Indicators Research*, vol. 4, n°1, p. 1-19.

À la croisée des savoirs, des expériences et des disciplines, le colloque s'est composé de cinq sessions au cours desquelles des experts internationaux (France, Canada, Belgique, Danemark, Royaume-Uni) ont confronté leur point de vue, puis échangé avec l'auditoire. La première session s'est attachée à définir et mesurer le bien-être des enfants. La deuxième a exploré la manière dont les lieux d'accueil et d'éducation de qualité peuvent contribuer au bien-être des jeunes enfants. Partant d'un panorama des profils et des formations des personnels en charge des jeunes enfants, la troisième session a proposé une réflexion quant aux compétences nécessaires pour favoriser le bien-être des enfants. Comment assurer le bien-être des jeunes enfants dans leur diversité ? C'est sur cette interrogation qu'a porté la quatrième session. Enfin, la dernière session a engagé une réflexion sur l'impact de la continuité-discontinuité entre les différents milieux d'accueil et d'éducation sur le bien-être des enfants de 0 à 6 ans. Ces cinq sessions ont été suivies d'une table ronde au cours de laquelle des responsables d'instances intervenant dans le champ de l'enfance ont proposé des pistes de réflexion pour les politiques de l'enfance appréhendées sous l'angle du bien-être. Ils ont notamment discuté de la manière dont les différents acteurs, au niveau national et local, peuvent travailler ensemble.

L'objectif de cet ouvrage est de restituer le plus fidèlement possible les différentes présentations de ce colloque, ainsi que les échanges qui les ont suivis. La DREES et le Centre d'analyse stratégique remercient une nouvelle fois les intervenants, sans qui ce colloque n'aurait pas pu avoir lieu, les présidents de session, qui ont alimenté la discussion, ainsi que l'ensemble des participants pour leur contribution apportée aux débats.

Bénédicte Galtier

Ouverture du colloque

Claude Greff

Secrétaire d'État auprès de la ministre des Solidarités et de la Cohésion sociale,
chargée de la Famille

Vincent Chriqui

Directeur général du Centre d'analyse stratégique



Présentation générale, par Vincent Chriqui

Mesdames, Messieurs, bonjour. Je voudrais en premier lieu vous remercier très chaleureusement pour votre participation à ce colloque sur le bien-être du jeune enfant. Je suis très heureux que ce colloque se déroule dans ce très bel Institut océanographique. Il est organisé en collaboration entre le Centre d'analyse stratégique et la DREES, la Direction de la recherche, des études, de l'évaluation et des statistiques. Je salue sa directrice, Anne-Marie Brocas, avec qui nous travaillons depuis plusieurs mois afin de préparer cet événement. Cette collaboration est toujours très fructueuse et je me félicite qu'elle ait permis de déboucher sur un événement de ce type. Je tiens à remercier, enfin, la ministre de la Famille, Claude Greff, qui nous fera le plaisir d'ouvrir notre colloque. Elle est en charge d'une politique essentielle pour notre société et son équilibre, et nous écouterons sa présentation avec beaucoup d'intérêt.

Je tiens à rappeler quelques données qui ont inspiré la préparation de ce colloque. Le développement des structures d'accueil des jeunes enfants de qualité constitue un objectif central du gouvernement. En 2008, 43 % des enfants de moins de 3 ans fréquentaient en France un service de garde formelle à temps plein, pourcentage qui démontre l'importance de cette politique pour la société toute entière. La France est souvent montrée en exemple pour la qualité de son école maternelle, qui est fréquentée par la quasi-totalité des enfants de 3 à 5 ans. Au total, un peu plus de 1 % du PIB est utilisé pour l'accueil des enfants de moins de 6 ans. Cette politique connaît un certain essor : le gouvernement avait annoncé, fin 2009, la création d'ici fin 2012 de 200 000 places en accueil collectif et individuel. Il s'agit d'un objectif dont la réalisation est suivie de près par un certain nombre d'acteurs, au premier rang desquels la Caisse nationale des allocations familiales, qui a constaté récemment que cet objectif était en passe d'être atteint. Il s'agit d'un sujet sur lequel le Centre d'analyse stratégique publiera, dans les prochains mois, une étude permettant de détailler cet effort consenti au profit de l'accueil des jeunes enfants.

Le développement de l'accueil des jeunes enfants répond à plusieurs objectifs : garantir l'égalité entre les hommes et les femmes à travers la conciliation entre la vie professionnelle et les responsabilités parentales, mais également augmenter la force

de travail. Ce second point mérite d'être cité : permettre aux femmes qui le souhaitent de travailler et d'être actives économiquement a un réel impact positif sur l'économie et la société, et c'est l'une des forces du marché du travail français que de bénéficier d'un taux d'emploi des femmes relativement élevé, grâce notamment à l'ensemble de ces politiques. Mais il ne s'agit pas uniquement de prendre le prisme des parents : il est nécessaire de prendre le point de vue de l'enfant, et c'est le parti pris de ce colloque. La question du bien-être des enfants est au cœur de nos préoccupations : il s'agit de l'objectif majeur que nous poursuivons à travers les politiques de la petite enfance. De ce point de vue, cet investissement est un objectif rentable, car investir pour que les enfants puissent accéder dès les premières années de leur vie à des services d'accueil et d'éducation de qualité permet de prévenir des difficultés auxquelles ils pourraient être confrontés plus tard, mais également d'éviter des dépenses qui pourraient s'avérer plus importantes. C'est dans cette perspective que nous avons décidé de prendre ce sujet d'étude. Même si des organisations comme l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) reconnaissent la bonne qualité des services de la petite enfance en France, des améliorations sont toujours possibles. L'un des objectifs de la dimension internationale donnée à ce colloque consiste justement à rechercher, chez nos voisins, des innovations et des méthodes d'analyse à même de nous inspirer.

Nous avons posé trois ensembles de questions, qui seront les principaux axes de réflexion de ce colloque :

- Que signifie le bien-être de l'enfant ? Comment peut-on l'identifier ? Comment utiliser des champs comme la psychologie ou les neurosciences ? Peut-on le mesurer ou l'évaluer ?
- La qualité des services de garde : quelles caractéristiques doivent être les leurs ? Quel programme éducatif doit-on privilégier ? Quelle est la nature des interactions entre les enfants et les éducateurs ? Quelle place donner aux parents ?
- Le rôle des professionnels qui travaillent auprès des enfants : quelles compétences doivent-ils posséder ? Comment développer des interactions stimulantes avec les enfants ? Quelle différence entre la formation des personnels qui assurent l'accueil des jeunes enfants et la formation des personnels affectés à l'éducation ?

Derrière ces questions théoriques, auxquelles nous ferons en sorte de répondre en utilisant différents champs d'études et regards internationaux, nous atteindrons des questions plus concrètes touchant à la mise en œuvre des politiques publiques.

D'autres questions, plus ciblées, seront posées au cours de ce colloque. Elles concernent les enfants dont le profil est particulier afin de s'interroger sur la meilleure manière d'accompagner ces enfants dans un pays dont l'approche est généralement universaliste. Je pense en particulier aux enfants issus de familles économiquement et socialement défavorisées, mais également au développement de l'identité culturelle des enfants d'origine étrangère et à l'accueil des enfants souffrant d'un handicap, qui nécessitent une approche particulière.

Enfin, un dernier ensemble de questions concerne les modes d'organisation des services d'accueil et d'éducation, ce qui nous renvoie à la question de la séparation entre la logique de la prise en charge pour les très jeunes enfants et la logique de préparation à l'école primaire, qui est le fait de l'enseignement scolaire. En France, il existe une nette séparation entre ces deux logiques alors que, dans d'autres pays, il existe un continuum de solutions d'accueil et d'accompagnement en considérant que, jusqu'à 6 ans, il convient d'avoir une approche d'ensemble qui mêle la prise en charge de type « accueil du jeune enfant » et la prise en charge de type « préparation à l'éducation ». Notre colloque aura pour ambition de déterminer si notre méthode est la bonne ou si des approches sont à emprunter à d'autres pays.

Les questions sont donc très nombreuses et nous espérons apporter quelques solutions au terme de ces deux journées. C'est en tous cas le vœu que je formule pour ce colloque.

Allocution d'ouverture, par Claude Greff

Je vous remercie, madame la directrice de la DREES et monsieur le directeur général du Centre d'analyse stratégique. C'est avec grand plaisir que je participe aujourd'hui à ce colloque, en tant que secrétaire d'Etat à la Famille. Le thème que vous avez choisi est extrêmement important dans l'action du gouvernement et du président de la République. Je suis impressionnée par la diversité et la compétence des participants. Je salue tout particulièrement les nombreux intervenants étrangers qui nous font l'honneur de participer à ce colloque, ce qui nous permettra de progresser encore dans le bien-être des jeunes enfants, dans l'accueil et l'éducation en France et ailleurs.

La France a une politique familiale généreuse, moderne, dynamique, qui nous est enviée par beaucoup de nos amis européens, ce que nous oublions parfois. Notre pays consacre à la politique familiale environ 100 milliards d'euros par an, selon les chiffres du Haut Conseil de la famille (HCF), soit 5 % de la richesse de notre pays. Sur un champ plus restreint, correspondant aux prestations familiales et à la fiscalité, les derniers chiffres de l'OCDE indiquent qu'avec un total de 3,7 % de la richesse nationale, la France est largement au-dessus de la moyenne de l'OCDE située à 2,2 %.

Les résultats enregistrés par la France sont objectivement bons, avec un taux de fécondité de deux enfants par femme, qui la place en tête des pays de l'Union européenne juste derrière l'Irlande. Pour autant, ce bon résultat n'empêche pas les femmes de travailler : le taux d'activité des femmes de 25 à 49 ans est de 84 %. Avoir des enfants et un travail n'est donc pas incompatible. Ce résultat est atteint grâce à une politique d'accueil du jeune enfant qui permet aux parents de concilier vie familiale et vie professionnelle. C'est bien le rôle de l'Etat de s'investir dans la garde des petits enfants.

Il convient toutefois d'alerter la société française : l'Etat ne doit pas être le seul à endosser ce rôle. Il faut également mettre en œuvre une vraie démarche entrepreneuriale afin que les entreprises s'investissent dans la création de crèches ou de berceaux dans des collectivités, de façon à disposer de modes de garde diversifiés qui permettront de répondre aux besoins des familles dont les vies sont également diversifiées, avec des enfants qui sont tous différents les uns des autres. C'est la raison pour laquelle j'ai beaucoup d'honneur à dire que je suis la ministre de toutes les Familles, et donc de tous les Enfants. L'Éducation nationale a aujourd'hui l'obligation de scolariser gratuitement, dès 3 ans, à l'école maternelle, les enfants dont les parents en font la demande. Peu de pays ont choisi cette organisation qui place l'éveil éducatif de l'enfant dans le cadre général de son parcours scolaire. La place de l'école maternelle en France répond à une tradition, à une forte demande sociale, mais suscite également beaucoup d'interrogations. L'école est-elle le meilleur lieu d'accueil de tous les jeunes enfants ? En particulier, que penser de la scolarisation en maternelle dès l'âge de 2 ans ? Certains pensent qu'il s'agit de la solution permettant de résoudre les problèmes de garde en termes quantitatifs, mais on sait qu'elle n'est pas forcément adaptée à tous les très jeunes enfants et peut même parfois générer des difficultés comportementales. Je suis convaincue que la scolarité très précoce doit être une solution pour les enfants qui vivent dans des familles confrontées à une grande précarité économique, sociale ou linguistique. Elle est adaptée à des situations spécifiques mais pas à la totalité des enfants. L'école maternelle à 3 ans permet-elle effectivement un bon continuum scolaire ? Je serai attentive aux conclusions de vos débats.

Le gouvernement mène une politique très ambitieuse de développement de l'accueil des enfants de 0 à 3 ans. De 2009 à 2012, nous allons créer 200 000 nouvelles solutions de garde. Nous sommes quasiment prêts à atteindre cet objectif. Je tiens à redire combien le président de la République a la volonté de travailler en matière de politique familiale. Ce résultat sera atteint par l'augmentation du nombre de places, en termes de nombre d'enfants par femme, mais également par une flexibilisation plus importante de ces solutions de garde. L'objectif est bien de créer des structures d'accueil qui correspondent aux besoins de tous les enfants, et donc de toutes les familles. Par ailleurs, les ressources publiques étant actuellement fortement limitées, il est essentiel que ces solutions de garde associent qualité et coût. La réflexion sur le bien-être de l'enfant et la qualité de l'accueil ne peut pas être abstraite de la question de l'efficacité de la dépense engagée. Nous souhaitons naturellement le meilleur pour nos enfants : un accueil abondant, favorisant leur éveil dans les conditions de sécurité les plus optimales, que ce soit pour les enfants ou pour les professionnels de la petite enfance. Comment concilier cette aspiration légitime avec les réalités budgétaires ? Comment construire un indicateur de coût-qualité qui permette de rationaliser les choix publics ? Les experts que vous êtes peuvent aider les décideurs à retenir les meilleures options aux meilleurs coûts, en fonction d'une réalité des territoires et des porteurs de projets qui est elle-même hétérogène.

En matière d'accueil des jeunes enfants, le gouvernement a fait un certain nombre de choix au cours de l'actuelle mandature. Il a tout d'abord amplifié la création de structures, tout en menant des efforts importants pour améliorer le taux d'occupation de ces structures, sans que cela se fasse au détriment de la qualité de l'accueil. Je fais référence à l'ouverture de maisons d'assistances maternelles, de micro-crèches et de crèches, ainsi qu'à l'augmentation du nombre de places auprès des assistantes maternelles. Les familles ont besoin de structures d'accueil multiples et variées, avec des personnels reconnus dans leur métier. C'est à cela que je travaille aujourd'hui. Nous faisons face à des familles qui sont en demande d'accompagnement parental et de solutions de garde multiples, qu'elles habitent dans des grandes villes ou dans des espaces ruraux. De nouvelles organisations d'accueil doivent être promues pour répondre aux besoins des familles confrontées à des accidents de vie (veuvage, maladie, etc.), aux besoins de garde d'urgence et aux besoins spécifiques des familles ayant des horaires atypiques. Je sais que je fais face à des professionnels de la petite enfance responsables et très investis dans leur métier. Un effort particulier est à mener, autant sur le plan du nombre de structures que sur les projets d'éveil, pour les territoires urbains les plus en difficulté.

Le plan Petite Enfance du gouvernement a diversifié les structures existantes en soutenant le développement des crèches d'entreprise, grâce au doublement du crédit impôt-famille en 2010. Après expérimentation, ce plan a institué dans le droit commun les micro-crèches, les maisons d'assistantes maternelles et les jardins d'éveil. Ces deux derniers dispositifs ont été très critiqués à leur création. Je déplore les critiques qui ont été adressées contre ces innovations qui, pourtant, répondent à une problématique des familles. Ces innovations ont été notamment accusées de sacrifier la qualité de l'accueil. En réalité, le projet même des jardins d'éveil est d'améliorer la qualité de l'accueil des enfants de 2-3 ans par rapport à l'école maternelle. Certains enfants ont besoin de ces structures. Quant aux maisons d'assistantes maternelles, elles s'inscrivent rapidement dans le paysage grâce à leur souplesse, qui se conjugue à une meilleure qualité de l'accueil en raison de la présence de plusieurs assistantes maternelles au sein de ces structures. La nouvelle possibilité de délégation de l'accueil entre assistantes maternelles leur permet de se relayer, voire de se remplacer, de façon à garantir la continuité de l'accueil, mais également à accélérer et amplifier la qualité de leur professionnalisation. Cette continuité me paraît aussi essentielle pour le bon développement de l'enfant que pour la bonne organisation des professionnels. Le gouvernement s'est

également attaché à rationaliser la formation aux métiers de la jeune enfance. La première promotion du bac pro « petite enfance » est actuellement en formation. Grâce aux campagnes d'information menées, plusieurs centaines de personnes obtiennent par la validation des acquis de l'expérience (VAE) un diplôme d'éducateur de jeunes enfants, d'auxiliaire de puériculture, et plusieurs milliers le CAP petite enfance. Le nombre d'assistants maternels qui ont passé l'unité 1 de ce diplôme a d'ailleurs crû récemment de 11 000 à 17 500.

Nous pouvons faire mieux, et ce sera grâce à vos travaux, votre réflexion et à votre volonté de participer avec nous pour trouver les meilleures solutions que nous pourrions progresser. L'effort de qualification des personnels est considérable, mais nous faisons également face sur ce point à un principe de réalité : l'amélioration de la formation des personnels est freinée par la faiblesse de la vocation pour ces métiers, qui sont pourtant extraordinaires sur le plan humain. J'ai également le sentiment que certaines régions ne considèrent pas la formation de professionnels de la petite enfance comme une priorité. Or, il convient de rappeler que la région est la collectivité responsable de la formation professionnelle en France.

Soyons fiers de ce que nous faisons et de ce que d'autres pays nous envie. Montrons-leur que nous sommes capables d'être un exemple, mais que cet exemple doit être amplifié pour le bien-être des jeunes enfants dans l'accueil et l'éducation. Je connais la difficulté de vos métiers. Je souhaite que ce qui fait notre fierté et qui nous est reconnu à l'étranger puisse être partagé par l'ensemble des professionnels. Nous n'y parviendrons que si vous contribuez à mes côtés à apporter des solutions pour l'avenir des enfants et de vos métiers. Les éléments de réflexion que vous apporterez au cours de ce colloque me seront essentiels. Je suis certaine que vous aurez à cœur de m'éclairer par vos travaux. Je vous souhaite des échanges fructueux et utiles. Si nous entendons progresser, c'est ensemble que nous pourrions le faire. C'est la raison pour laquelle je remercie madame Brocas et monsieur Chriqui pour leur invitation, qui m'a permis de rencontrer tous ces professionnels avec lesquels je suis prête à partager des solutions nouvelles pour le bien-être et l'avenir de nos enfants et de notre politique familiale.

Session 1

DÉFINIR ET MESURER LE BIEN-ÊTRE DU JEUNE ENFANT

Comment définir et mesurer le bien-être de l'enfant ?

Quel est l'apport des neurosciences pour comprendre le développement de l'enfant ?

C'est autour de la question de la définition et de la mesure du bien-être de l'enfant que s'ouvre cette première session du colloque.

Trois champs de savoir différents ont été réunis pour tenter de définir le bien-être de l'enfant dans sa dimension objective et subjective : la psychologie, les neurosciences et l'analyse des politiques sociales.

Spécialiste de la socialisation de l'enfant dans son milieu, psychologue et professeur émérite associé à l'École de psychologie de l'université Laval (Canada), **Richard Cloutier** dresse un état des lieux des connaissances actuelles. Il propose une réflexion sur la notion de bien-être à partir des besoins et des progrès de l'enfant.

Bruno della Chiesa, enseignant-chercheur à l'université de Harvard (États-Unis) et à l'université d'Ulm (Allemagne) présente l'apport des neurosciences sur l'apprentissage scolaire et le développement de l'enfant.

Les travaux de **Dominic Richardson**, analyste des politiques à l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE), permettent d'appréhender le bien-être sous différentes dimensions à travers un ensemble d'indicateurs. Il construit notamment un cadre d'analyse qui permet de comparer des indicateurs de bien-être de l'enfant sensibles à l'action des pouvoirs publics.

La table ronde est présidée par **Olivier Thévenon**, économiste à l'Institut national d'études démographiques (INED) et à la division des politiques sociales de l'OCDE.

Ouverture

Définir et mesurer le bien-être du jeune enfant

Olivier Thévenon

Économiste à l'Institut national d'études démographiques (INED) et à la division des politiques sociales de l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE)

Je commencerai par saluer l'organisation de ce colloque, en remerciant la DREES et le Centre d'analyse stratégique. J'ai en effet le sentiment, comme chercheur et observateur de ces sujets à l'étranger, que cette thématique du bien-être et du développement de l'enfant est sous-développée en France, en comparaison avec les pays du nord de l'Europe ou les pays anglophones. Cette question est, certes, bien connue en France à partir de la thématique de la protection de l'enfance ou à partir de celle des enfants démunis. Cependant, considérer la question du bien-être et du développement dans sa globalité n'est pas une habitude en France. Il me semble que ce colloque constitue la première initiative qui tente de couvrir cette problématique de façon complète.

Qu'entend-on exactement par bien-être et développement de l'enfant ? La question de la mesure et de la comparaison constitue un point de départ essentiel de la réflexion. Afin de circonscrire cette définition de la mesure du bien-être, nous accueillons trois intervenants dont les présentations sont particulièrement complémentaires. La première intervention sera réalisée par Richard Cloutier, qui a consacré une grande partie de ses travaux aux questions relatives aux transitions familiales, aux séparations parentales, au placement des enfants et à leurs effets sur le bien-être et le développement de ces derniers.

Cette première intervention permettra de dresser un panorama sur les questions qui se posent lorsqu'on essaye de définir le bien-être de l'enfant, en prenant en compte la très grande variété des dimensions qui le composent. Cela devrait permettre d'envisager la question de la définition du bien-être dans une vision plus dynamique, introduisant la question des interactions entre les personnels éducatifs et l'enfant, ainsi que celle du développement et non plus celle d'un bien-être défini à un instant donné. Cela conduit à rendre plus complexe la définition et la mesure du bien-être.

Le deuxième intervenant, Bruno della Chiesa, a connu, lui-même, un parcours riche et diversifié, puisqu'il a été éditeur de science-fiction et diplomate. Depuis quelque temps, il consacre son activité professionnelle à la question des neurosciences et des liens entre les neurosciences et l'apprentissage. Il nous présentera ce qu'il est possible de retenir des neurosciences sur la question du développement de l'enfant.

Enfin, Dominic Richardson a notamment travaillé sur la question de la mesure et de la comparaison du bien-être des enfants. Il est l'un des principaux coauteurs des rapports qui ont été réalisés par le Fonds des Nations unies pour l'enfance (UNICEF) pour comparer la situation des enfants, avant d'intégrer la division des politiques sociales de l'OCDE, où il a participé en particulier aux travaux consacrés au développement de l'enfant et à la mise en place d'indicateurs permettant de comparer le bien-être des enfants sous différentes dimensions. Il nous livrera les questions sous-jacentes qui permettent de comparer ou non le bien-être des enfants.

Définir le bien-être de l'enfant : un défi à relever

Richard Cloutier

Psychologue, professeur émérite associé à l'École de psychologie de l'université Laval, Canada

En 1980, j'ai eu la chance de passer en France une année sabbatique. Un de mes objets de travail était de finaliser un livre intitulé *La garderie québécoise, analyse fonctionnelle des facteurs d'adaptation*. J'avais à l'époque une fille de 2 ans et demi qui avait été accueillie gratuitement en maternelle, tout au long de l'année. Je suis resté étonné devant la générosité du système français à l'égard des familles au regard de la situation au Québec. Certes, les pratiques de la maternelle française n'étaient pas les mêmes que celles observées en garderie au Québec, mais l'ouverture du système préscolaire français était et demeure impressionnante. Je suis resté admiratif de cet effort de soutien aux jeunes familles et au développement des petits.

Aujourd'hui, je suis d'avis que notre réflexion sur la notion bien-être de l'enfant doit partir de la reconnaissance des forces acquises au fil des ans en matière d'éducation de la petite enfance et aussi de la reconnaissance des phénomènes solidement démontrés. Sur ce dernier plan, depuis une cinquantaine d'années, des données robustes de recherche ont montré que la fréquentation d'un milieu éducatif de qualité dans les premières années de la vie a des effets bénéfiques sur plusieurs dimensions de l'adaptation de l'individu et ce, jusque dans la vie adulte. Quand on veut identifier des indicateurs de mesure de l'efficacité d'un système public tel que l'accueil de la petite enfance, le spectre du regard doit parfois être très large, jusqu'à faire le lien entre le risque de criminalité à 25 ans et la fréquentation antérieure de lieux d'accueil de qualité entre 0 et 3 ans.

Que sait-on actuellement ?

Les effets solidement documentés portent notamment sur :

- le rendement intellectuel, le démarrage en lecture dès l'entrée à l'école (le démarrage en lecture est extrêmement important pour l'avenir scolaire et il est facilité par la fréquentation de milieux préscolaires de qualité) ;
- l'engagement personnel du jeune à l'école à savoir sa mobilisation, sa persévérance scolaire (*versus* le décrochage) ;

- la qualité du comportement à l'école et le risque moindre de déviance juvénile ;
- le plan familial avec une participation plus active des parents au projet scolaire de leur enfant. La famille étant, et de loin, le premier lieu de vie de l'enfant et celui qui exerce le plus d'emprise sur son devenir, elle peut devenir un allié plus actif de l'école et un allié de taille.

Enfin, à l'âge adulte, on a associé la fréquentation antérieure d'un milieu préscolaire de qualité à un moindre risque de criminalité, à une moins grande fréquence des états dépressifs et à un meilleur statut d'emploi.

Les études économiques montrant qu'il est payant de disposer d'un milieu préscolaire de qualité ne sont pas légion mais il en existe, entre autres aux États-Unis, où des recherches sur le rapport coûts-bénéfices ont révélé globalement un retour de deux fois l'investissement initial¹. Toutefois, dans ces démarches, des questions subsistent sur la nature des indicateurs qui sont utilisés, sur ce que l'on met dans la balance : quel est le coût d'une place en prison évitée par une relation avec le milieu scolaire précoce ? Une question comme celle-là n'est pas facile à aborder, mais des exemples de recherches pertinentes existent tout de même, qui confirment la valeur à long terme de l'effort préscolaire.

Certains indices connus de bien-être de l'enfant

Que cherchons-nous exactement en parlant du bien-être de l'enfant ? Sommes-nous à la recherche d'un indice de bien-être de ce segment de population que sont les enfants, indice qui nous permettrait de mesurer les tendances dans le temps ou d'établir des comparaisons entre région et pays ? S'agit-il d'un indice de bien-être subjectif des enfants à l'égard de ce qu'ils vivent dans les établissements préscolaires ? Peut-on parler de bien-être de l'enfant sans l'inscrire lui-même subjectivement en tant que paramètre d'évaluation ? Cherche-t-on une façon de mesurer la performance du système éducatif à partir d'acquis de développement chez l'enfant, mesurables dès le préscolaire ? On parle à ce moment-là de performance de l'école plus traditionnellement évaluée et l'on a des outils plus aiguisés pour le faire, sauf que ces outils posent un certain nombre de questions.

Il existe aujourd'hui des indices développés à l'échelle nationale et internationale, sur la base de données empiriques, par des consortiums de chercheurs.

Ainsi, en Angleterre, il y a le Child Well-Being Index (CWI), indice qui cible les 0-15 ans et qui est fondé sur le bien-être matériel des enfants, la santé, l'éducation, la délinquance, la qualité du logement et de l'environnement et la protection de la jeunesse.

Aux États-Unis, l'indice Child and Youth Well-Being Index comporte vingt-huit indicateurs dans sept domaines différents.

Le premier domaine traite du bien-être économique de la famille : l'argent dont dispose la famille pour répondre aux besoins de l'enfant constitue un déterminant incontournable de son bien-être. Dans ce domaine figure également le degré de stabilité de l'emploi ou le taux de couverture d'assurance maladie.

Le deuxième domaine prend en compte une série d'éléments basés sur la question du risque : drogues, cigarettes, comportements violents, délinquance.

1. Reynolds, A. J. et Ou S.-R., 2011, « Paths of Effects from Preschool to Adult Well-Being : A Confirmatory Analysis of the Child-Parent Center Program », *Child Development*, 82, 555-582 ; Reynolds, A. J., Temple, J. A., White, B., Ou S.-R. et Robertson, D. L., 2011, « Age 26 Cost-Benefit Analysis of the Child-Parent Center early Education program », *Child Development*, 82, 379-404.

Le troisième domaine concerne les possibilités de relation sociale (taux de familles monoparentales, fréquence des déménagements).

Le quatrième domaine concerne le bien-être émotif (taux de suicides) ou spirituel (fréquentation religieuse et importance de la croyance²).

Le cinquième domaine concerne le degré d'engagement de la communauté³. En ce qui concerne la France, les chiffres montrent qu'un effort considérable est fait pour la petite enfance, même si des questions d'efficience se posent, j'y reviendrai. Mais qu'en est-il pour les pays qui ne font pas cet effort ? Par exemple, les États-Unis sont loin des pays européens, notamment scandinaves, en termes de comparaisons internationales.

Le sixième domaine concerne les résultats atteints en termes de compétences scolaires : c'est ce qui est le plus facile à mesurer – notamment le score de littéracie des enfants.

Enfin, le dernier domaine, incontournable, est celui de la santé. Des indices de bien-être existent déjà et sont utilisés aux États-Unis depuis soixante-quinze ans. On a mesuré leur sensibilité aux variations du contexte économique. Par exemple, la crise financière de 2008 a eu des effets catastrophiques sur l'indice américain de bien-être des enfants : les progrès réalisés depuis 1975 ont virtuellement été annulés en matière de bien-être des enfants tel que reflété par le Child and Youth Well-Being Index. Le taux de pauvreté des enfants est revenu au plus haut depuis vingt ans. Le nombre de familles séparées, les comportements à risques des jeunes, le taux d'obésité infantile sont tous en hausse. Tout cela illustre le fait qu'il existe des outils connus, rodés et sensibles au bien-être de la population des enfants.

Quant à l'indice du Fonds des Nations unies pour l'enfance (UNICEF), il repose sur le principe suivant : « *La vraie mesure de la valeur d'une nation est la façon dont elle s'occupe de ses enfants, de leur santé, de leur sécurité, des ressources matérielles dont ils disposent, de leur éducation, de leur socialisation, de leur sentiment d'être aimés et valorisés, de leurs maintien dans la famille et le pays où ils sont nés* » (UNICEF, *Innocenti Report Card 7*, Florence, 2007). Beau principe mais qui pose un défi de taille pour les évaluateurs et les chercheurs ! L'indice de l'UNICEF permet d'ordonner les pays en fonction de leur position dans l'échelle de bien-être des enfants (en faisant la moyenne des rangs dans les différents domaines). Comme vous le voyez dans ce tableau (cf. page suivante), les États-Unis et le Royaume-Uni sont en bas de tableau alors que les Pays-Bas, la Suède, le Danemark sont en tête et que la France apparaît au 14^e rang parmi les 21 pays comparés. Mais la question de l'interprétation du sens d'un tel indice de l'UNICEF demeure, au regard de ce que l'on recherche à faire pour soutenir le bien-être des enfants.

En définitive, on peut identifier plusieurs directions possibles, tantôt vers la mesure de la performance du système préscolaire sur le plan des acquis mesurables, chez les enfants, tantôt dans la perspective d'indicateurs de l'expérience des enfants en contexte éducatif. À l'échelle des systèmes scolaires élémentaire et secondaire, le dispositif des enquêtes Program for International Student Assessment (PISA) peut être pris comme exemple de faisabilité. Il s'agit d'enquêtes d'envergure soutenues par l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) qui permettent des comparaisons entre pays et aussi dans le temps (entre 2000 et 2009). Ainsi, les « compétences » des enfants de 15 ans dans les domaines de

2. Note de l'auteur : Les regroupements de certains items pourront paraître surprenants pour le lecteur français.

3. Note de l'auteur : Ici aussi le domaine pourra paraître hétérogène, celui-ci allant du taux d'accueil des jeunes enfants dans des structures, au taux d'abstention aux élections présidentielles des 18-20 ans, en passant par le pourcentage de jeunes ayant un diplôme de fin de secondaire et celui de ceux ayant une licence.

la lecture, des mathématiques et des sciences sont recueillies dans ces enquêtes ainsi que des indicateurs sur les pratiques d'études et d'apprentissage, les ressources et la structure familiale, le point de vue des élèves sur leur vie scolaire et leurs pairs, l'organisation de l'école et la qualité de l'environnement scolaire. Plus de quarante pays ont pu être comparés en 2000 et en 2009 dans une telle démarche. Peut-on et veut-on appliquer la même stratégie dans le domaine préscolaire ?

TABLEAU ● Le bien-être des enfants dans les pays riches

Dimensions du bien-être de l'enfant	Classement moyen (pour toutes les 6 dimensions)	Dimension 1	Dimension 2	Dimension 3	Dimension 4	Dimension 5	Dimension 6
		Bien-être matériel	Santé et sécurité	Bien-être éducationnel	Relations avec la famille et les pairs	Comportements et risques	Bien-être subjectif
Pays-Bas	4.2	10	2	6	3	3	1
Suède	5.0	1	1	5	15	1	7
Danemark	7.2	4	4	8	9	6	12
Finlande	7.5	3	3	4	17	7	11
Espagne	8.0	12	6	15	8	5	2
Suisse	8.3	5	9	14	4	12	6
Norvège	8.7	2	8	11	10	13	8
Italie	10.0	14	5	20	1	10	10
Irlande	10.2	19	19	7	7	4	5
Belgique	10.7	7	16	1	5	19	16
Allemagne	11.2	13	11	10	13	11	9
Canada	11.8	6	13	2	18	17	15
Grèce	11.8	15	18	16	11	8	3
Pologne	12.3	21	15	3	14	2	19
République tchèque	12.5	11	10	9	19	9	17
France	13.0	9	7	18	12	14	18
Portugal	13.7	16	14	21	2	15	14
Autriche	13.8	8	20	19	16	16	4
Hongrie	14.5	20	17	13	6	18	13
Etats-Unis	18.0	17	21	12	20	20	-
Royaume-Uni	18.2	18	12	17	21	21	20

Note : Pays de l'OCDE ne disposant pas de données suffisantes pour être inclus dans la vue d'ensemble : Australie, Islande, Japon, Luxembourg, Mexique, Nouvelle-Zélande, République slovaque, Corée du Sud, Turquie.

Source : UNICEF, La pauvreté des enfants en perspective : vue d'ensemble du bien-être des enfants dans les pays riches, *Bilan Innocenti* 7, 2007, Centre de recherche Innocenti de l'Unicef, Florence.

© Les Fonds des Nations unies pour l'enfance, 2007

Que veut-on mesurer et dans quel but ?

Quel est donc le but poursuivi ? Trouver un indice de rendement du système préscolaire ? Un indice de bien-être subjectif des petits ? Une mesure de la qualité du milieu préscolaire en lien avec ce que reçoit l'enfant et sa famille comme service de garde ? Mesurer le bien-être subjectif chez les tout-petits est-il seulement possible ? Depuis plusieurs décennies, la recherche utilise couramment des dimensions observables pour évaluer le bien-être subjectif des enfants dans leur milieu : manifestation de satisfaction spontanée, expression d'affects positifs, attente d'efficacité personnelle de l'enfant (l'enfant manifeste spontanément son sentiment d'être capable de faire une chose), engagement spontané du petit dans les activités, etc. D'autre part, peut-on mesurer le bien-être de l'enfant en termes d'absence de problèmes ? On peut être tenté de le faire, c'est souvent une approche utilisée dans le domaine de la santé. Le bien-être est alors l'absence de pathologie, l'absence de détresse, de peine du jeune enfant. Est-ce que cette approche « par défaut » est satisfaisante pour mesurer le bien-être des enfants ?

Une chose est certaine : la relation fait partie de l'essence de l'expérience éducative. Le rapport rédigé pour l'UNESCO en 1996 par un groupe d'experts, que Jacques Delors⁴ avait présidé, considère que l'école est investie de quatre missions : apprendre à connaître, apprendre à faire, apprendre à vivre ensemble et apprendre à être. Or, les mesures les plus courantes portent sur « apprendre à connaître », les trois autres dimensions étant plus difficiles à évaluer. Pour Jay Belsky, chercheur américain ayant travaillé plus de trente ans dans le domaine, le milieu préscolaire de qualité est celui dans lequel les personnes qui fournissent les soins quotidiens à l'enfant sont attentifs à ses besoins, répondent de façon sensible à ses signaux verbaux et non verbaux, contribuent à stimuler sa curiosité et son désir d'apprendre, entretiennent avec lui une relation chaleureuse, lui offrent soutien et compassion au besoin. J'ajouterais que ce milieu doit offrir une certaine continuité relationnelle, car on peut avoir toutes les qualités qui précèdent tout en affichant une discontinuité défavorable au plan des attachements. Ces paramètres sur la relation ont été utilisés opérationnellement dans les travaux de recherche. De la part des éducatrices, par exemple, on parle de présence chaleureuse et soutien émotionnel à l'enfant, de respect de l'autonomie de l'enfant, sans intrusion de la part des adultes, de la qualité de la programmation dans les activités offertes, de l'adéquation des limites posées à l'enfant, etc. Ici, nous pouvons soulever la question de la durée de fréquentation des structures éducatives par les petits enfants : trop de temps de présence dans un milieu relativement structuré et relativement intrusif peut poser des problèmes pour l'enfant, comme on l'a observé aux États-Unis. Bref, on peut concevoir que la relation éducative vécue par l'enfant soit au cœur de la qualité préscolaire.

Cependant, même en donnant une grande valeur à la qualité de la relation éducative, la performance éducative du système est difficile à mettre de côté : on l'utilise souvent pour comparer les garderies, les écoles et aussi les universités. Les paramètres typiquement utilisés sont les gains développementaux dont l'enfant témoigne. Dès leur plus jeune âge, on peut distinguer chez les tout-petits des gains sur le plan de la motricité, du langage, de la sociabilité. Le jeune enfant dispose d'une extraordinaire capacité d'absorption ; il est donc nécessaire d'en profiter et d'augmenter ses chances de réussite future en maximisant les gains dont il est capable. Cette phrase résume la logique à la base de la précipitation dont font preuve certains milieux, certaines institutions, mais également certains parents qui veulent faire de leur enfant un champion, qui veulent lui donner « la meilleure école possible », qui veulent lui faire apprendre trois langues avant 5 ans en même temps que la danse et la musique. Cependant, s'agit-il là des besoins de l'enfant ou des besoins de ses parents ? Quelle est la place du petit enfant dans cet ensemble de valeurs axées sur le rendement éducatif ? Dans une telle logique de performance, le bien-être de l'enfant est assimilable au rendement de son milieu éducatif, avec le risque d'imposer une norme, des standards de performance pour les systèmes. Chez nous, au Canada, on parle de contrat de performance qu'on veut imposer à l'école, au collège, à l'université. Comment justifier le fait d'aborder le bien-être de l'enfant avec un chronomètre, en cherchant à tout mesurer ? Quand on raisonne en termes de performance, on risque de tomber dans le piège d'une pression éducative trop forte, et de détourner les petits de leur enfance.

Est-ce que le préscolaire doit être orienté vers le futur ? Lorsqu'on met une pression éducative très élevée, pour assurer un futur meilleur, en exigeant le maximum de l'enfant, ne sacrifie-t-on pas son présent au profit d'un hypothétique futur ? Est-ce qu'une journée de bonheur, aujourd'hui, en maternelle, doit être troquée contre une journée, potentielle, de bonheur, demain ?

4. NDE : de 1992 à 1996, Jacques Delors a présidé la Commission internationale sur l'éducation pour le XXI^e siècle à l'UNESCO.

Le progrès personnel de l'enfant, par rapport à lui-même, est peut-être le meilleur indicateur de la qualité de l'accueil qu'il reçoit en milieu préscolaire. L'enfant, dans sa diversité, ne doit-il pas être sa propre norme ? L'enfant progresse-t-il ? Se pose alors toute la question de la synchronie entre ce que l'enfant est prêt à acquérir et ce qu'on lui offre. Le milieu doit tirer l'enfant vers l'avant, mais pas trop, ce qui provoquerait son décrochage. Lev S. Vygotsky⁵ parlait de « *distance proximale de développement* ».

Enfin, dans notre conception du bien-être de l'enfant, quelle est la place de la diversité, qu'il s'agisse des différences individuelles, culturelles, linguistiques ou sexuelles ? Quelle place accorder à la différence en éducation préscolaire ?

Pour conclure, je dirais que la définition du bien-être de l'enfant est moins un problème technique qu'un problème de cohésion en matière de politique éducative. Quel effort consacrer au préscolaire ? Par exemple, il est vrai que la France fait un effort important puisque, en proportion de son produit national brut, elle est dans le peloton de tête des pays de l'OCDE. Mais au-delà de l'effort, quel modèle de préscolaire veut-on ? Veut-on une trajectoire scolaire en continu ou segmentée en sous-systèmes possédant chacun ses normes (préscolaire, élémentaire, collégial, etc.) ? Qui a droit de parole dans la définition de cette école ? Les spécialistes ? Ou bien aussi les acteurs incontournables que sont les parents, les élus, les éducateurs ? Une entente est requise et un processus de cheminement doit être mis en place. L'éducation préscolaire d'un pays est le reflet de choix culturels dont la filiation est souvent longue. Les changements drastiques sont risqués dans ces tissus écologiques et ils ont un coût important. Dans le rythme de changement des systèmes éducatifs, il faut évaluer le coût du changement. Il faut prendre en compte la résistance au changement chez les acteurs, chez l'enfant lui-même, ce dernier devant rester au centre de nos préoccupations.

Bref, définir le bien-être des petits est techniquement possible ; les composantes en sont connues. Reste à savoir quelle pondération donner à chaque indicateur, quelle importance donner aux résultats du suivi des ressources investies dans les systèmes éducatifs et quels sont les acteurs qui doivent avoir un droit de parole dans ce processus de définition du bien-être de l'enfant.

Intervention d'Olivier Thévenon

Je retiens principalement de votre intervention une explicitation éclairante des enjeux liés à la définition du bien-être et du développement des enfants. Plus particulièrement, je retiens la question de la mesure du progrès en matière de développement de l'enfant : on essaie en effet d'adapter ces progrès aux besoins de l'enfant, mais s'agit-il véritablement des besoins de l'enfant, ou plutôt des besoins des parents ? Comment adapter ces besoins aux capacités de l'enfant ? Ce questionnement nous conduit au sujet de la deuxième intervention.

5. NDE : Lev S. Vygotsky (1896-1934), psychanaliste russe.

Mieux comprendre le développement de l'enfant : ce que l'on peut et ne peut pas attendre des neurosciences

Bruno della Chiesa

Enseignant-chercheur à l'université de Harvard, États-Unis, et à l'université d'Ulm, Allemagne

« En toutes choses il est sain, de temps en temps, de placer un point d'interrogation derrière ce que l'on a longtemps considéré comme acquis. » (Bertrand Russell)

Comprendre, c'est établir des liens, identifier des schémas. C'est en soi un phénomène rassurant pour qui en fait l'expérience. L'identification de schémas (en anglais « Pattern recognition ») est sécurisante, mais « regarder des schémas » peut induire en erreur. Les correspondances avec des schémas préétablis, connus d'avance, sont sources de malentendus et d'incompréhensions.

Comprendre, et donc, apprendre, est aussi un plaisir intense, surtout chez un enfant, dès le premier âge, et même à l'école (si possible!). Albert Einstein aurait, paraît-il, considéré comme un miracle le fait que la curiosité humaine survive aux contraintes des systèmes scolaires... Il y a malheureusement une part de vrai dans cette vision pessimiste. Les neurosciences peuvent-elles nous aider ? Oui, sans doute, mais en quoi et comment ? En 1999, le constat a été fait qu'un dialogue était nécessaire entre, d'une part, la communauté neuroscientifique et, d'autre part, la communauté éducative au niveau international, afin de répondre à des questions d'ordre technique et scientifique, social et économique, éthique et politique. Ce constat est toujours d'actualité et le dialogue est bien entamé. Mais il reste beaucoup à faire en ce sens. Nous serons de plus en plus confrontés, dans les décennies à venir, à la question suivante : comment informer le citoyen sur des sujets d'une complexité telle que pour ainsi dire personne ne les comprend ?

Des connaissances nouvelles issues des neurosciences pour éclairer politiques et pratiques

Pourquoi s'intéresser aux neurosciences ? Grâce aux technologies d'imagerie cérébrale, nous avons davantage appris sur le fonctionnement du cerveau au cours des deux dernières décennies que pendant toute l'histoire de l'humanité. Des découvertes multiples autour de deux notions cruciales (la plasticité cérébrale et les périodes dites « sensibles ») ne peuvent être négligées dès lors qu'il s'agit d'apprentissages. Nous avons également désormais une meilleure compréhension des stratégies mises en place par le cerveau pour la gestion des

émotions et des fonctions dites d'ordre supérieur, et il reste énormément à découvrir. Il est impossible d'ignorer ces avancées lorsque l'on décide de politiques et de pratiques éducatives, même si, bien entendu, aucune science n'a pour fonction de dicter aux hommes ce qu'ils doivent ou ne doivent pas faire, ne pas tenir compte de ce qui est connu prive d'éclairages potentiellement importants.

Nous savons que les changements synaptiques sont parallèles aux changements comportementaux. Notre cerveau ne fait qu'apprendre à tout moment de notre existence et se reconfigure continuellement en modifiant sa connectivité synaptique. A certains moments de notre vie, notre cerveau est mieux équipé en termes de plasticité pour apprendre certaines choses. Mais cela ne signifie pas pour autant qu'il faille nécessairement apprendre telle ou telle chose à un moment précis de la vie. Heureusement, les fenêtres de la plasticité ne se referment pas aussi facilement, et, surtout, jamais entièrement. Les périodes « sensibles » ne sont pas des périodes « critiques ».

La remarquable plasticité du cerveau en fait non seulement une machine à apprendre tout au long de la vie, mais elle rend également possible la remédiation de certains déficits d'apprentissage, même s'ils ne sont pas précocement diagnostiqués. Cela dit, on peut aujourd'hui, dans certains pays comme la Finlande, diagnostiquer un enfant ayant le risque de développer une dyslexie avant l'âge de 1 an, ce qui, bien entendu, facilite les choses.

C'est pendant la petite enfance que la formation des synapses est la plus importante et cette période de la vie est cruciale du point de vue du développement cérébral. Cependant, il n'est pas vrai que « tout se joue avant 3 ans », comme on l'entend parfois, surtout outre-Atlantique. Ce type de neuromythe vise à culpabiliser les parents et les éducateurs, pour le profit (douteux) de quelques-uns. La plasticité cérébrale demeure bien au-delà de l'enfance et de l'adolescence. À titre d'exemple, on sait désormais que la maturation fonctionnelle du cerveau se poursuit jusque dans la troisième décennie de la vie : le cortex préfrontal, responsable, entre autres, de la gestion des émotions et de la planification, n'est en général pas mûr avant l'âge de 25 ans (mais il existe d'importantes différences individuelles). Ce phénomène biologique explique, en partie, certains comportements adolescents, et vient renforcer l'idée selon laquelle il n'est guère possible d'imaginer une période de la vie moins favorable que l'adolescence pour prendre des décisions ayant des conséquences à long terme ; or, nos systèmes éducatifs (et, au-delà, nos fonctionnements sociaux) amènent le plus souvent les adolescents à poser de tels choix, trop souvent irréversibles, en termes d'orientation.

Quelles implications pour les politiques éducatives ?

Cela nous ramène aux débats concernant les politiques existantes ou à venir. Lorsque nous avons des décisions éthiques à prendre au plan individuel ou collectif, ces dernières se situent sur un axe bien-mal. De l'éthique dérive le politique qui repose sur un axe souhaitable-non souhaitable. Du politique dérivent les politiques (les mesures), qui se situent sur un axe faisable-infaisable. De ces mesures dérivent les pratiques sur un axe efficace-inefficace. C'est ainsi, schématisé à l'extrême, que je vois le parcours que suit une prise de décision. Cependant, la science ne nous dira pas ce qui est bien ou mal, ce qui est souhaitable ou non, que ce soit pour un enfant comme pour tout être humain. C'est là le rôle du politique et donc, en démocratie, le rôle des citoyens. Il n'est pas du ressort de la recherche de résoudre des problèmes politiques et pratiques, ni même de proposer des solutions.

La recherche, neuroscientifique ou autre, n'est pas inutile pour autant en ce qu'elle permet au minimum de jeter une nouvelle lumière sur de vieux débats et de poser de nouvelles questions. Mais utiliser ladite lumière se heurte à une autre difficulté. Lorsqu'on souhaite faire passer un message scientifique auprès de politiques, de praticiens, ou plus généralement de

citoyens, nous sommes pour ainsi dire obligés de passer par le filtre des médias, qui, par leur logique discursive incompatible avec les contraintes du discours scientifique, simplifient à outrance au point de distordre les messages jusqu'à véhiculer parfois (souvent ?) des contresens.

* * *

En aucun cas la science ne doit se substituer à l'éthique au moment de la décision. Mais nous avons plus que jamais besoin de citoyens éclairés (et la formation du citoyen commence bien sûr dès les premiers âges de la vie) ; nos sociétés sont ici confrontées à un défi colossal, d'autant que les questions sur lesquelles il nous faut trancher sont de plus en plus complexes. De la manière dont nous saurons ou non relever ce défi dépendra la survie de nos démocraties au XXI^e siècle.

Mesurer le bien-être de l'enfant : différentes approches nationales

Dominic Richardson

Analyste des politiques, division des politiques sociales, direction de l'emploi, du travail et des affaires sociales, OCDE

(Intervention en langue originale, page 167)

Nous avons cherché à mesurer le bien-être des enfants au cours des vingt dernières années et surtout au cours des cinq dernières années. De nombreux éléments pourraient être utilisés pour mesurer le bien-être des enfants. Cependant, pour pouvoir comparer les trente-quatre pays de l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE), on peut être tenté de n'en sélectionner qu'un seul. Mais lequel ? Faut-il choisir de retenir la pauvreté pour tous les enfants de 0 à 17 ans ou seulement chez les jeunes enfants ? Doit-on s'intéresser au niveau d'éducation uniquement des jeunes de 15 ans, comme c'est le cas jusqu'à présent ? La question n'est pas simple.

En 2005, au moment de la présidence luxembourgeoise de la Commission européenne, des discussions ont débuté sur la possibilité d'ajouter un indicateur de bien-être des enfants à la série d'indicateurs de Laeken. Il s'agit d'un groupe d'indicateurs utilisé pour suivre les conditions de vie et l'exclusion sociale en Europe. Mais jusqu'à présent, il ne couvre que la répartition des enfants pauvres et les taux de NEET (Not in Education, Employment or Training).

De nombreux experts ont alors proposé d'utiliser, pour mesurer le bien-être des enfants, les résultats de l'enquête internationale PISA (Program for International Student Assessment). PISA évalue l'acquisition des savoirs des élèves européens, non pas selon un programme scolaire précis, mais selon des situations réelles de la vie quotidienne. Cependant, cette enquête n'est menée qu'auprès des jeunes de 15 ans. L'utilisation de ces résultats de PISA pour mesurer le bien-être montre donc que, jusqu'à présent, chercheurs et politiques se sont essentiellement intéressés aux enfants sur le point de devenir adultes ou à leur état de santé. En d'autres termes, ils se sont intéressés à leurs réalisations futures, à leur bien-être futur, à leur survie, mais pas à leur bien-être actuel ou à leur développement.

Mesurer le bien-être : différentes approches nationales

670 indicateurs du bien-être des enfants

En 1990, le ministère du Commerce des États-Unis a entrepris une comparaison globale du bien-être des enfants. En 2007, pour répondre à la vision étroite du bien-être des enfants

proposée par des experts lors de la présidence luxembourgeoise, Jonathan Bradshaw, professeur de politique sociale à l'université de Yale au Royaume-Uni, et ses collègues ont entrepris une comparaison du bien-être des enfants dans les vingt-cinq pays de l'Union européenne. La même année, le Fonds des Nations unies pour l'enfance (UNICEF) a commandé un rapport sur le bien-être des enfants dans les pays de l'OCDE. Ces deux rapports ont choisi un cadre multidimensionnel prenant en compte le bien-être matériel, la santé et l'éducation, et ont regroupé ces indicateurs dans un indice final de bien-être. À l'époque, dans le cadre du projet de l'UNICEF, j'avais trouvé 670 indicateurs distincts utilisés par l'Europe et l'OCDE - ce qui suggère que la réussite scolaire n'est que l'une des nombreuses options pour représenter le bien-être de l'enfant. Depuis 2007, il a fallu structurer ces nombreux indicateurs afin de mesurer le bien-être des enfants de manière globale, c'est-à-dire dans un cadre multidimensionnel permettant de considérer d'une manière objective la vie des enfants dans les différentes politiques publiques : leur sécurité sociale, leur bien-être matériel, l'éducation, la santé, les comportements à risques, leurs relations. À l'issue de ces travaux, il est clairement apparu que les indicateurs de survie et de bien-devenir des enfants, de même que les éléments négatifs concernant leur vie, étaient ce que nous avons effectivement collecté et utilisé jusque-là pour comparer le bien-être des enfants.

Par exemple, pour évaluer la santé de l'enfant, qui est l'une des dimensions les mieux renseignées, nous nous sommes penchés principalement sur le taux de mortalité infantile ou les faibles taux de natalité. Or, ce ne sont pas des indicateurs de développement de l'enfant, mais de survie. Aussi, nous nous battons pour aller au-delà de ces indicateurs. En ce qui concerne les comportements à risques des enfants plus âgés, une enquête sur les comportements associés à la santé des enfants d'âge scolaire¹ a été menée. On a demandé aux enfants s'ils fumaient, buvaient, avaient des rapports sexuels ou consommaient de la drogue. Au niveau international, nous sommes très intéressés par les taux de ces comportements « négatifs ».

La question de la fiabilité des déclarations des enfants

Une des critiques suscitées par ces comparaisons du bien-être de l'enfant fondées sur des enquêtes réalisées auprès des enfants porte sur la validité et la fiabilité des déclarations des enfants. Je pense que nous sous-utilisons les déclarations des enfants sur ce qu'ils ressentent de leur propre vie, et que cette crainte est infondée. Lors d'un entretien accordé à un journal au Royaume-Uni, à la suite de la parution du rapport « Doing Better for Children » de l'OCDE, une des premières questions posées était : « Pourquoi devrions-nous faire confiance à ce que disent les enfants sur leur bien-être ? Si je veux changer leur déclaration sur la perception de leur vie, je leur donne des bonbons et ils déclarent quelque chose de différent. »

Ce commentaire est injuste, car la même chose pourrait être dite à propos des adultes. L'analyse de la fiabilité des déclarations de revenus pourrait conduire à un questionnement similaire. Si je menace une personne de lui saisir ses prestations d'aide sociale, elle pourrait déclarer qu'elle gagne un montant différent de ce qu'elle gagne réellement. Il n'y a pas beaucoup de différence entre ces deux exemples.

La question de l'accès aux indicateurs et aux rapports

Avoir accès aux indicateurs sur différents sujets est essentiel pour développer des cadres multidimensionnels du bien-être des enfants. Les questionnaires utilisés dans les principales enquêtes sur les enfants sont une excellente source de données. Cependant, ces questionnaires peuvent varier selon les différentes vagues de ces enquêtes. Par exemple, certains indicateurs disponibles dans le questionnaire de base de l'enquête PISA, comme ceux reflé-

1. Enquête HBSC (Health Behaviour in School-Aged Children).

tant les relations familiales, la fréquence avec laquelle les enfants parlent à leurs parents de l'école, de l'actualité ou de la vie en général, ont désormais tous disparu de PISA (bien qu'ils apparaissent parfois dans des modules optionnels).

PISA reste toutefois très importante, puisqu'il s'agit de la source la plus souvent utilisée pour rendre compte de la réussite scolaire des enfants. La pauvreté monétaire, la privation et les comportements à risques restent des indicateurs prioritaires, mais nous avons besoin d'en savoir davantage sur les comportements de certains enfants. C'est la raison pour laquelle nous devons en savoir plus sur les méthodes utilisées par les différentes institutions pour recueillir ces informations.

Comme Richard Cloutier l'a mentionné plus tôt, tous les enfants ne sont pas en mesure de répondre aux questions de la même manière en raison de leur âge, de la maîtrise de l'écriture, etc. Nous avons donc besoin de comprendre le rôle des parents dans la vie de l'enfant afin d'obtenir de solides informations sur cet enfant et son bien-être.

Les méthodes utilisées et les différences entre les rapports de l'UNICEF et de l'OCDE

À l'OCDE, nous avons opté pour une démarche différente de celle de l'UNICEF. Ce dernier a choisi de construire un indicateur global et unique, qui classe de 1 à 20 les pays au regard du bien-être des enfants. Les pays sont alors répartis en trois groupes : très performants, moyennement performants et peu performants. L'OCDE s'est, quant à elle, intéressée pour chacune des dimensions du bien-être de l'enfant, à l'écart d'un pays par rapport à la moyenne de l'ensemble des pays étudiés.

Le rapport de l'OCDE intitulé « Assurer le bien-être des enfants » a par ailleurs tenté d'examiner les facteurs, notamment les politiques publiques, qui conduisent à des variations dans le bien-être des enfants. Le chapitre 4 du rapport, qui compare la conception des interventions publiques destinées aux enfants de 0 à 3 ans et leurs effets sur le bien-être de ces enfants, devrait tout particulièrement intéresser les professionnels de cet auditoire.

Sélectionner les indicateurs

Lors de la sélection des indicateurs pour mesurer le bien-être des enfants, la première chose à faire est de parler directement aux enfants et d'évaluer ce qu'ils font. C'est la démarche adoptée par les enquêtes auprès des enfants (PISA et HBSC). Il doit y avoir un accord entre les pays sur ce qui doit être mesuré. L'UNICEF et l'OCDE s'appuient sur la Convention des Nations unies sur les droits de l'enfant. Dans son rapport, l'OCDE a été plus loin en prenant en compte des indicateurs sensibles à l'action des pouvoirs publics pouvant être associés à ce bien-être.

Cette étape supplémentaire constitue une réponse à une critique majeure faite au rapport de l'UNICEF par certains gouvernements. On insiste souvent sur le fait que certains indicateurs mesurent des éléments qui ne sont pas en lien avec le rôle des pouvoirs publics. On affirme ainsi que les pouvoirs publics n'ont pas d'influence sur ce qui se passe à l'intérieur des foyers, ce domaine faisant partie du privé. Par conséquent, dans le rapport de l'OCDE, nous avons choisi des indicateurs en lien avec les politiques et nous avons choisi de les ventiler par âge et, fait intéressant, nous avons essayé d'aller au-delà des droits et de la survie des enfants pour nous intéresser à leur développement.

D'autres critiques portent sur la couverture des indicateurs : l'âge des enfants et les thèmes choisis. Dans les rapports de l'OCDE et de l'UNICEF, les données d'enquêtes disponibles, comparables entre les différents pays, portent sur des enfants relativement âgés. Elles sont encore trop axées sur les adolescents. Personne, jusqu'à présent, n'a produit un indice qui

puisse être désagrégé en fonction de l'âge, du sexe, de l'origine ethnique ou d'autres sous-groupes qui peuvent être désavantagés. Nous ne pouvons pas parler de protection de l'enfance, nous n'en savons pas beaucoup sur les comparaisons relatives à la santé mentale, et nous ne sommes même pas certains que les informations dont nous disposons sur des éléments comme l'obésité soient de bonne qualité, ce à quoi s'ajoutent des problèmes méthodologiques.

Pondérer

Lorsque les indicateurs sont regroupés pour construire un indice composite, on peut choisir de donner davantage de poids à certains d'entre eux. Par exemple, si on estime que l'intimidation est plus importante que le fait de se brosser les dents, on peut donner deux fois plus de poids à l'intimidation. Mais dans les cas où les indicateurs sont très nombreux (20, 30, 40...), on leur donne un poids égal. Il est difficile, en effet, d'obtenir un consensus sur l'importance à donner à chacun d'eux. Cette position s'appuie notamment sur les travaux de Kenneth C. Land, sociologue et mathématicien, qui a construit l'indice de bien-être des enfants (Child Well-Being Index) aux États-Unis : il soutient très fortement l'utilisation d'une pondération égale comme moyen de minimiser les désaccords.

Causalité et indices composites

Le bien-être recouvre tous les aspects de la vie, c'est un sentiment général de la qualité perçue sur sa vie. Lorsque nous mesurons le bien-être des enfants, nous nous penchons sur l'éducation, la santé, etc. Cependant, quand le bien-être considéré comme un tout se modifie, cela ne se produit pas de manière globale. Par exemple, si je trouble quelqu'un en lui disant quelque chose de désagréable, son bien-être peut diminuer, mais cela n'affectera pas son éducation ou sa santé à ce moment. L'approche causale change la façon dont il faut agréger les données pour construire un indicateur composite. En effet, le bien-être résulte de plusieurs aspects qu'il nous faut combiner, mais qui, souvent, ne sont pas corrélés. Si, à l'inverse, chaque changement dans une dimension du bien-être venait modifier toutes les autres dimensions, alors nous aurions à effectuer divers tests de cohérence interne ou des analyses en composantes principales. Parce que le bien-être est un indice composite causal, nous n'avons pas besoin de procéder ainsi, mais seulement de créer cet indice composite et de le tester sur des facteurs externes.

Une limite de l'indice composite causal concerne la disponibilité des données et les arbitrages opérés. Par exemple, dans le rapport de l'UNICEF, le Japon et le Royaume-Uni ont de piètres résultats en ce qui concerne les relations familiales et les déclarations des enfants sur les progrès qu'ils accomplissent. Les enfants japonais sont très solitaires et ceux du Royaume-Uni ont des relations familiales plutôt pauvres. Ces indicateurs sont plutôt élevés dans les pays du Sud. Dans le rapport de l'OCDE, nous avons choisi de ne pas prendre en compte ces indicateurs, ce qui défavorise l'Espagne et la Grèce, mais avantage le Japon et le Royaume-Uni.

La cohérence

J'ai parlé jusqu'à présent des causes par rapport aux effets et du poids à donner aux indicateurs, mais lorsqu'on ajoute des indicateurs à un indice, on doit également veiller à leur cohérence. Si un pays X obtient un taux moyen à la fois à la pauvreté et à l'éducation, alors il obtient un score moyen. Si le pays Y a un score très faible pour l'éducation, mais un score de pauvreté très bon, il obtient également la moyenne. Avec un indice composite, vous ne voyez donc pas vraiment cette différence, ce qui soulève les questions suivantes : devons-nous valoriser la cohérence ? Vaut-il mieux se situer dans la moyenne dans toutes les dimensions ou être bon pour certains indicateurs et mauvais pour d'autres, et se situer au final à la même

place dans le classement ? C'est un débat qui n'a pas encore eu lieu, et la question de savoir si on crée un indicateur composite dépend finalement du public auquel on s'adresse. L'UNICEF a fait un plaidoyer : « Voici notre travail, nous voulons le mettre sur la table. » Les travaux de l'OCDE cherchent à éclairer les politiques. Il est clair que nous ne voulions pas agréger les données parce que nous étions intéressés par les pays qui traitent séparément des indicateurs spécifiques.

Les adolescents, cibles des rapports

Pourquoi disposons-nous de données uniquement sur les adolescents, et pourquoi les adolescents sont la plupart du temps ciblés par les rapports ? C'est entre l'âge de 0 et 17 ans qu'ont lieu les principaux changements dans la vie. Un grand nombre d'indicateurs qui concernent l'enfance s'intéressent aux enfants de 0 à 17 ans sans se demander, par exemple, si la pauvreté est plus dommageable pour les jeunes enfants que pour les plus âgés, ou si des interventions de santé sont plus importantes dans les premières années de la vie que plus tard. Dans les données de l'OCDE, seuls le logement et la santé nous donnent des informations spécifiques aux premières années de la vie. En ce qui concerne le bien-être éducatif, il n'y a pas de résultats pour les premières années de la vie qui nous permettent de comparer les pays. Lorsque nous ventilons par âge, sexe, ou statut de migrant, il est encore plus difficile d'obtenir des informations sur les groupes les plus défavorisés.

Expliquer les variations des performances

La France a un très bon score de pauvreté si on la compare à d'autres pays tandis que son niveau de scolarisation n'est pas très bon, tout comme l'égalité dans la réussite scolaire. Alors que la France dépense plus pour les familles que tous les autres pays de l'OCDE, comment expliquer ses résultats ? Quels sont les facteurs à l'origine des variations dans les résultats ?

En regardant les dépenses publiques en France, au Danemark et au Royaume-Uni – les trois pays qui dépensent le plus pour les familles dans l'OCDE, la France obtient de bons résultats relatifs à la pauvreté, le Danemark a des résultats excellents, et le Royaume-Uni a de mauvais résultats. L'investissement dans les services est plus élevé au Danemark, tandis que le Royaume-Uni dépense davantage en prestations monétaires, ce qui soulève la question de savoir s'il est vraiment possible de réduire les problèmes de pauvreté avec des prestations monétaires, ou s'il vaut mieux chercher à fournir des services pour aider les personnes à devenir autonomes, à gagner par elles-mêmes un revenu à long terme.

La variation des performances en termes de bien-être des enfants ne dépend pas seulement du montant dépensé ou de la manière dont il est dépensé, mais également du moment auquel il est dépensé. La proposition selon laquelle l'investissement éducatif est plus pertinent à certaines périodes sensibles pourrait s'appliquer également au champ de la santé, mais également à celui de la lutte contre la pauvreté. Si l'on considère les dépenses en les étalant à travers les groupes d'âge, à travers l'enfance et la jeunesse, on constate qu'en France, où existe l'école maternelle, on dépense beaucoup d'argent dans les premières années de la vie par rapport à d'autres pays – par exemple les États-Unis ne dépensent presque rien avant que les enfants ne soient âgés de 12 ou 13 ans. Pour sa part, le Royaume-Uni investit davantage dans les premières années de la vie et oriente actuellement ses investissements vers les enfants « défavorisés » âgés de 2 ans.

En dépit de l'importance évidente du moment auquel l'argent est dépensé, les pays de l'OCDE n'ont pas vraiment modifié leurs politiques au fil des ans. Au lieu de transférer pour les très jeunes enfants une partie de l'argent dépensé pour les plus grands, les pays ont augmenté le montant consacré à la prime enfance, en prélevant de l'argent à l'extérieur du budget de la politique de l'enfance. Trois dollars sur 5 sont destinés à des enfants de plus de 5 ans dans

ce champ d'action dans les pays de l'OCDE, et principalement à l'enseignement obligatoire. Dans l'ensemble, il apparaît que les pays qui dépensent le plus ont des taux de pauvreté plus faibles que ceux qui ont des dépenses moyennes dans l'ensemble des champs d'intervention.

Au-delà de la pauvreté

Quand on regarde les résultats relatifs au bien-être des enfants au-delà de la seule dimension de la pauvreté parce que nous comprenons les limites de cet indicateur, les données montrent que les meilleurs résultats obtenus sont étroitement liés à des interventions importantes pour les enfants les plus jeunes. Étant donné qu'actuellement la plupart des pays dépensent plus dans les « dernières » années, c'est-à-dire après de l'âge de 6 ans, l'efficacité des dépenses n'est pas optimale.

Les dépenses privées

Les dépenses des ménages, comme les dépenses de santé, liées au niveau des dépenses publiques, ont un impact sur les indicateurs. En regardant le bien-être matériel et le logement à travers les différentes politiques sociales, on constate trois choses. Les pays qui n'utilisent pas de prestations sous condition de ressources ont tendance à faire mieux en termes de pauvreté et le logement. Les pays qui paient un congé de maternité pour les mères sans sécurité sociale ont tendance à faire mieux. Les pays qui mettent en place des paiements anticipés d'entretien pour les familles monoparentales, en attendant que le père ou la mère absente puisse payer, font aussi mieux. Par conséquent, les pays offrant une large palette de prestations – sans tenir compte du niveau des aides – ont de meilleures performances en termes de santé et de bien-être matériel durant l'enfance.

Travaux futurs

La garde des enfants

Une question majeure, quand nous avons effectué ce travail et qu'il a été présenté aux gouvernements, nous a souvent été posée : « Comment pouvons-nous faire confiance aux enquêtes fondées sur la parole des enfants ? » Lorsque nous évaluons ces enquêtes et que nous les comparons aux enquêtes auprès d'adultes, nous constatons qu'il n'y a pas beaucoup de différence en termes de fiabilité des résultats. Une même confiance devrait être donnée aux résultats obtenus auprès des enfants et des adultes. Néanmoins, davantage de travaux pourraient être engagés dans ce domaine.

Les enseignements

Si en France on décide de construire des évaluations semblables à celles d'autres pays, en utilisant les indices de bien-être des enfants, il faudra être très conscient de la nécessité d'avoir des informations en fonction de l'âge des enfants, de leur développement. Il est important de savoir comment tous les enfants se développent quel que soit leur âge. En outre, l'équité est tout aussi importante que l'efficacité. Nous avons besoin d'examiner les interventions selon l'âge et surtout de regarder les relations familiales, de voir les familles comme les gardiennes des interventions auprès des enfants.

Le bien-être subjectif

Nous avons parlé un peu de la crise économique. Il y a quelques années, les gens se souciaient de savoir comment nous pouvions mesurer les changements dans le bien-être des

enfants pendant la crise. En regardant les données actuelles de l'enquête HBSC et en se demandant si la crise affecte les enfants, dans la plupart des cas, il semble que l'aisance matérielle de leur famille n'ait pas changé. En conséquence, on pourrait affirmer qu'il n'y a pas de changement, que le nombre de voitures dans le ménage, de réfrigérateurs ou de meubles apparaît similaire. Si vous demandez aux enfants s'ils sont heureux, ils vous diront toutefois qu'ils ne le sont pas. En fait, ils vous diront, pour la première fois en quinze ans, qu'ils sont plus malheureux que la dernière fois où vous leur avez posé la question.

Il y a des utilisations différentes pour tous ces indicateurs qui évoluent à des vitesses différentes. Il faut être très conscient de cela parce que si nous ne le sommes pas, nous intervenirons dans les mauvais domaines, et nous nous créerons des problèmes dans l'avenir.

BIBLIOGRAPHIE

- Bradshaw J., and Richardson D.**, 2009, « An Index of Child Well-Being in Europe », *Child Indicators Research*, vol. 2, n° 3, p. 319-351.
- Bradshaw J., Hoelscher P. & Richardson D.**, 2007, « An Index of Child Well-Being in the European Union », *Social Indicators Research*, 80 (1), p. 133-177.
- Commission européenne, Comité de la protection sociale**, 2008, « Child Poverty and Well-Being in the EU: Current Status and Way Forward », Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities. <http://www.libertysecurity.org/>
- Ganzeboom H., et al.**, 1992, « A Standard International Socio-Economic Index of Occupational Status », *Social Science Research*, vol. 21, p.1-56.
- OCDE**, 2011, *Assurer le bien-être des familles*, Paris.
- OCDE**, 2009, *Assurer le bien-être des enfants*, Paris.
- UNICEF**, 2010, « Les enfants laissés pour compte : tableau des classements de bien-être entre les enfants des pays riches », *Bilan Innocenti 9*, Florence.
- UNICEF**, 2007, « La pauvreté des enfants en perspective : vue d'ensemble du bien-être des enfants dans les pays riches », *Bilan Innocenti 7*, Florence.

Échanges avec la salle

Synthèse d'Olivier Thévenon

Nos trois intervenants ont su nous exposer la très grande difficulté qu'on rencontre dès lors qu'on entend circonscrire et définir notre objet, le bien-être des enfants, dans sa dimension objective et subjective, tant en termes de développement que de dynamique. Les dimensions objectives existent et tiennent à la situation socio-économique des familles. Il existe également une dimension subjective, plus difficile à appréhender dans la mesure où il est difficile d'interroger les enfants de moins de 6 ans sur leur bien-être. Il est dès lors possible de développer une approche fondée sur la présence ou l'absence de pathologies, mais cela pourrait conduire à cerner notre objet de façon incomplète. Les aspects d'interactions avec le personnel éducatif et les parents ont également été mis en avant, cette dimension relationnelle entrant en jeu dans la définition du bien-être, ce qui permet de faire le lien avec la question du développement de l'enfant.

Certaines approches visent, quant à elles, à mesurer le progrès des enfants, que ce soit en termes de progrès cognitif ou de capacité relationnelle et de socialisation. Nous avons été mis en garde contre la grande complexité d'appréhender et d'objectiver ce phénomène d'apprentissage. Cette question du bien-être apparaît difficile à circonscrire, d'autant que nous sommes confrontés à une diversification de plus en plus forte des situations familiales et d'origine des enfants, qui tend à ajouter une complexité supplémentaire à la comparaison du bien-être des enfants. Il convient à la fois de prendre en compte cette diversité des situations familiales et l'aspect varié de ce bien-être. On pourrait être tenté de vouloir produire un indicateur synthétique qui permette de déterminer où se situent les enfants, par le biais d'une comparaison entre pays. Il existe donc une tension réelle entre cet objectif, qui vise à produire un indicateur plus ou moins synthétique, et la complexité à mesurer ses différentes facettes.

L'intérêt de ce type d'exercice a été mis en avant par nos intervenants : en examinant la corrélation existante entre ces différentes dimensions du bien-être, il est possible d'observer une grande homogénéité entre eux. Les enfants qui se développent sur un aspect tendent en effet à développer des qualités sur d'autres aspects. Cette observation semble indiquer qu'il existe des pays dans lesquels les contextes environnementaux sont plus ou moins favorables au développement des enfants. Établir des comparaisons internationales ne doit pas

avoir pour objectif de classer les pays autour d'un critère unique, mais d'utiliser un indicateur synthétique qui permette de mettre en avant ces corrélations, sans pour autant aboutir à un classement uniforme des différents pays.

Je laisse à présent la parole aux éventuelles questions pour les orateurs.

De la salle

Bruno della Chiesa a réaffirmé le primat de la considération éthique sur le choix des indicateurs. Dès lors, je me demande dans quelle mesure il est possible de plaider ou d'utiliser un système d'indicateurs de bien-être de l'enfant qui ne prenne pas en compte le point de vue subjectif de l'enfant, dans la mesure où cela me paraît contraire à la Convention internationale des droits de l'enfant. Même en reconnaissant la difficulté de prendre en compte les éléments subjectifs du bien-être, il me semble qu'à terme il est impératif, d'un point de vue éthique, de veiller à ce que le point de vue de l'enfant sur son bien-être puisse être intégré dans tout système d'indicateurs qui aurait pour objectif de suivre l'évolution de ce bien-être dans un contexte territorial donné.

Réponse de Dominic Richardson

Vous avez raison de dire que l'indicateur subjectif de bien-être mesurant la satisfaction que les enfants tirent de leur vie n'a pas été pris en compte dans les indicateurs de bien-être de l'OCDE. Et vous avez aussi raison de considérer que ce que nous dit l'enfant est très important. Certes, le cadre des indicateurs de l'OCDE présente le point de vue subjectif de l'enfant, *via* des indicateurs qui révèlent, par exemple, si les enfants affirment aimer l'école. Mais il s'agit seulement de points de vue subjectifs qui peuvent être directement associés à une responsabilité gouvernementale et donc sensibles à l'action des pouvoirs publics.

La difficulté, avec toute tentative de mesurer le bien-être, est qu'il n'existe pas d'indicateur unique et valable pour tous les pays. Le bien-être subjectif ou les mesures de satisfaction quant à sa propre vie revêtent une importance fondamentale, mais nous ne sommes encore qu'au début de notre politique visant à comprendre comment mesurer cette dimension du bien-être. Et comme nos priorités étaient d'intégrer des indicateurs sensibles à l'action des pouvoirs publics et de faire preuve de transparence, l'indicateur de bien-être subjectif n'a pas été pris en compte à ce moment-là. Qui plus est, nous considérons qu'il y a deux façons de mesurer le bien-être : soit on utilise un jeu d'indicateurs multidimensionnels, soit on s'adresse directement à l'enfant en lui demandant « *Comment est ta vie ?* ». Combiner les deux aspects peut-être intéressant : il serait ainsi possible de demander à l'enfant d'évaluer son bien-être, puis de comparer sa réponse avec la réalité objective.

Cependant, nous avons voulu être aussi clairs que possible, en utilisant les statistiques que nous avons à notre disposition pour créer un cadre sensible à l'action des pouvoirs publics, permettant de comparer le bien-être.

De la salle

Le système statistique français ne s'est pas organisé pour observer l'enfant ou pour proposer des résultats de l'ensemble des indicateurs autour du bien-être. Si vous travaillez sur ce sujet, vous ne trouverez aucune source française systématique. La seule manière de réunir des données conduit à reprendre les travaux de l'UNICEF, de l'OCDE ou de l'Union européenne. Il n'existe pas, en France, d'organisation ou d'information systématique sur ce sujet.

De la salle

En tant qu'éducatrice, je m'interroge sur l'intérêt de mesurer ce qui n'est pas mesurable. Cela sera-t-il réellement utile à l'enfant, à la famille ou à la société dans son ensemble ?

Réponse de Bruno della Chiesa

Il existe une tendance à vouloir mesurer le bonheur national brut par le biais de moyennes. Je suis pour le moins inquiet de ce qu'on pourrait faire de telles données. Les comparaisons internationales sont toujours intéressantes. Mais à partir du moment où on cherche à mesurer ce qui ne l'est pas, une telle démarche est porteuse de dangers, pour les enfants comme pour la société. Le substrat idéologique sous-jacent à cette volonté consiste à déterminer d'avance ce qui fait le bien-être d'un individu. Nous savons tous jusqu'où une telle démarche peut mener.

Réponse de Dominic Richardson

Personne ne veut déterminer ce qui rend les enfants heureux. Nous souhaitons simplement savoir quelles questions doivent être posées pour savoir s'ils le sont. Notre ambition consiste à nous représenter ce processus. Nous cherchons à savoir si nous dépensons l'argent public intelligemment. L'objectif de tout un chacun est d'améliorer la qualité de la vie et le bien-être de l'enfant et de l'adulte. Ces indicateurs ont pour ambition de rendre compréhensible ce que nous mesurons, de façon à ce que nous puissions en améliorer les résultats.

Il n'existe pas de science exacte, et tous les enfants n'ont pas besoin de la même chose. Cela dit, nous voulons mesurer le bien-être de l'enfant parce que nous sommes « civilisés » et parce que nous ne faisons pas confiance aux indicateurs déjà existants et à leur capacité de représenter véritablement le bien-être de façon globale, à l'instar de l'indicateur de pauvreté monétaire des enfants.

Réponse de Richard Cloutier

Si nous voulons mesurer le bien-être des enfants, c'est que nous considérons que les enfants sont importants. Il ne faudrait pas ignorer, pour des raisons de subjectivité ou de complexité, les messages qu'ils nous transmettent vis-à-vis des actions que nous entreprenons à leur égard. L'extraordinaire variété des indicateurs entre les pays nous fait comprendre que ce n'est pas seulement l'investissement financier qui compte, mais également les modalités de cet investissement, modalités qui dépendent de choix culturels fondamentaux. On ne peut pas ignorer, par exemple, que des enfants ne savent pas encore lire à 13 ans dans nos sociétés, que ce soit au Canada, aux États-Unis ou en France.

Il serait inconvenant de ne pas traiter ces sujets sous prétexte qu'ils sont trop complexes ou subjectifs. Nous devons améliorer notre compréhension de ce que les enfants nous disent sur les opportunités de développement que nous leur offrons pour le futur.

Session 2

QUALITÉ DES MILIEUX D'ACCUEIL ET D'ÉDUCATION

Comment des milieux d'accueil et d'éducation de qualité peuvent-ils contribuer au bien-être des jeunes enfants ?

Au-delà de la définition et de la mesure du bien-être des jeunes enfants, cette deuxième session tente d'examiner la manière dont les services d'accueil et d'éducation peuvent contribuer à ce bien-être, voire le conforter.

La qualité des lieux d'accueil des tout-petits dépend de multiples critères, comme le montrent les différentes approches présentées ici.

Psychiatre pour enfants et adolescents et psychanalyste, chef du service de psychopathologie de l'enfant et de l'adolescence à l'hôpital Avicenne (Bobigny), **Marie-Rose Moro** aborde la question des lieux d'accueil à travers celle de la diversité des enfants et des parents, de la pluralité des compétences des professionnels et de la place des cultures dans ces lieux d'accueil.

Ole Henrik Hansen, chercheur en linguistique, doctorant à l'université Aarhus au Danemark, présente le programme pédagogique danois pour les services d'accueil et d'éducation des jeunes enfants. Appelé « curriculum » et appliqué depuis 2004, ce projet place l'autonomie de l'enfant au cœur des pratiques éducatives.

La réflexion de **Thierry Vasse**, inspecteur de l'Éducation nationale, s'articule autour de la spécificité de l'école française contemporaine, avec l'obligation de réussite des premières années, la place de l'évaluation et les leviers pour accompagner l'enfant dans son épanouissement.

Enfin, **Pierre Suesser**, pédiatre de protection maternelle infantile (PMI), apporte un éclairage sur les enjeux que constitue la qualité d'accueil chez les assistantes maternelles.

La table ronde est présidée par **Annick Morel**, inspectrice générale des affaires sociales, ancienne directrice de la Caisse nationale des allocations familiales (CNAF), ancienne directrice de la Direction des familles et de la petite enfance de la ville de Paris.

Ouverture

Qualité des milieux d'accueil et d'éducation

Annick Morel

Inspectrice générale des affaires sociales, ancienne directrice de la CNAF,
ancienne directrice de la Direction des familles et de la petite enfance de la ville de Paris.

Nous passons désormais à une approche très concrète du bien-être de l'enfant, l'objet de cette table ronde étant d'évaluer la façon d'apprécier la qualité des lieux d'accueil des jeunes enfants.

Pour éclairer ce sujet, vous bénéficierez des regards croisés d'un psychiatre, d'un pédagogue, d'un pédiatre, ainsi que d'un regard étranger qui nous expliquera comment on évalue les lieux d'accueil et d'éducation au Danemark.

Comment assurer le bien-être et le développement de tous les enfants dans les milieux d'accueil et d'éducation ?

Marie-Rose Moro

Psychiatre pour enfants et adolescents, psychanalyste, chef du service de psychopathologie de l'enfant et de l'adolescence à l'hôpital Avicenne, Bobigny, professeur à l'université Paris-Descartes

Je suis pédopsychiatre et je m'occupe de la Maison de Solène, à Paris. Mon intervention a pour objectif de vous proposer plusieurs éléments tirés de mon expérience professionnelle. Dans la thématique qu'il m'a été proposé de couvrir, le mot le plus important est « tous », en l'occurrence le bien-être et le développement de tous les enfants. C'est cette notion de la diversité des enfants – et des parents – que je souhaite évoquer avec vous, en le faisant à hauteur d'enfants et avec les yeux des parents, dans un esprit de clinicienne engagée dans le social, dans la continuité des préoccupations évoquées par les précédents intervenants, à la fois qualitatives et engagées. Il convient de se demander comment ces manières de faire, ces manières de penser, voire ces manières d'évaluer, peuvent s'appliquer le mieux possible à tous, et pas seulement à ceux qui sont les plus proches de nous, socialement ou culturellement. Si je plaide dans ce sens, c'est par une nécessité pragmatique, mais également pour montrer que, en agissant de la sorte, nous apprendrons de cette diversité, ce qui permettra d'augmenter nos compétences, quels que soient les enfants.

Mon exposé se fera en plusieurs temps : il abordera en premier lieu la question des parentalités, avant de s'intéresser aux professionnels et à leurs compétences, puis aux politiques, avec la question de la place des parents dans les structures d'accueil et celle de la langue maternelle quand celle-ci est différente du français.

Des « parentalités » multiples

Il existe aujourd'hui mille et une façons d'être parents. Définir les parentalités revient à examiner divers ingrédients, avec en premier lieu la question psychologique, la façon dont je me perçois, comme individu, comme mère ou comme père. Cette question est également transgénérationnelle : la manière d'être parent provient en partie de certains ingrédients provenant de la génération précédente. Le deuxième niveau est la manière dont se constituent le couple et les familles. C'est la question du lien. Nous sommes aujourd'hui dans un moment de changement important de nos familles, y compris dans les familles d'ici et pas seulement de celles qui viennent d'ailleurs. Ces changements nous poussent à sortir de

la notion de modèle unique de la famille. La variation des modèles familiaux nous permettra probablement d'être plus sensibles à la pluralité des familles, et d'être plus à même d'accepter l'idée qu'on fait famille de différentes façons. Ce n'est pas la variation de la structure familiale en elle-même qui fait pathologie, qui fait souffrance. Les anthropologues nous ont montré combien les structures familiales peuvent être multiples de par le monde : on peut avoir plusieurs mères, plusieurs pères, on peut avoir des familles éphémères.

Tout ceci pose la question de ce qui fait la famille, en sortant de la notion de norme. On en vient ainsi au troisième niveau des ingrédients qui constituent la parentalité, en l'occurrence le niveau collectif, avec l'importance des représentations et des manières de faire d'un groupe donné, qui constitue le berceau dans lequel on devient parent. Être parent est une expérience profondément intime et psychologique, mais c'est également une expérience collective. Lorsqu'on se retrouve dans la solitude, dans la difficulté de l'échange, dans la précarité, ces situations augmentent la difficulté d'être parent, car par définition les parents doivent eux-mêmes avoir des échanges avec d'autres pour pouvoir faire grandir leurs enfants. Si on accepte cette définition rapide des parentalités, on accepte le pluriel : dans les familles d'ici et d'ailleurs et dans les nouvelles constellations familiales, il existe de nombreuses façons différentes d'être parent. Je tiens à insister sur l'importance de connaître et surtout de reconnaître ces modèles, sans considérer qu'un seul d'entre eux va de soi.

Les professionnels et les parents, une pluralité des représentations

Face à ces parentalités multiples, qui cohabitent dans nos structures et notre société multiculturelle où les échanges se multiplient, se pose la question des professionnels. Les professionnels disposent de leur propre identité de professionnel, liée à leur formation et à leurs systèmes de construction de cette identité professionnelle. Ils ont également leur identité liée à leur personne et à leurs appartenances sociales et culturelles. S'agissant de leurs manières de faire avec les enfants, il est difficile de dissocier les deux aspects de cette identité, qui entrent en interaction pour construire les manières de faire des professionnels. Cela signifie qu'un certain nombre de représentations que nous avons en tant que professionnels de la petite enfance président à nos manières de faire et de nous comporter, qu'il s'agisse de la représentation de ce qu'est un bébé, un père, une mère, une famille ou un dysfonctionnement. Si on se met à discuter en considérant que les parents peuvent avoir leurs hypothèses sur les besoins de l'enfant et que les professionnels disposent de leurs propres hypothèses, on s'aperçoit qu'il n'est pas possible de faire de hiérarchie dans ces hypothèses. Les parents nous confient leurs enfants, et il est donc nécessaire de comprendre et de partager pour permettre à l'enfant de prendre ce qu'il a à prendre. Cette posture qui revient à accepter la discussion autour des besoins des enfants, et donc à accepter l'apport des parents pour que l'enfant puisse être protégé et éduqué, conduit à s'apercevoir de la pluralité des représentations. Parfois, on assiste au conflit entre les représentations des professionnels et les représentations des parents. Pour éviter ces conflits autour des invalidations réciproques, il est important de pouvoir se former à ces éléments culturels et sociaux.

Une étude a notamment été menée dans la protection maternelle et infantile (PMI) de Seine-Saint-Denis par une pédiatre et une anthropologue. Cette étude concernait ce que les mères issues des pays d'Afrique de l'Ouest et vivant en France prennent en priorité des choses qui leur ont été transmises par leurs propres parents et de celles transmises par la PMI. Les résultats de cette étude sont très intéressants. Par exemple, en ce qui concerne l'allaitement,

un certain nombre de mères disent que ce qu'elles prennent de la société française est le biberon comme symbole de ce qui permet au bébé d'être bien nourri et de ne pas mourir, alors que d'autres points qu'à la PMI nous mettons en avant ne sont pas pris par exemple en termes de protection.

La place des cultures

Sur le plan des politiques, se pose la question de la place des parents dans les structures, et en particulier la place des parents les plus vulnérables. Quel est le statut de la parole de ces parents ? Quel est le rapport au professionnel ? Comment se comprendre ? Comment les parents peuvent-ils participer activement au bien-être de leurs enfants dans les structures d'accueil ? Il convient de considérer que ces parents ont des hypothèses et des savoirs, et qu'on peut les partager, avec des traducteurs si c'est nécessaire, et accepter leur représentation. Par exemple, un enfant n'arrive pas à être tranquille à la crèche, car il est mal nommé. La représentation culturelle des parents doit être comprise et partagée pour permettre que l'enfant puisse se séparer de ses parents et investir son lieu d'accueil. De la même façon, nous connaissons aujourd'hui l'importance des premiers moments de la vie pour la structuration des enfants et leur capacité de se séparer des parents. Or, les premiers moments de la vie sont marqués par des échanges avec les parents dans leur langue maternelle. D'où l'importance que cette langue maternelle puisse avoir une existence et être reconnue, de façon à ce que le passage d'une langue à l'autre se fasse avec bonheur. Plus les enfants sont sereins dans leur bilinguisme, mieux ils apprennent le français, et plus ils ont un désir de langue. Or, aujourd'hui, cette question de la langue maternelle n'est pas prise en compte dans les politiques de soins, d'accueil et d'éducation.

Le curriculum danois : un moyen d'assurer la qualité et le bien-être

Ole Henrik Hansen

Chercheur en linguistique, doctorant, université Aarhus, Danemark

(Intervention en langue originale, page 167)

Dans le but de favoriser le bien-être de l'enfant au Danemark, nous avons élaboré un programme pour les enfants d'âge préscolaire intitulé « le curriculum danois »¹. Je peux d'ores et déjà vous révéler qu'un tel programme ne peut pas résoudre tous les problèmes des enfants. En effet, un curriculum ne saurait résoudre les problèmes de pauvreté, de racisme, de chômage, de précarité ou d'oppression des minorités, d'autant plus que le financement public pose problème actuellement au Danemark. Je fais partie de la « task force »² constituée par le gouvernement sur ce thème et mon intervention portera sur le programme en vigueur.

Ce programme pédagogique a été adopté en 2004. Il comporte six volets : le développement personnel, les compétences sociales, le développement linguistique, la motricité, l'apprentissage de la nature et des phénomènes naturels, la culture (expressions culturelles et valeurs).

Le curriculum vise le bien-être de l'enfant ainsi que la démocratie qui est une notion fondamentale chez nous au Danemark. Nous estimons que pour un enfant, faire entendre sa voix au sein de sa communauté est plus important que savoir énoncer correctement un mot tel que « cheval » (sic), car c'est le sentiment d'appartenance sociale qui prime. Nous souhaitons que, grâce à ce curriculum, l'interaction entre les adultes et les enfants ait lieu dans un environnement aimant, bienveillant et stimulant. Nous souhaitons également faire en sorte que les enfants puissent bénéficier de l'égalité des chances. En somme, nous souhaitons voir les enfants heureux.

Il faut que l'enfant bénéficie d'un contexte bienveillant qui soit à la fois compatissant et qui réponde à ses besoins. L'engagement des adultes dans la réalisation de ses rêves et de ses

1. NDE : Dans une acception large, le curriculum peut se définir comme une vision d'ensemble d'un plan d'action éducatif qui englobe tout le processus d'enseignement et d'apprentissage : intentions, contenus, organisations, méthodes, environnement, évaluation (F. Audigier, M. Crahay & J. Dolz, 2006. *Curriculum, enseignement et pilotage*, Bruxelles, De Boeck). Le curriculum comprend donc les finalités de l'éducation et les grandes orientations à donner aux programmes pédagogiques. Le Danemark n'est pas le seul pays à s'être doté d'un curriculum. Les autres pays nordiques, mais également en Europe l'Angleterre et la Belgique, et hors de Europe l'Australie et le Canada, ont une tradition de curriculum.

2. En français : « mission ».

désirs est important. L'enfant doit se sentir partie intégrante de la communauté avec un sentiment d'appartenance et d'attachement, et il doit apprendre à faire face à toutes les difficultés sociales et les conflits qui peuvent survenir.

Les composantes clés des compétences sociales sont l'empathie, l'attachement, l'objectif principal étant la démocratie. Ces compétences se développent à travers les liens d'amitié, les groupes et les cultures. Elles sont essentielles dans une société où les enfants peuvent s'exprimer au travers du jeu en collaboration avec les autres et résoudre des problèmes, réalisant ainsi leurs rêves tout en acquérant cet esprit démocratique.

L'enfant doit apprendre sa langue maternelle et ses nuances. Il doit pratiquer le dialogue, l'écoute, poser des questions, donner des réponses tout en participant activement à l'organisation des activités et des projets. Tout cela est possible grâce à des adultes empathiques et engagés, qui écoutent avec compréhension et permettent aux enfants d'exprimer leurs émotions et leurs idées.

L'habileté motrice des enfants, leurs points forts, leur endurance et leurs aptitudes sont autant de moyens qui leur permettent de conquérir le monde. En renforçant ces capacités, nous renforçons également l'aptitude de l'enfant à évoluer. Le corps et le mouvement donnent un accès à la fois physiologique et sensoriel au monde qui l'entoure. Ils permettent à l'enfant d'explorer, d'expérimenter, de jouir de son environnement physique et culturel et de la nature.

La nature signifie l'environnement biologique ainsi que la science qui étudie la nature. Elle est tout à la fois physique et mathématique, biologie et environnement. L'expérience et le contact avec la nature pendant l'enfance contribuent au développement émotionnel, mental et physique. Ce contact est possible à condition que l'enfant dispose d'un espace dans lequel il peut explorer et chercher des réponses.

La culture est l'expression de l'appréhension que nous avons du monde. C'est à travers la culture que l'on peut comprendre les autres, définir ses propres convictions et trouver son propre chemin. L'enfant « culturellement diversifié » est ouvert au monde tout en gardant son identité propre.

Les craintes entourant le nouveau curriculum

En 2004, ce curriculum a suscité un vif débat entre praticiens, chercheurs et politiques, l'objectif étant de s'assurer qu'il ne viendrait pas miner la tradition danoise du jardin d'enfants, dans lequel le jeu et l'autodétermination constituent des éléments majeurs, nous avons été très inspirés par le philosophe français Jean-Jacques Rousseau ! Les craintes portaient sur une certaine scolarisation des lieux d'accueil publics et leur contrôle par le gouvernement, qui risqueraient de réduire l'autonomie professionnelle des éducateurs et leur liberté de manœuvre dans l'approche pédagogique.

La recherche en 2011

En 2011, les recherches ont montré que la documentation¹ extrêmement détaillée du curriculum prenait trop de temps, d'où son échec. La documentation semble constituer un obstacle au processus lui-même ainsi qu'aux enjeux pédagogiques principaux que sont l'attention à l'enfant, sa socialisation, sa place dans la communauté, l'exploration de la langue et la découverte de la nature. Les éducateurs étaient toutefois d'accord sur le fait que l'existence d'un

1. Voir définition de ce concept p. 69.

tel curriculum les valorisait professionnellement. Par ailleurs, il s'avérait que la mise en place de ce dispositif et ses exigences en matière de documentation faisaient mieux connaître les activités des éducateurs et proposaient un langage professionnel commun à l'ensemble du secteur d'activité, tout en valorisant leur statut professionnel.

Influences supplémentaires

Le jardin d'enfants, le « kindergarten » au Danemark, est très différent de l'école maternelle française. En ce qui concerne la relation entre la documentation du curriculum et la vie réelle dans les structures préscolaires, il y a beaucoup d'autres problèmes. Les recherches révèlent que les enfants dont les besoins sont les plus importants se trouvent dans les établissements préscolaires les moins bien classés, avec les enseignants les moins formés. En revanche, les parents les plus aisés et les plus diplômés placent leurs enfants dans des établissements qui ont un personnel mieux formé et un meilleur environnement physique. C'est pour ces raisons que, comme je l'ai souligné en introduction, le curriculum ne peut pas résoudre les problèmes de pauvreté, de racisme, etc.

Ce curriculum peut être considéré par certains comme une technique de gestion qui traite l'enfant comme un sujet d'apprentissage, non comme un être « à part entière », mais plutôt comme un être « en devenir ». La documentation exigée par le curriculum limite sa portée en tant qu'outil pédagogique, elle en ralentit la progression et peut compromettre la dimension unique et individuelle de l'enfant, ce qui pose la question suivante : qu'est-ce qui constitue le professionnalisme pédagogique et comment obtenir un citoyen démocrate ? Il en résulte que, dans certaines grandes villes du Danemark, on a commencé à évaluer et à documenter le cadre d'apprentissage plutôt que l'enfant et ses aptitudes.

BIBLIOGRAPHIE

- Broström, S.**, 2006, *Care and Education : Towards a New Paradigm in Early Childhood Education*, 35, 391-409.
- Hansen, O. H.**, 2010, « Early language and thought », Congrès 2010 de l'Organisation mondiale de l'éducation préscolaire (OMEP).
- Hansen, O. H.**, 2011, « What does research tell us about services for under threes ? » *Children in Europe*, March 2011 (20), 13-15.
- Hansen, O. H., & Broström, S.**, 2010, « Young children's emotional well-being and learning in crèche: social relationships, participation and pedagogues' role in joint object-oriented activities », *International Journal of Early Childhood*, 42 (2).
- Holmen, A.**, 2006, « Finding a voice in a second language - a matter of language or intercultural communication ? », In Dahl Ø. et al. (Eds.), *Bridges of understanding. Perspectives on Intercultural Communication* (p. 197-212), Unipub, Oslo.
- Van Manen, M.**, 2007, *The tact of teaching*, Althouse Press, Londres.
- Noddings, N.**, 1986, *Caring A Feminie Approach to Etics & Moral Education*, University of California Press, Berkeley.

Éléments de réflexion pour une école maternelle plus « qualitative »

Thierry Vasse

Pédiatre de protection maternelle infantile, inspecteur de l'Éducation nationale

Le témoignage que je vous apporte aujourd'hui, en tant qu'inspecteur de l'Éducation nationale chargé de l'enseignement préélémentaire, prend appui sur mon parcours d'enseignant, de directeur d'école maternelle et de formateur d'enseignants et de personnels territoriaux, mobilisé par une approche centrée sur les partenariats relatifs aux premières scolarisations à l'école maternelle.

Je précise que j'ai été invité à intervenir dans ce colloque en tant que praticien de terrain ayant occupé différentes fonctions en lien avec l'école maternelle et non comme représentant du ministère de l'Éducation nationale ès qualités.

Spécificité de l'école maternelle française

L'école maternelle s'inscrit dans le cadre de l'histoire éducative et scolaire en France depuis les lois Jules-Ferry il y a plus d'un siècle : une école prise en charge par l'État, accessible à tous et au service de chacun.

Appréciée et reconnue, charnière entre vie familiale et vie scolaire, elle constitue un enjeu fondamental d'égalité des chances et de réduction des inégalités sociales et scolaires. Contrairement aux autres structures de la petite enfance, l'école maternelle n'est pas un mode de garde, mais bien un lieu d'apprentissages scolaires, ce qui explique que l'on parle également d'enseignement préélémentaire. Le temps de l'école maternelle, c'est déjà l'école, une école à part entière, mais avec ses spécificités liées au jeune âge des enfants accueillis.

Il s'agit donc d'un lieu bien spécifique pour apprendre et faire apprendre, un lieu collectif de stimulation de l'intelligence, de l'expérience entre pairs, qui s'interroge aujourd'hui au regard des évolutions de la société, sur les besoins spécifiques des enfants accueillis comme sur les besoins des familles, sur les contraintes économiques et les schémas d'accueil territorialisés.

L'école maternelle contemporaine s'interroge également sur sa place en tant que premier palier de l'institution scolaire, « socle du socle » dit-on parfois et incontournable lieu de prévention des difficultés d'apprentissage ultérieures.

La question qui est posée aujourd'hui est celle du point de vue de l'enfant, au regard de son bien-être et de son bien devenir dans l'école et par l'école. Il s'agit de renforcer la dimension qualitative d'un premier parcours de trois ans ou de quatre ans, puisqu'une minorité d'élèves a la possibilité, en France, d'être accueillie à l'école à partir de 2 ans, suivant des conditions particulières.

Mon propos relatif à ce colloque se déclinera à partir de trois entrées prioritaires :

- les questions incontournables à se poser avant d'accueillir un enfant à l'école maternelle ;
- la place raisonnée faite à l'évaluation des apprentissages et des progrès des jeunes élèves ;
- les leviers de progrès pour une école maternelle encore plus qualitative.

Plus qualitative car effectivement, si l'école maternelle est reconnue comme étant un lieu d'apprentissages efficient, elle a à s'interroger sur ses marges de progrès possibles, particulièrement en adoptant le point de vue de l'enfant.

Nécessaire prise en compte d'éléments incontournables pour une école maternelle « qualitative »

Premières scolarisations : une obligation de réussite

La promesse de l'école maternelle est essentielle : permettre à chaque enfant une première expérience scolaire réussie. Je rappelle régulièrement cet enjeu fondamental aux enseignants qui doivent tout mettre en œuvre pour favoriser une première rentrée réussie à l'école maternelle. Autrement dit, nous ne pouvons pas imaginer qu'un enfant puisse rater sa première rentrée à l'école. Cela suppose une réflexion préalable incontournable dans le cadre des projets d'école avec une préparation en amont et d'abord avec les familles : avant la rentrée, c'est déjà la rentrée.

Une première scolarisation est un événement majeur, une situation à chaque fois unique, si singulière, qu'il faut systématiquement l'accompagner. Il s'agit bien d'« accueillir chacun » dans ce lieu collectif qu'est la première classe, avant même d'entrer dans d'autres formes de socialisation que celles de la vie familiale.

Il s'agit d'accompagner la séparation pour aider à construire le principe d'individuation par des anticipations, des rencontres préalables avec les familles. Pour donner à voir ce qu'est l'école maternelle d'aujourd'hui qui n'est pas celle d'il y a trente ans, celle que les parents ont eux-mêmes connue. Accueillir l'enfant et son parent, en prenant également en compte le fait que celui-ci devient parfois pour la première fois, parent d'élève. L'objectif est d'accueillir chacun avec ce qu'il est, avec son histoire, afin d'établir les conditions d'un dialogue positif. Cela suppose de renoncer à toute forme de jugement de part et d'autre et d'entrer en relation en toute présomption de confiance. Le premier regard est ce qui oriente toute la suite de l'histoire et c'est bien ce qui doit mobiliser chacun des acteurs aujourd'hui.

Cette problématique renvoie aux nombreuses initiatives mises en œuvre sur l'ensemble du territoire et plus particulièrement aux actions passerelles qui ont généré des rentrées « en douceur », favorisées par des relations partenariales fortes et très constructives avec les structures de la petite enfance.

Un accueil de qualité à l'école maternelle passe par la prise en compte de chacun comme personne unique, tous les jours, avec une grande place faite à la verbalisation, dans ce qu'on appelle aujourd'hui le parler « avec » l'enfant » et pas simplement le parler « à » l'enfant.

La lisibilité de ce qu'est l'école maternelle en direction des familles est également indispensable, avec la nécessité d'être proactif, d'aller vers, particulièrement en direction des familles qui sont les plus éloignées de la compréhension du monde scolaire d'aujourd'hui. Il convient de rendre lisible ce que sont les enjeux renouvelés de l'école maternelle et ses spécificités, à la fois par les comportements, par les actes et par les écrits qui doivent être adaptés à tous. Il convient, si besoin est, de rassurer les familles afin que les enfants eux-mêmes se sentent rassurés à l'école.

La dimension du travail en équipe est fondamentale pour permettre la mise en œuvre d'accueils concertés et cohérents. Cela induit que les professionnels enseignants et non-enseignants de l'école maternelle aient un projet commun et pensé ensemble pour favoriser un accompagnement de l'enfant dans ses premières découvertes du monde de l'école. Tout ce qui concerne les éléments à prendre en compte prioritairement comme l'aménagement du temps et des espaces, la réflexion sur le rythme des enfants, le respect des besoins physiologiques de chacun, la stabilité de repères structurants, etc. doit être partagé en équipe pluriprofessionnelle afin de garantir le bien être des jeunes élèves.

Pour ce qui concerne l'aménagement des espaces, la réflexion est conduite avec les collectivités territoriales pour permettre l'accès à des matériels adaptés, à des aménagements d'espaces sécurisants favorisant des expérimentations. Nous partageons aujourd'hui l'approche consistant à proposer des espaces plus évolutifs mieux articulés aux besoins des jeunes enfants. Tout cela existe à l'école maternelle mais doit être renforcé.

La notion de progressivité est également essentielle. Il s'agit d'abord « d'accompagner le chaos » lorsque l'entrée à l'école maternelle n'a malheureusement pas été préparée en amont. Mettre l'enfant qui se sent abandonné dans ce milieu inconnu en situation de plaisir : plaisir de faire, d'essayer, de partager, d'expérimenter, de réussir. Faire en sorte que l'école soit un lieu de promotion, et non un lieu d'abandon. Nous insistons beaucoup en formation d'enseignants sur la prise en compte de la variété des besoins et besoins contraires des enfants scolarisés. Besoin de bouger, de vivre ensemble, mais aussi besoin de se reposer, de s'isoler, besoin d'agir, d'expérimenter, mais aussi de rêver. L'école maternelle ne peut être bien vécue qu'à cette condition, avec des réponses précises en termes d'aménagement des temps et des espaces, de contenus de situations proposées, mais également de modalités de travail différenciées. Au final, il s'agit de favoriser une mise en apprentissage scolaire progressive qui fasse sens pour l'enfant, pour sa famille et pour l'institution scolaire.

Premiers parcours scolaires en appui sur les programmes de l'école maternelle

Les derniers programmes de l'école maternelle (2008) ont été pensés pour favoriser une passerelle entre le monde de la famille ou du petit groupe vers celui de l'école, mais également pour constituer une passerelle entre deux modes d'apprentissage : d'un mode spontané des apprentissages premiers où les interactions entre pairs et experts ont un rôle fondamental vers un mode contrôlé, programmatique des apprentissages scolaires, avec des apprentissages symboliques, des expériences et des apports culturels.

L'école maternelle s'est donné deux priorités. La première concerne le langage oral et la découverte progressive de l'écrit. C'est le ressort essentiel de l'école maternelle avec la chaîne agir, penser, parler. L'appropriation du langage oral est devenue un enjeu fondamental de prévention, également dans le cadre du plan de lutte contre l'illettrisme.

La seconde priorité concerne le domaine intitulé « devenir élève ». Le mot « devenir » y est de première importance : il sous-entend que l'on n'est pas élève du simple fait que l'on a franchi le seuil de la porte de l'école. C'est le devenir qui se construit et qui fonde l'identité de l'élève dans le cadre d'une approche progressive sur un parcours de trois années. Le « devenir élève », ce n'est pas seulement savoir vivre ensemble, être avec ses pairs, c'est aussi apprendre ensemble,

comprendre ce qu'est l'école, identifier ce que l'on sait. L'enfant doit être amené à comprendre ce qu'il construit grâce à l'école, enjeu fondamental de réussite ultérieure.

D'autres domaines connexes concernent les activités physiques et les découvertes sensorielles avec des compétences à construire avant l'entrée à l'école élémentaire. Les programmes de l'école maternelle constituent en quelque sorte la feuille de route des enseignants. Ils sont adaptés aux jeunes enfants, déclinent une progressivité selon les sections et permettent que la maturation physique, psychologique et cognitive de chacun soit prise en compte tout au long d'un parcours. Lisibles par les familles, ils permettent une mobilisation de l'ensemble des acteurs afin de valoriser les réussites des élèves.

Dans le cadre d'une approche préventive, l'école maternelle identifie clairement les apprentissages à construire dans les différents domaines des programmes, en appui sur les connaissances concernant le développement et la psychologie de l'enfant. Cette identification des compétences à construire ne signifie en aucun cas amener les jeunes élèves à entrer dans des apprentissages précoces. Il n'est aucunement question d'anticiper les apprentissages qui seraient attendus à un niveau ultérieur. Il est vrai, en revanche, que des enseignants de maternelle ont pu subir certaines formes de pression, y compris de la part de certaines familles engagées dans des logiques de compétition scolaire dès la petite section. Nous engageons fortement les enseignants à résister à toute forme de dérive quantitative et à expliciter davantage les finalités de l'enseignement préélémentaire.

À l'école maternelle, il s'agit bien de stimuler, d'ouvrir les possibles, de préparer, avec une place prépondérante accordée à la gestion de l'hétérogénéité et à la valorisation des parcours. Pour l'enseignant, il s'agit de faire apprendre sans faire la leçon, ce qui suppose de prendre appui sur un certain nombre de modalités de travail, qu'il s'agisse prioritairement du jeu, (jeu symbolique, jeu à règle, jeu moteur), des recherches et de l'expérimentation, de l'imprégnation culturelle, mais également des activités dirigées, à dose limitée, afin de fixer des acquisitions quand le temps est venu de le faire.

Une place raisonnée pour l'évaluation, centrée sur les réussites et progrès des jeunes élèves

Dans le cadre de l'école maternelle française, l'évaluation des apprentissages des jeunes élèves poursuit plusieurs buts.

Il s'agit tout d'abord de s'assurer du bien-être des jeunes enfants accueillis pour la première fois à l'école. L'enseignant est très rapidement mis en situation d'observer comment chacun de ses jeunes élèves s'adapte à ces premières scolarisations, comment chacun y construit progressivement son autonomie et sa capacité à tirer profit de l'environnement stimulant qui lui est proposé, avec la notion de plaisir déjà évoquée, ainsi que la capacité à comprendre les règles de vie, ce qui est autorisé et ce qui ne l'est pas. L'évaluation par l'observation permet de pointer et de réguler les effets des premières scolarisations.

Le deuxième objectif de l'évaluation en école maternelle consiste à identifier et à valoriser les apprentissages construits en appui sur les éléments de programme évoqués précédemment. Là encore, c'est l'observation qui est fondamentale dans la mesure où elle introduit de l'attention et permet un traitement différencié : regarder où en est chacun par rapport à son entrée dans la culture scolaire et ses enjeux prioritaires.

Évaluer, c'est donner de la valeur, encourager, célébrer les conquêtes et mobiliser à partir des réussites et des progrès. C'est la raison pour laquelle se développent, depuis une dizaine d'années, des livrets de réussites ou de progrès au sein desquels les réussites des élèves sont pointées, en poursuivant un objectif de valorisation.

Évaluer pour s'interroger, pour être à l'écoute, pour différencier, pour personnaliser les parcours, pour allier éducation, pédagogie et didactique, pour donner du sens aux actes professionnels des enseignants.

Évaluer également pour rendre compte aux familles et à l'institution des effets de la scolarisation en maternelle.

Leviers de progrès pour des premiers parcours scolaires encore plus qualitatifs

S'agissant des leviers de progrès, il me semble tout d'abord très important de rappeler combien il est nécessaire de clarifier les rôles de chacun lorsque le contexte de l'école maternelle oblige à faire travailler ensemble des personnels enseignants et non-enseignants. La place particulière dévolue aux agents territoriaux spécialisés des écoles maternelles (ATSEM) nécessite d'être clarifiée et accompagnée dans le cadre d'une évolution très significative de leurs missions au cours de ces dernières décennies.

Les recherches et la réflexion que j'ai conduites sur cette question confirment combien il est indispensable de repenser les collaborations en binôme afin d'accompagner l'épanouissement des enfants de l'école maternelle en appui sur ses enjeux renouvelés sans tomber dans une logique de partage de territoire quelque peu manichéen. Il serait stupide de penser que l'un s'occupe du corps de l'enfant et l'autre de son esprit, de son intelligence.

Je partage également l'idée de renforcer significativement la formation des professionnels de l'école maternelle, selon deux axes prioritaires. D'abord sur le volet connaissance du jeune enfant, de ses besoins spécifiques, de ses rythmes d'apprentissage, de ses capacités motrices ou cognitives. La seconde priorité concerne les modalités d'apprentissage des enfants entre 2 et 6 ans, les démarches pédagogiques adaptées pour répondre au plus près à leurs évolutions et à leurs besoins physiologiques et cognitifs.

Par ailleurs, l'école maternelle a tout à gagner à s'ouvrir davantage aux autres professionnels de la petite enfance, en s'inscrivant dans une logique de complémentarité et non de concurrence comme on peut le rencontrer parfois sur le terrain. Apprendre à se connaître pour se reconnaître, pour partager et apprendre aussi les uns des autres.

Dernière piste, enfin, puisque le temps m'est compté, je souhaite évoquer la question du très faible nombre d'hommes exerçant en école maternelle. Cette problématique m'apparaît directement corrélée à la réflexion que nous menons dans le cadre de ce colloque sur le bien-être des jeunes enfants dans les milieux d'éducation. Je fais l'hypothèse que la multiplicité des identifications féminines mais aussi masculines serait également un gage de réussite du développement harmonieux des enfants que nous accueillons dans nos structures.

BIBLIOGRAPHIE

- Vasse T., et al.**, 2011, *Le langage à l'école maternelle*, Paris, coll. Ressources pour faire la classe, MENJVA-DGESCO-SCEREN, CNDP.
- Vasse T.**, 2011, *Le guide de l'ATSEM. Tout sur l'école maternelle*, Paris, coll. Objectif ATSEM, Hachette.
- Vasse T.**, 2010, « Temps de formation communs : leviers de professionnalisation et de cohérence en direction des enfants et familles accueillis » (p. 19-24) in *les Actes des 5^e entretiens de la petite enfance*, Cassis, Observatoire de l'Enfance, 24-25 mars.

- Vasse T.**, 2009, Groupe école maternelle, Inspection académique de Vendée, Dossier ressources école maternelle, année scolaire 2009/2010.
- Vasse T.**, 2009, *Premières scolarisations : un enjeu majeur nécessitant de partager la réflexion*, site Internet Bien Lire, Rubriques Éducation, Médiathèque, pratiques pédagogiques : <http://www.cndp.fr/bienlire/04-media/a-document3.asp>
- Vasse T.**, 2008, « La nécessité des partenariats autour de l'entrée à l'école maternelle » (p. 25-30) in les *Actes des troisièmes entretiens de la petite enfance*, Nantes, *Observatoire de l'Enfance*, 21-22 mai.
- Vasse T.**, 2008, *ATSEM-enseignant : travailler ensemble. Le partenariat ville école en question*, Nantes, coll. Les clefs du quotidien, CRDP des Pays de la Loire.
- Vasse T.**, 2007, « Ecole maternelle - familles : enjeux d'une professionnalisation des enseignants » Colloque SNUipp, *La maternelle a de l'avenir*, Paris, 27 novembre, site Café pédagogique : <http://www.cafepedagogique.net/searchcenter/Pages/Results.aspx?k=la%20maternelle%20a%20de%20l'avenir>
- Vasse T.**, 2007, « Entrée en maternelle : partager la réflexion » in Ressources : *Entrée en maternelle : partager la réflexion*, Bulletin XYZep, n° 29, décembre, Institut français de l'éducation, Centre Alain Savary, Lyon.

Qualité dans les modes d'accueil : l'accueil individuel

Pierre Suesser

Pédiatre de protection maternelle infantile, président du Syndicat national des médecins de protection maternelle et infantile

La réflexion présente porte sur la qualité dans les modes d'accueil concernant l'accueil individuel.

Je suis pédiatre dans un service de protection maternelle et infantile (PMI), service qui a notamment pour mission l'agrément des assistantes maternelles et le suivi de leurs pratiques professionnelles. Je suis moi-même en charge de l'animation d'une commission d'agrément dans la ville où je travaille. À ce titre, avec les puéricultrices, éducatrices de jeunes enfants et psychologues engagés dans le travail auprès des assistantes maternelles, nous réfléchissons en permanence aux aspects de la qualité d'accueil qui président aux conditions de l'agrément, à la place de la formation et aux modalités du suivi et de l'accompagnement des assistantes maternelles par l'équipe de PMI, aux relations avec les parents des enfants accueillis.

Évoquer cette question de la qualité d'accueil dans les modes d'accueil individuels suppose de se référer à des considérants plus généraux relatifs à la qualité d'accueil des jeunes enfants et communs à l'ensemble des modes d'accueil, tant collectifs qu'individuels.

Je propose donc des points de repère à partir de trois angles de vue, celui d'Agnès Florin, chercheuse en sciences de l'éducation, celui de Sylviane Giampino, psychologue petite enfance et psychanalyste, auteure d'ouvrages sur l'accueil de la petite enfance et celui, institutionnel, qui ressort du référentiel d'agrément des assistantes maternelles édité par le ministère chargé de la Famille.

Pour Agnès Florin, selon de nombreuses études réalisées en France et à l'étranger, la notion de qualité des modes d'accueil est liée à un ensemble de critères prenant en compte les niveaux d'expérience et de qualifications professionnelles des accueillants, les taux d'encadrement des enfants, la taille restreinte des groupes d'enfants, la stabilité du personnel, l'adéquation des locaux, le temps et la disponibilité accordés par les accueillants à l'enfant et sa famille, la sensibilité du personnel aux intérêts et aux besoins des enfants et la mise en place d'activités appropriées à leur âge, ainsi que des temps de réflexion sur les pratiques, qui favorisent une prise en compte de l'enfant et de sa famille dans une relation individualisée¹.

1. Florin A., 2007, *Modes d'accueil pour la petite enfance. Qu'en dit la recherche Internationale ?*, Paris, Eres.

Selon Agnès Florin, les critères plus subjectifs (attention portée aux enfants, adéquation aux besoins individuels) sont essentiels. Elle souligne qu'ils ne sont pas indépendants de la formation du personnel ou du ratio adulte/enfant, mais ne peuvent s'y réduire.

Sylviane Giampino défend pour sa part qu'une véritable professionnalisation des accueillants doit préparer à :

- « - un accueil personnalisant pour l'enfant, les parents, les professionnels ;
- un accueil qui protège la sécurité affective des enfants et la continuité psychique ;
- un accueil qui encourage la vitalité découvreuse des enfants ;
- un accueil qui respecte la dignité de l'enfant ;
- un accueil civilisant : des positions claires entre les adultes². »

Enfin, la lecture du référentiel ministériel sur l'agrément des assistantes maternelles³ met en exergue des éléments plus spécifiques à l'accueil individuel, illustrant les « *garanties, les capacités et les qualités personnelles nécessaires pour accueillir des mineurs dans des conditions propres à assurer leur développement physique, intellectuel et affectif* » :

- « - Disponibilité, capacité à s'organiser et à s'adapter ;
- Capacité de communication et de dialogue ;
- Capacités d'observation et de prise en compte des besoins particuliers de chaque enfant et des attentes de ses parents, aptitudes éducatives ;
- Connaissances en ce qui concerne le rôle et les responsabilités de l'assistant maternel. »

D'autres critères sont évoqués concernant :

- « - La santé de l'assistante maternelle compatible avec l'accueil de jeunes enfants ;
- L'état du logement, sa sécurité, son aménagement et l'organisation de l'espace, son environnement, la sécurité de ses abords et son accessibilité. »

Ces différents angles de vue et critères constituent un socle pour réfléchir à la qualité d'accueil des jeunes enfants dans le contexte particulier de l'accueil individuel.

Pour présenter cette réflexion, j'aborderai la question de la qualité d'accueil chez les assistantes maternelles en reprenant, sans exhaustivité, quelques-uns des éléments cités précédemment, selon la façon dont nous les appréhendons en tant qu'équipe de PMI dans le dialogue que nous menons avec les candidates au métier d'assistante maternelle et avec les assistantes maternelles en exercice. Avant cela, il est utile de préciser cette notion de qualité. La définition qu'en donne le Petit Robert – « *ce qui rend une chose, une personne bonne, meilleure* » –, renvoie aux notions d'aptitude, de capacité, don, mérite, valeur, vertu, mais indique aussi, dans une acception plus philosophique du terme : la manière d'être, aspect sensible et non mesurable des choses.

Sachant cette constellation complexe de sens autour de la « qualité », nous ne cherchons pas à vérifier si l'attitude revendiquée ou le comportement observé de l'assistante maternelle colle à tel ou tel critère de façon millimétrée. Nous travaillons plutôt à identifier comment elle exprime sa conscience et son élaboration des variations possibles de la pratique professionnelle autour d'un certain nombre d'enjeux inhérents à l'accueil des jeunes enfants, et en fonction du contexte à chaque fois singulier de la rencontre avec un enfant et ses parents.

2. Giampino S., 2007, *Les Mères qui travaillent sont-elles coupables ?*, Paris, Albin Michel, 2007, chapitre *Confier ses enfants : la qualité est une priorité*, p. 181 à 202.

3. Ministère du Travail, des Relations sociales, de la Famille, de la Solidarité et de la Ville, secrétariat d'État chargé de la Famille et de la Solidarité, 2009, « *Référentiel de l'agrément des assistants maternels à l'usage des services de protection maternelle et infantile* », août : <http://www.solidarite.gouv.fr/>

Ceci en gardant à l'esprit que la qualité d'accueil ne repose pas seulement sur le positionnement des professionnelles accueillant, mais qu'entrent également en ligne de compte la qualité et la continuité de la formation qui leur est proposée, le suivi et l'accompagnement dont elles bénéficient de la part des équipes de PMI et la possibilité de dialoguer régulièrement avec d'autres professionnelles de l'accueil de la petite enfance quant aux pratiques de chacune.

Voici donc quelques exemples d'enjeux qui, dans le quotidien, s'entrecroisent.

La question de la disponibilité, de la prise en compte de l'individualité de chaque enfant

Cet enjeu se joue à la fois sur les registres matériel et relationnel et touche autant au nombre d'enfants accueillis simultanément, à leurs âges respectifs, à l'espace consacré à l'accueil et à l'aménagement des locaux (espaces de jeux, de repos, de prise des repas...), aux interférences entre les sollicitations par la sphère familiale de l'assistante maternelle (ses propres enfants, son conjoint,...) et celles émanant des enfants accueillis, à l'organisation des journées autour des rythmes et besoins des enfants. Les connaissances de l'assistante maternelle sur le développement somatique, psychologique et social et la maturation du bébé et du jeune enfant, sa sensibilité à ses modes d'expression, à ses besoins et ses attentes, ainsi que celles de ses parents (sensibilité qui se situe, on l'a vu, parmi les critères cités par Agnès Florin), sont des éléments essentiels constitutifs de cette disponibilité relationnelle.

Des assistantes maternelles interrogées par Catherine Sellenet⁴ évoquent cette qualité dans les termes suivant : la bonne assistante maternelle doit « être patiente, à l'écoute, agréable, souriante, douce, avoir de l'amour à transmettre aux enfants, être responsable, large d'esprit ». Les mots les plus cités, selon les auteurs, sont « patience envers les enfants et tolérance vis-à-vis des choix parentaux ».

Au-delà de ces intentions, la compréhension des difficultés habituelles que rencontre tout enfant lors de certaines étapes de son développement est essentielle, et corrélativement la réflexion sur un positionnement de l'adulte guidé par la reconnaissance de ces difficultés et par le respect de la dignité de l'enfant. En effet, à ce sujet, Sylviane Giampino nous rappelle que des anathèmes, même involontaires, tels que « Thomas est méchant avec les bébés », si souvent entendus, incitent l'enfant à reproduire le comportement qu'on lui reproche et entaillent son narcissisme⁵.

Tout particulièrement, l'attention portée par l'assistante maternelle à des manifestations marquées de mal-être relationnel ou à des difficultés sérieuses quant au développement de l'enfant, dès les premières semaines de l'accueil, est un atout pour leur prise en compte dans le dialogue avec les parents et en lien avec les professionnels de PMI, et pour préparer certaines prises en charge lorsque cela s'avère nécessaire.

4. Sellenet C., 2006, *Les assistantes maternelles, de la garde à l'accueil collectif*, Paris, L'Harmattan, repris dans : Bouve C. et Sellenet C., 2011, *Confier son enfant. L'univers des assistantes maternelles*, Paris, Autrement.

5. *Ibid* note. 3

La fonction de l'assistante maternelle : entre maternage et éducation

Cet enjeu recoupe notamment :

- une réflexion sur le besoin de continuité psychique pour les tout-petits et donc d'une personnalisation maternelle de la relation dans la présence, les soins, la parole. « Pour que le bébé puisse prendre ses appuis psychologiques, il doit retrouver du papa-maman dans les personnes et les lieux qui lui sont étrangers », précise Sylviane Giampino⁶. Cette dimension de maternage par l'assistante maternelle entre notamment en écho avec l'insitution d'un adulte de référence dans les établissements d'accueil collectif ;
- la réflexion porte aussi sur les notions d'accompagnement, de stimulation des éveils et du développement cognitif, sensori-moteur et affectif de l'enfant, en intégrant la liberté suffisante laissée à l'enfant d'évoluer, de découvrir et d'expérimenter sans interdit trop rigide, mais dans le cadre d'une préoccupation raisonnée pour les aspects de sécurité ;
- la réflexion est encore de mise sur la tendance potentielle à un activisme éducatif sous la pression sociétale au surinvestissement des apprentissages précoces.

On retrouve ici des questions qui peuvent aider à penser la qualité d'accueil dans un gradient des différentes postures allant d'un référent maternel exclusif à une approche formalisée et technicienne de compétences éducatives identifiées et mobilisables (cela renvoie aux trois styles d'assistantes maternelles qu'a repérés le CREDOC dans l'étude *Le métier d'assistantes maternelles*, parue en 2008⁷).

La relation avec la famille de l'enfant et la coéducation

Cet enjeu est essentiel puisque les assistantes maternelles accueillent les enfants de moins de 3 ans en moyenne 37 heures par semaine (et plus de 44 heures pour un quart d'entre eux). Elles sont donc confrontées, de façon souvent parallèle mais non similaire aux parents, aux épreuves que traversent les jeunes enfants, lors de l'acquisition de la propreté ou de l'apprentissage des contraintes et limites dans le cadre de leur socialisation, par exemple.

Ceci suppose une réflexion sur les codes sociaux et les valeurs culturelles de chacun, sur les possibilités d'alliance ou les risques au contraire d'opposition pédagogique avec les parents, et cela nécessite une attention quant aux possibilités d'ajustement de l'enfant lorsque parents et assistantes maternelles admettent ensemble un certain relativisme des règles. Plus globalement, cet enjeu de coéducation suppose que l'assistante maternelle puisse favoriser consciemment l'établissement d'une « sphère de tolérance », selon les termes de Catherine Bouve et Catherine Sellenet, entre elle-même et les parents pour que l'enfant ne soit pas un objet de conflit et pour que puissent être gérés les frottements potentiels de rivalités quant aux places respectives de chacun. Cette élaboration participe de la qualité de l'accueil dans la mesure où, comme l'indique Sylviane Giampino, « *il est sain que l'enfant apprivoise des différences entre sa famille et son mode de garde, pourvu que les écarts soient reconnus, pensés, acceptables et parlés* »⁸.

6. *Ibid* note 3.

7. David-Alberola E., 2008, *Le métier d'assistantes maternelles, Études et Résultats*, DREES n°636, mai. Sont identifiés le groupe des professionnelles de la petite enfance, le groupe centré sur un référent maternel exclusif et un groupe intermédiaire qualifié de « pragmatique ».

8. *Ibid* note 3.

Entre également en jeu dans la réflexion sur la qualité d'accueil une certaine capacité de l'assistante maternelle à s'identifier aux attentes et aux inquiétudes parentales, face à des parents plus ou moins « *délégués* », selon l'expression de Catherine Bouve et Catherine Sellenet. La compréhension que la construction de la confiance mutuelle s'éprouve progressivement est essentielle : les conditions de la confiance se matérialisent notamment par la qualité de l'accueil et des échanges lors des premières rencontres, la contractualisation des conditions d'accueil, la mise en place d'une période d'adaptation négociée, puis en ménageant des temps de dialogue suffisants sur les pratiques éducatives tout au long de l'accueil de l'enfant.

Le chevauchement entre sphère privée et sphère semi-publique

L'intrication entre espace personnel et espace professionnel est une caractéristique essentielle du mode d'accueil individuel que pratiquent les assistantes maternelles. Cela appelle une réflexion, déjà rapidement évoquée :

- sur la partition éventuelle de l'espace dans la maison entre la part dévolue à l'accueil et celle réservée à l'intimité familiale et sur le contrôle d'accès plus ou moins régulé des enfants accueillis et de leurs parents aux différents lieux de la maison ;
- sur les écarts potentiels entre les conceptions éducatives qui prévalent au sein de la famille de l'assistante maternelle et celles mises en jeu par les parents des enfants accueillis, impliquant un ajustement des attitudes de l'assistante maternelle lors des temps de présence concomitante des enfants accueillis et de ses propres enfants ;
- sur son implication pleine et entière auprès des enfants accueillis compatible avec sa fonction maternelle, notamment lorsqu'elle est mère d'un enfant de moins de 3 ans pris en compte au titre de sa capacité d'agrément ;
- sur les conditions et les effets de l'intervention des membres de sa famille (conjoint, grands enfants) auprès des enfants accueillis.

Deux témoignages d'assistantes maternelles

Voici deux extraits de témoignages d'assistantes maternelles qui illustrent certains enjeux que je viens d'exposer⁹ :

Premier extrait :

« Pour moi la difficulté la plus importante, c'est la première rencontre avec les parents. À chaque fois je leur expose mon parcours, comment j'aborde ce métier, comment se déroulent les journées d'accueil. Je leur présente ma famille, je leur fais visiter ma maison, mes chambres, mon intimité. C'est normal, mais quelquefois j'ai l'impression que je passe mon temps à me "vendre". Quand l'affaire est conclue, c'est bien. Mais quand le contrat n'aboutit pas, cela me gêne d'avoir fait entrer chez moi des étrangers. Ce sont les risques du métier, je ne peux pas plaire ni convenir à tous les parents que je rencontre. Mais c'est vraiment le moment que j'aime le moins dans ma profession. »

Second extrait :

« J'accueille un bébé de 6 mois. Il s'appelle Benoît. Seulement voilà, c'est un bébé qui est habitué aux bras de sa maman, et chez Tata qui a d'autres enfants, cela n'est pas possible. Il pleure

9. Extraits (p. 56 et p. 125) du livre *Lorsque les assistantes maternelles écrivent*, de Bernadette Baumann, Matilde Berger, Djamilia Douakha, Angela Lauria et Françoise Vicente, paru chez Erès en 2011.

sans arrêt, sauf quand je le prends. Il m'est déjà arrivé, quand les autres faisaient la sieste, de le garder deux heures dans les bras : là, il me sourit quand je le chatouille ; avec une petite comptine, il rit aux éclats. Comme c'est mignon un bébé qui rit ! L'autre jour, la maman d'un autre enfant est arrivée juste quand Benoît pleurait. J'ai alors pris le petit dans les bras, et elle a vu son regard s'éclairer. J'ai simplement posé Benoît dans le transat, le temps de m'occuper de cette maman et de son enfant ; aussitôt... des cris de nouveau. Alors que je me penche sur Benoît, cette maman s'exclame : « Enfin, tu ne devrais pas le prendre ! Laisse-le pleurer ! » Je lui explique qu'il a besoin de sa maman, et que c'est pour ça qu'il faut que je le prenne. Elle me rétorque : « Un enfant ça s'éduque ! ». Curieuse de sa réflexion, je lui demande des précisions sur sa conception d'éduquer un enfant de 6 mois. Selon elle, voici la solution : il suffit de le laisser pleurer, il se calmera tout seul au bout de quelques jours ! Je n'ai pas voulu la froisser ni poursuivre la discussion, mais je suis resté bouche bée. »

Ces deux extraits illustrent les enjeux et les tensions auxquels les assistantes maternelles peuvent se trouver confrontées, face à une série de situations d'accueil.

Formation, échanges sur la pratique et co-reflexion entre pairs

Catherine Bouve et Catherine Sellenet nous rappellent qu'avant 1992, date d'instauration de la formation obligatoire pour les assistantes maternelles, « le débat fut ardent (...) ce métier ancestral n'est-il pas inné, faut-il donc apprendre ce qui relève de la pure fonction maternelle transposée aux enfants des autres ? »¹⁰. Le législateur fait alors *a contrario* le choix d'une professionnalisation, choix confirmé et amplifié en 2005-2006 autour de connaissances essentielles en psychologie, pédagogie, pédiatrie, ergonomie, communication et droit notamment.

Le rapport à la formation conçue à la fois comme acquisition de connaissances, mais aussi comme élaboration à partir de l'expérience et des échanges, et plus généralement la disposition à se questionner sur ses pratiques professionnelles, sont des enjeux essentiels du processus de professionnalisation pour tous les métiers de la petite enfance. Cela est particulièrement sensible pour des personnes dont la fonction d'accueillant relève non d'une formation initiale diplômante mais d'une procédure d'agrément.

La conscience des écueils liés à l'exercice isolé de leur métier est aussi un enjeu de réflexion pour les assistantes maternelles :

- quelle perception ont-elles du travail de coopération avec l'équipe de PMI (là où celle-ci est en mesure de le proposer !...), sachant que cette perception se construit en fonction de l'investissement différencié par la PMI de ses missions de contrôle, de suivi, d'accompagnement et d'appui auprès des assistantes maternelles ?
- comment évoquent-elles la perspective de rencontres et d'échanges avec des collègues dans le cadre de dispositifs existant comme les relais assistantes maternelles (RAM), qui ménagent un espace de dialogue et de convivialité entre professionnelles et qui instituent des temps de socialisation plus collective pour les enfants accueillis ?

La qualité du mode d'accueil : une construction multimodale qui se joue à plusieurs

Si mon propos s'est largement centré sur les enjeux qui impliquent la réflexion et la pratique des accueillantes, les questions soulevées précédemment ne s'adressent pas qu'à la profes-

10. Bouve C. et Sellenet C., 2011, *Confier son enfant. L'univers des assistantes maternelles*, Paris, Autrement.

sionnelle de la petite enfance, ici l'assistante maternelle, prise isolément. Elles s'inscrivent dans un processus et dans un partenariat.

Je reviens notamment sur :

- l'enjeu de qualité de la formation. Il tient naturellement au contenu pluridisciplinaire de la formation, mais aussi à sa forme participative et créative ouvrant le champ aux allers et retours réflexifs entre expérience, pratique et apports théoriques ; il faut encore souligner que le passage d'une formation initiale à la formation continue, la perspective de qualifications diplômantes, encore trop balbutiantes, contribuent également au processus constituant la qualité du mode d'accueil ;
- l'enjeu de qualité du suivi et de l'accompagnement des assistantes maternelles. Il tient par exemple à la pluridisciplinarité des équipes de PMI prenant en compte les dimensions de santé, de psychologie et d'éducation de l'accueil, à la régularité de leur intervention et à leur disponibilité ; la conception même du suivi, sur un mode qui va tour à tour de la surveillance à l'attention-compréhension envers les pratiques professionnelles, ainsi que la conception de l'accompagnement jouant sur les registres tantôt de la protection tantôt de l'association-coopération, produisent une alchimie plus ou moins favorable au processus constituant la qualité du mode d'accueil.

En introduisant ce colloque, madame Greff, secrétaire d'État à la Famille, a parlé des maisons d'assistantes maternelles et d'un certain nombre d'enjeux liés aux réformes gouvernementales récentes des modes d'accueil. La lecture de l'ouvrage *Le livre noir de l'accueil de la petite enfance*¹¹ apporte des éclairages variés sur le fondement des inquiétudes qui s'expriment, face à cette politique, parmi les professionnels de la petite enfance, les familles et de nombreux citoyens et élus. Une assistante maternelle, Patricia Denat, y décrit notamment le travail des assistantes maternelles¹² et précise en quoi le passage d'une capacité d'accueil de trois à quatre enfants ou les conditions de création des maisons d'assistantes maternelles peuvent légitimement inquiéter quant à leurs conséquences sur la qualité d'accueil des tout-petits. La lecture d'une petite brochure intitulée *Plan d'urgence en faveur de l'accueil de la petite enfance*¹³, éditée par le collectif Pas de bébés à la consigne, est également contributive dans cette réflexion critique sur l'enjeu de qualité de l'accueil des jeunes enfants, tout en formulant des propositions pour l'avenir.

La réflexion sur la qualité des modes d'accueil est décisive, sachant que nous observons, depuis quelques années, une préoccupation prépondérante des pouvoirs publics pour les aspects quantitatifs – par exemple avec l'instauration de mesures portant, chez les assistantes maternelles, la capacité maximale d'accueil simultané de trois à quatre enfants ou fixant à deux enfants la capacité minimale d'accueil, alors même que certaines demandes sont limitées spontanément à un enfant. Destiné à garantir la santé, la sécurité et l'épanouissement des enfants accueillis, l'agrément instruit par le service de PMI et délivré par le président du

11. *Le livre noir de l'accueil de la petite enfance*, 2010, Erès.

12. Denat P., 2010, *Assistant(e) maternel(le) : un vrai métier*, in : *Le livre noir de l'accueil de la petite enfance*, Erès, p. 269-282.

13. « Plan d'urgence en faveur de l'accueil de la petite enfance », consultable sur : <http://www.pasdebebesalaconsigne.com/>

conseil général fixe donc une capacité d'accueil, en général désormais comprise entre deux et quatre enfants. La détermination quantitative du nombre d'enfants accueillis doit s'envisager au cas par cas au regard de l'exigence de qualité qui demeure dans les textes, « *garantir la sécurité, la santé et l'épanouissement* ». Il faut donc veiller à ce que les dispositions récemment prises ne conduisent pas à réduire les outils du service de PMI visant à assurer une juste mesure entre quantité des places et qualité de l'accueil, et ne l'enserrent pas dans un strict rôle de police administrative tout en l'exposant simultanément aux critiques liées à un tel rôle.

Au total, l'intitulé Qualité dans les modes d'accueil : l'accueil individuel pouvait exposer à l'écueil des seules définitions et critères, de la simple objectivation. Je crois *a contrario* que la question de la qualité peut être approchée par la disponibilité au questionnement et par l'ouverture à la dialectique entre constats objectifs et postures subjectives, tant du côté des assistantes maternelles que des autres professionnels de la petite enfance qui les entourent. En cela, penser des modes d'accueil, tant collectifs qu'individuels, de plus en plus prévenants pour les enfants et leurs familles, c'est bien répondre à leur vocation fondamentale de prévention, ouverte à la pensée, à la parole et aux effets de rencontre.

Échanges avec la salle

Intervention d'Annick Morel

Avant de laisser place à la discussion, je souhaite préciser que le curriculum danois fut une nouveauté en 2004. Ce cadre éducatif s'applique à tous les lieux d'accueil et d'éducation des jeunes enfants entre 6 mois et 6 ans, couvrant ainsi l'ensemble de la période préscolaire. En France, nous n'avons pas un tel cadre global et transversal de référence qui traverse l'ensemble des âges. Le curriculum est à la fois un cadre de valeurs, un cadre d'objectifs de développement, mais il met également en place un certain nombre de processus ou de moyens. Ce cadre général, qui s'applique à tout le Danemark, engage un processus démocratique et centralisé de discussion. Le politique doit en quelque sorte valider le projet éducatif de la communauté.

De la salle

Prendre en compte la diversité culturelle de chacun nécessiterait plus de temps et donc plus de moyens ; nous sommes contraints de nous centrer sur l'essentiel.

Réponse de Marie-Rose Moro

De là, l'importance de penser ensemble ces questions. En effet, s'il y a une hiérarchie qui est faite entre ce qui est absolument nécessaire et ce qui est secondaire, comme la langue ou l'accueil des parents ou la créativité, ces éléments seront négligés, mis de côté dès lors qu'on a des problèmes de moyens. Et il y a toujours des problèmes de moyens, même s'il y en a davantage en ce moment. J'insiste beaucoup pour que ces éléments de diversité, linguistiques, culturels ou sociaux soient pensés, pris en compte dans les politiques de l'accueil des jeunes enfants. Sociaux car j'aurais pu aussi parler des familles en situation précaire qui ont aussi des problèmes de parole, car elles n'ont pas l'aisance suffisante pour être des interlocuteurs.

Intervention d'Ole Henrik Hansen

Je souhaite préciser qu'au Danemark, nous sommes très attachés à une tradition scandinave de pédagogie et de prise en charge des enfants dès leur plus jeune âge. Des pays comme la

Hollande, la Belgique, l'Islande, la Finlande et la Suède partagent également cette tradition. Dans ce contexte, notre intention n'est pas d'éduquer le petit enfant, ni de lui enseigner la lecture ou l'écriture. Notre but, à l'âge préscolaire, est de rendre l'enfant autonome, de l'aider à devenir un enfant en bonne santé, capable de mener une « bonne vie ». Des ajustements de ce curriculum sont réalisés à l'échelle politique locale. Les politiques, localement, adaptent les programmes et peuvent en ce cas s'adresser à des personnes comme moi afin de prendre conseil. Le programme de la petite enfance, au Danemark, était au départ jugé comme une provocation. Il a fallu nous battre pour obtenir sa mise en place. Le gouvernement a voulu ajouter des objectifs éducatifs et pédagogiques pour la tranche d'âge 3-6 ans, notamment en matière d'apprentissage de la lecture, de l'écriture, etc. Cela a suscité des débats très vifs au Danemark, tant et si bien qu'ils n'ont sans doute pas été sans influence sur les résultats des élections législatives qui se sont tenues la semaine dernière. Nous sommes très attachés à cette tradition nordique.

Je voudrais également ajouter qu'au Danemark, en 2011, 90 % des enfants de moins d'un an fréquentent la crèche. C'est une responsabilité très importante pour les crèches. Le projet pédagogique, et notamment l'apprentissage de limites, se pose véritablement dans les crèches – mais pas uniquement. Par ailleurs, il s'agit d'un environnement dans lequel le degré de professionnalisation des éducateurs est le moins élevé. Or, nous considérons qu'il est très important, pour une approche pédagogique adaptée, de veiller à la formation des professionnels. La question que vous avez posée est très importante et nous n'avons pas de réponse au Danemark.

De la salle

La question de l'autonomie de l'enfant est au cœur des projets pédagogiques des différents modes d'accueil. Il me semble qu'il existe aujourd'hui un problème des limites qui sont posées à l'enfant. Il me semble que tous les professionnels et les parents ne sont pas forcément au fait des limites que l'on doit poser à l'enfant.

Réponse de Marie-Rose Moro

Il existe un modèle d'éducation typique des pays du Nord. La politique d'accueil prend sens dans ce modèle. Il est important d'avoir conscience et d'explicitier le modèle par rapport à l'autonomie des enfants. La question qui se pose le plus souvent, dans nos structures, est de savoir comment passer de la protection de l'enfant à la liberté, qui permet le développement et l'autonomie. Sur cette question, il existe des modèles institutionnels et familiaux très différents. Dans la mesure où il existe plusieurs modèles possibles et où la question du besoin des enfants n'est pas absolue, on oscille parfois entre le fait de donner une autonomie absolue, alors que les enfants ont besoin de limites, et le fait d'établir des modèles autoritaires désuets qui ne correspondent plus à notre manière de penser ces sujets. Une discussion est donc nécessaire pour bien définir le dosage réciproque entre ces deux éléments.

De la salle

Je souhaite revenir sur le terme de documentation, qui n'a pas le même sens en France et au Danemark. Que signifie pour vous l'expression de documentation par les professionnels ? J'associe cette démarche à l'évaluation de l'environnement de la structure, mais également à la notion d'élaboration théorique des pratiques. Par ailleurs, pouvez-vous nous donner l'âge de la scolarisation obligatoire au Danemark ?

Réponse d'Ole Henrik Hansen

Pour répondre à votre dernière question, la scolarité est obligatoire au Danemark à partir de 6 ans. La tradition française est très différente, en termes de mise en œuvre des projets pédagogiques, de la tradition danoise. La documentation recouvre deux parties : d'une part, celle qui est destinée aux politiques, et qui contient une description de ce qui est fait pour appliquer les six points du programme ; d'autre part, celle qui est destinée aux parents, et qui se remplit au quotidien, ce qui n'est pas sans poser problème. En effet, les parents qui confient leur enfant à un centre d'accueil le font, car ils travaillent et n'ont pas la possibilité de le garder. Lorsqu'ils viennent récupérer leur enfant en fin de journée, cette documentation sur les activités de la journée leur est remise. Or, il apparaît parfois que les activités de la journée n'ont pas du tout mobilisé les enfants, qui préfèrent parfois jouer que suivre les activités, ce qui crée un décalage entre le contenu de la documentation et la réalité des activités pratiquées par les enfants.

Session 3

COMPÉTENCES ET FORMATION DES PERSONNELS EN CHARGE DE JEUNES ENFANTS

Quel panorama peut-on dresser des profils et de la formation des personnels en charge des jeunes enfants en France et à l'international ?

Quelles compétences et formations sont nécessaires pour que ces personnels puissent assurer le bien-être des tout-petits ?

Pour répondre à ces questions, **Sylvie Rayna**, maître de conférences à l'École normale supérieure de Lyon et psychologue de l'éducation, dresse un état des lieux des profils et formations pour les professionnels de la petite enfance. À travers des comparaisons internationales, la grande diversité des profils et des systèmes d'accueil, associée aux transformations des modèles familiaux, fait émerger de nouvelles conceptions des modes de garde.

Michel Vandenbroeck, professeur au département du travail social à l'université de Gand en Belgique, poursuit la réflexion en proposant une approche systémique de la formation des personnels. Il présente notamment les résultats d'une recherche menée pour la Commission européenne en lien avec la qualité des lieux d'accueil et le bien-être des enfants.

Enfin, l'intervention de **Sandra Onyszko**, formatrice et chargée de communication à l'Union fédérative nationale des associations de familles d'accueil et assistantes maternelles, met en lumière les difficultés que rencontrent dans leur parcours les assistants maternels et propose des pistes de réflexion pour y remédier.

La table ronde est présidée par **Danielle Boyer**, chargée de recherche au bureau de la recherche et des statistiques à la CNAF, responsable de l'Observatoire national de la petite enfance.

Ouverture

Compétences et formation des personnels en charge de jeunes enfants

Danielle Boyer

Chargée de recherche au bureau de la recherche et des statistiques à la CNAF, responsable de l'Observatoire national de la petite enfance

Pour débiter cette session, je vous propose un constat et une remarque. Le constat est le suivant : s'il existe bien un point commun à tous les résultats des travaux de recherche qui ont pu être initiés au bureau de la recherche de la Caisse nationale des allocations familiales (CNAF) sur la petite enfance, c'est le fait que, lorsqu'on interroge les professionnelles sur le sens qu'elles donnent à leur activité et sur l'objectif prioritaire de celle-ci, c'est le bien-être de l'enfant qui apparaît comme le premier objectif poursuivi. Toutes les professionnelles, dans leur diversité, soulignent que ce bien-être, la singularité et le respect de l'enfant sont des tâches prioritaires de leur activité professionnelle. Pour autant, quand on observe les pratiques de ces professionnelles, on s'aperçoit que ces termes, liés au bien-être de l'enfant, s'incarnent différemment dans la manière de considérer l'enfant et d'agir sur lui. Il existe des différences très nettes entre les professionnels de la petite enfance. L'exemple de la sieste est à ce titre illustratif. Sous des registres de légitimation de la sieste et du bien-être de l'enfant, on pourra considérer que ce temps de sieste doit être un temps régulé, rythmé. Mais on peut tout aussi bien considérer que ce temps doit être élastique, au rythme de l'enfant, voire considérer que ce temps n'a pas de pertinence en soi et n'est pas forcément obligatoire dans la journée de l'enfant.

De manière tout à fait pragmatique, on peut penser que ces savoirs ont été acquis en formation, sauf à considérer que les savoirs profanes suffisent à l'exercice des métiers de la petite enfance – discours qui persiste encore et qui tend à dissocier l'idée de soins de l'enfant et l'idée de travail. Il est donc tout à fait légitime de questionner la formation des professionnels de la petite enfance et des compétences qui sont acquises par ce biais. Nous nous interrogerons sur la formation des professionnels en nous posant essentiellement deux questions : d'une part, savoir quel panorama il est possible de dresser des profils et de la formation des professionnels de la petite enfance en France et ailleurs ; d'autre part, savoir quelles compétences et formations sont nécessaires pour que les personnels puissent assurer le bien-être de l'enfant.

Profils et formation des personnels de la petite enfance au regard du bien-être des enfants : spécificités et ouverture

Sylvie Rayna

Psychologue de l'éducation, maître de conférences à l'École normale supérieure de Lyon, laboratoire de recherche Experice, université Paris-XIII

Comparaisons internationales : quelques constats

Diversité des profils et des formations...

À partir des travaux de l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) [2001, 2006] et d'un ensemble de chercheurs (New et Cochran, 2007 ; Oberhuemer, *et al.*, 2009), on constate aujourd'hui une importante diversité dans les profils et les formations des professionnels de la petite enfance, en fonction notamment de l'histoire des modes d'accueil et d'éducation des jeunes enfants (AEJE) des différents pays (leur ancienneté, le contexte historique, social et culturel dans lequel ils apparaissent et se développent) ; des cultures professionnelles qui leur sont propres (culture et tradition du jeu [Fröbel, Montessori] de l'instruction, du sanitaire, etc.) ; et des choix politiques effectués par les pays, sur le plan national ou local.

Une grande différence dans ces profils et formations existe : entre pays, entre modes d'AEJE et au sein de ces derniers.

...entre pays

Les différences s'observent principalement entre :

- les pays à systèmes « divisés » (dont la France, la Belgique), impliquant plusieurs ministères (Éducation, Affaires sociales principalement), avec d'un côté le secteur de l'accueil des enfants de moins de 3 ans, et de l'autre celui de l'éducation, avec l'école maternelle pour les enfants de 2-3 à 6 ans ;
- les pays à systèmes « intégrés », où la petite enfance se déploie de la naissance à l'âge de la scolarité obligatoire, sous la tutelle d'un seul ministère (les pays scandinaves, par exemple, qui, les uns après les autres, passent peu à peu de la tutelle du ministère des Affaires sociales à celle de l'Éducation).

Schématiquement, une plus grande homogénéité s'observe chez les professionnels des pays à système intégré et, de ce fait, les profils et formations sont considérés comme de

meilleure qualité pour l'éducation et le bien-être de tous : aussi bien les enfants les plus âgés, qui ne sont pas seulement préparés pour l'entrée à l'école élémentaire, que les tout-petits, qui ont droit à l'éducation dès la naissance. Par exemple, les enfants suédois sont accueillis entre 1 à 6 ans à la « forskola » par un enseignant préscolaire (accompagné d'assistants), qui a reçu une formation universitaire de trois ans spécifique pour l'éducation de la petite enfance.

Dans les pays à systèmes divisés, c'est l'hétérogénéité des profils et des formations qui règne entre les personnels du secteur de l'éducation et ceux du secteur de l'accueil. En effet, les formations des enseignants d'écoles maternelles sont plus longues – et souvent de niveau universitaire – que celles des personnels de l'accueil. Dans certains pays, ces formations sont spécifiques pour le préscolaire (Belgique, Italie), mais dans d'autres, elles sont communes pour l'enseignement en maternelle et dans l'élémentaire, et perdent alors leur spécificité (France). Dans ces pays à systèmes divisés, la diversité peut aussi régner au sein du secteur de l'accueil : si certains font appel à un type de personnels (comme les éducatrices en Italie), d'autres ont recours à une multiplicité de personnels, par exemple en France.

...entre services

Tandis que les enfants de 2-3 à 6 ans sont pris en charge par des professeurs des écoles (accompagnés d'un agent territorial spécialisé des écoles maternelles [Atsem]), les enfants de moins de 3 ans sont accueillis en majorité en accueil familial par des assistantes maternelles, et une minorité d'entre eux fréquente un accueil collectif avec des auxiliaires de puériculture, des titulaires d'un CAP petite enfance, des éducatrices de jeunes enfants, des puéricultrices, etc., sans parler d'autres personnels tels que les psychomotriciens.

Cette diversité, voire cette diversification des professionnels exige une coordination forte pour assurer la cohérence nécessaire au sein de l'ensemble du secteur de l'accueil. Si une formation pédagogique existe, dans certains pays, pour les coordinateurs (par exemple les « pedagogisti » italiens qui coordonnent les crèches et les « scuole dell'infanzia municipales », ou les conseillers pédagogiques de l'Office national de l'enfance pour les crèches de la communauté française de Belgique), ce n'est pas le cas des coordinateurs de la petite enfance en France (Baudelot et Rayna, 2000 ; Baudelot, *et al.* 2002 ; Baudelot et Musatti, 2002/3).

...au sein des services

Cette diversité au sein même des services collectifs exige un réel travail d'équipe dans la construction, la mise en oeuvre et l'évaluation des projets éducatifs, sans quoi la complémentarité nécessaire des différents regards portés sur les enfants peut laisser place, dans un espace fortement hiérarchisé, à un morcellement des tâches et à une technicisation des pratiques, peu propices au bien-être des enfants et au développement professionnel de chaque catégorie de personnel. On comprend alors les difficultés mises en évidence dans une étude récente (Odena, 2009), comme le risque des réactions corporatistes face au processus de diversification des modes d'accueil, vu la nécessaire redéfinition d'un professionnalisme pertinent, recentré sur les besoins actuels des enfants et de leurs familles.

Les formations et leur accès

Les formations initiales varient quant à leur durée, leur niveau, leur contenu. Elles vont, en France, de celle du professeur des écoles, qui suit une formation de niveau bac +5, où la dimension instruction domine, à celles des professionnels de la petite enfance : de bac + 4 pour

les puéricultrices, bac + 3 pour les éducatrices de jeunes enfants (formations non universitaires) à une année (sans exigence du bac) pour les auxiliaires de puériculture. Ces formations ont plusieurs dominantes : éducative, sanitaire ou sociale pour les unes ou les autres, aucune n'étant du reste spécifique à l'éducation des tout-petits. L'accès à ces différentes formations n'étant pas toujours équitable, il suffit de se pencher sur le coût de celles proposées par le secteur privé.

C'est, comme nous le verrons plus loin, une formation spécifique en éducation de la petite enfance, de niveau bac + 3, qui est préconisée par l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) [2001, 2006] et par un réseau européen pour les personnels travaillant auprès des enfants de la naissance à l'entrée à l'école obligatoire. Une formation fondée sur une réactualisation permanente des connaissances en psychologie, sociologie, pédagogie... et qui inclut, notamment, le travail avec les parents et l'accueil de la diversité, une formation initiale assortie d'une formation continue accessible à tous.

Or, l'accès aux formations continues, qui varient aussi considérablement selon les pays et les secteurs, tant dans leur durée que dans leur contenu, s'avère inéquitable dans de nombreux pays, et donc préjudiciable tant pour les enfants que pour les professionnels (cf. la recherche européenne Core¹). Ce sont, en effet, les personnels les moins formés qui en bénéficient le moins, et qui sont pour la plupart au contact direct des enfants ! Les perspectives professionnelles étant réduites, la pénurie peut être très importante dans le secteur de l'accueil, de même que le turnover, peu propice au bien-être des jeunes enfants, eu regard à leurs besoins de continuité relationnelle.

Une constellation de profils professionnels

Plusieurs figures se distinguent, selon les pays (Oberhuemer, 2005) :

- le pédagogue de la petite enfance, qui prend en charge le tout-petit jusqu'à l'entrée à l'école obligatoire (par exemple, l'enseignant préscolaire de la « forskola » suédoise pour les enfants de 1 à 6 ans, et de la classe préscolaire au sein de l'école primaire pour les 6-7 ans) ;
- le pédagogue social qui, comme au Danemark, travaille auprès des enfants de 6 mois à 7 ans sans formation spécifique, peut travailler sur d'autres secteurs du travail social. Le passage récent du préscolaire danois sous la tutelle du ministère de l'Éducation amènera certainement des évolutions ;
- l'enseignant pour les enfants de 3 à 6 ans avec une formation spécifique en Belgique ou en Italie, mais pas en France ;
- l'éducateur de jeunes enfants, pour les enfants de 0 à 3 ans ;
- les professionnels du soin pour les enfants de 0 à 3 ans (puéricultrices, auxiliaires de puériculture, etc.).

Il résulte, selon ces grandes catégories de figures, des rôles professionnels variés, avec d'un côté, des pays tels les pays nordiques à système intégré, qui disposent de plus de personnels qualifiés, avec un rôle éducatif, et une place plus globale et davantage partagée de chacun et, de l'autre, des pays à système divisés où domine d'un côté un personnel auxiliaire, sanitaire et social et de l'autre un personnel orienté sur l'instruction. Ce constat, et les divisions et hiérarchies internes à chaque secteur qui conduisent au morcellement des places de chacun, est à interroger avec sérieux quant à la qualité de vie extra-familiale à offrir à tous les enfants, mais aussi quant au bien-être des professionnels.

1. Centre d'innovation de la petite enfance : <http://www.vbjk.be/en/node/2647>

Face aux mutations sociétales contemporaines, émerge le besoin de définir un nouveau professionnalisme, centré sur les jeunes enfants et leurs familles aujourd'hui diverses, là où les formations, initiales et continues, ont à opérer une importante recenteration.

Co-constructions vers un nouveau professionnalisme

Depuis une trentaine d'années cheminent ensemble professionnels, chercheurs et responsables, à travers différents réseaux, pour préciser ce que signifie être professionnel de la petite enfance, au regard du bien-être, voire du bonheur... Et ce, dans le contexte des grands défis contemporains : transformation des modèles familiaux, flux migratoires sans précédent, évolution de la pauvreté, etc. Ces cheminements de co-construction, nourris de nombreuses recherches et de l'analyse d'expériences-phares, stimulent l'émergence de nouvelles conceptions et d'intéressants changements dans certains pays.

Les 40 objectifs du Réseau européen des modes de garde

La réflexion menée par le Réseau européen des modes de garde (1986-1996), qu'a piloté Peter Moss, a abouti aux 40 objectifs, trop peu connus en France, qui ont été adressés aux gouvernements. Alliant connaissances, compétences et valeurs, ils ont contribué à construire une certaine image des modes d'accueil et d'éducation des jeunes enfants et du professionnalisme dans la petite enfance (European Commission Network on Childcare ; Moss, 1996) et ont inspiré certains pays, comme la Belgique, dans la région Flandre (Peteers, 2004).

Voici une sélection d'extraits, qu'il est possible d'examiner au point de vue des postures, connaissances et compétences souhaitables pour de « nouveaux » professionnels.

Accorder une valeur positive à la diversité

La diversité des enfants et des familles est posée non comme un problème, mais comme une « valeur positive », ainsi formulée dans l'objectif n° 14 : « *Tous les services d'accueil devraient affirmer la valeur positive de la diversité et offrir aux enfants et aux parents une reconnaissance et un soutien à la diversité par rapport à la langue, l'ethnie, la religion, le genre ou la présence de handicaps. Ils devraient également déjouer les stéréotypes.* »

De nombreux travaux ont, depuis, approfondi cette question si importante aujourd'hui dans la lutte contre les discriminations : Vandenbroeck, 2005 ; Preissing et Wagner, 2006 ; Favarro, et al., 2007 ; etc.

Poursuivre des objectifs éducatifs larges, explicites et co-construits

- dans « *une philosophie éducative déclarée et explicite* » (objectif n° 16) ;
- cette philosophie doit être « *élaborée et développée par les parents, le personnel et les groupes intéressés* », pas seulement par les décideurs et les experts (objectif n° 17) ;
- dans une perspective d'éducation globale, « large » qui inclut l'ensemble des objectifs : « *autonomie, relations sociales conviviales, goût d'apprendre, aptitudes orales, diversité linguistique, concepts (mathématiques, biologiques, scientifiques, techniques et environnementaux), expression musicale, aptitudes esthétiques, expression théâtrale, les marionnettes et le mime, coordination musculaire et le contrôle physique, l'hygiène alimentaire et nutritionnelle, sensibilisation à la communauté locale, etc.* » (objectif n° 18) ;
- avec une pédagogie qui, en lien avec l'éducation familiale, met en valeur l'héritage culturel, pour « *refléter et valoriser la famille, la maison, la langue, l'héritage culturel, les croyances, la religion et le sexe de chaque enfant* » (objectif n° 20).

Les pédagogies nordiques qui mélangent jeu et apprentissage (« educare ») – Unesco, 1995 ; Pramling et Johansson, 2006 -, ont inspiré, pour partie, cette vision dite holistique des jeunes enfants et de leur bien-être ; une autre source d'inspiration puissante est la pédagogie de l'écoute des cents langages de l'enfant de Reggio Emilia (Malaguzzi, 1995 ; Enfants d'Europe, 2004 ; Reggio Children, 2006).

Des emplois valorisés et une formation théorico-pratique avec...

- une « rémunération... comparable à celui d'un enseignant » (objectif n° 25) ;
- une « formation de base d'au moins trois ans, qui inclut la théorie et la pratique de la pédagogie et le développement de l'enfant », « accessible en cours d'emploi », et ce, pour « au moins 60 % du personnel » (objectif n° 26) ;
- un « droit à la formation continue pendant le service » (objectif n° 27) ;
- au moins « 20 % : des hommes » (objectif n° 29).

Respect de l'environnement et de la santé

L'espace étant considéré par L. Malaguzzi comme le « 3^e éducateur » des enfants, aussi mérite-t-il d'être pensé avec soin pour leur bien-être :

- son aménagement, le mobilier et le matériel doivent « refléter la philosophie éducative et tenir compte des opinions des parents, du personnel et d'autres parties intéressées » (objectif n° 31) ;
- il faut qu'il y ait un « espace intérieur et extérieur suffisant » pour « le jeu », « le repos des enfants » et pour les « besoins des parents et du personnel » (objectif n° 32) ;

Poursuivre des objectifs en direction des parents

- les objectifs poursuivis doivent être favorables à la « participation » et à la « collaboration » des parents (« droit de donner et de recevoir des informations », « d'exprimer leur avis de manière formelle ou informelle », « processus de prise de décision pleinement participatif, impliquant les parents, tout le personnel, et quand c'est possible, les enfants », (objectif n° 34) ;

La participation des parents aux projets éducatifs des structures danoises (Bröstrom, 2000), la « gestion sociale » des communes du nord et centre de l'Italie (Musatti et Picchio, 2010) et les divers dispositifs mis en place pour créer une telle coéducation (Mastio et Rayna, 2010) en sont des illustrations, méritant d'être diffusés dans les formations des personnels des pays où l'implication parentale est prescrite dans les textes officiels sans effet conséquent dans la pratique) ;

- L'équipe de professionnels doit refléter « la diversité ethnique de la communauté locale » (objectif n° 36).

Pouvoir évaluer leurs pratiques et projets

- les professionnels doivent pouvoir évaluer « comment ils ont atteint leurs buts et objectifs » par « un rapport annuel ou autre » (objectif n° 37) ;
- « les progrès des enfants » (objectif n° 38) ;
- en incluant « l'avis des parents et de la communauté dans le processus d'évaluation » (objectif n° 39) ;
- à l'aide d'une pratique d'« auto-évaluation régulière » (objectif n° 40).

La *documentation pédagogique*, à Reggio Emilia, Pistoia, illustre cette façon participative de construction et d'évaluation de la pratique (Rinaldi, 2005 ; Dalhberg, *et al.*, 1999-2011 ; Galardini, 2009, 2011). Des dispositifs d'auto-évaluation ont également été mis en place par T. Musatti dans des structures de la petite enfance de plusieurs régions italiennes et dans l'ensemble de crèches de Rome (Musatti, 2008 ; Di Giandomenico, *et al.*, 2012). Ces pratiques et dispositifs méritent d'être davantage connus dans d'autres pays.

À partir de ces 40 objectifs et des recherches ultérieures qui ont été menées sur le professionnalisme, il est possible de dégager des approches pédagogiques globales qui présentent deux grandes caractéristiques. D'une part, elles donnent au jeu une place centrale. D'autre part, elles reposent sur la participation et la diversité des professionnels de la petite enfance, qui sont considérés comme des co-constructeurs réflexifs et démocratiques. « *Le professionnalisme démocratique présuppose la conscience de plusieurs manières de savoir, la notion que la connaissance est en effet contestable. Ceci implique une volonté et une capacité à réfléchir sur ses propres évidences* » (Oberhuemer, 2005), à accepter et « *défier l'incertitude* » (Urban, 2008).

Autres recommandations internationales

À l'écoute des enfants

Ce professionnalisme démocratique peut se déduire de recommandations internationales qui ont suivi les 40 objectifs du Réseau de la commission européenne, dont celles de l'OCDE (2006), établies à la suite des constats présentés plus haut. Le bien-être des enfants configure ce professionnalisme : « *Le bien-être, le développement et l'apprentissage précoces au centre* » sont des « *objectifs essentiels des services de la petite enfance* » (*ibid*). L'OCDE, montrant des difficultés importantes, notamment dans les pays à systèmes divisés, recommande que « *de nombreux pays doivent s'efforcer d'accorder une plus grande attention à l'enfant et de mieux comprendre les processus de développement et les stratégies d'apprentissage spécifiques des jeunes enfants* » (*ibid*).

Connaître mais aussi prendre appui sur les démarches enfantines, leurs points de vue, ainsi qu'il ressort d'un ensemble de travaux sur les « *children perspectives* », où l'expertise des jeunes enfants se confirme dans les domaines qui les concernent directement (Clark et Moss, 2001 ; Clark, *et al.*, 2005 ; EECRJ, 2009, 2011) apparaît alors comme une base fondamentale de ce professionnalisme démocratique, qui implique la révision des pédagogies verticales, l'adoption d'approches participatives et la construction d'une culture forte de l'éducation de la petite enfance. À nouveau, on peut évoquer la pédagogie de l'écoute développée à Reggio Emilia. On peut également insister ici sur le curriculum préscolaire suédois (1-6 ans) qui met en avant la transmission des valeurs démocratiques et la notion d'« *enfant influent* » sur son milieu d'accueil (Karlsson-Lohmander, 2010). Ce curriculum inspire des recherches-actions formatrices, telle que celles de l'Organisation mondiale pour l'éducation préscolaire (OMEP) de Suède sur la participation des jeunes enfants à la révision de leurs espaces extérieurs (Engdhal, 2012).

Renouveler les contenus et formes de formation

L'OCDE insiste sur les conditions nécessaires pour développer ce nouveau professionnalisme. Il s'agit d'« *améliorer les conditions de travail et la formation professionnelle du personnel de l'EAJE* » : « *Pour la qualité des services : veiller à la formation professionnelle et aux conditions de travail* », au « *perfectionnement professionnel et à la pérennité des recrutements* » (*ibid*). L'accent est mis sur la formation au travail avec les familles, avec les nourrissons, l'éducation multiculturelle, la question du bilinguisme et le travail autour de la pauvreté.

La formation des formateurs et coordonnateurs apparaît alors d'une très grande importance. Et on peut ajouter la valorisation d'autres formes de formation (voyages d'études, diplômes européens multisites, etc.), l'acheminement permanent de ressources (par exemple d'articles de la revue *Le Furet*, qui fait partie du réseau européen Enfants d'Europe) et leur accompagnement dans les structures, le travail interinstitutionnel en réseau, la participation aux colloques européens, etc.

En outre, l'OCDE souligne l'importance de « *développer les liens de longue durée avec les universités et centres de recherche* » pour soutenir l'expérimentation et l'amélioration pédagogique. On a évoqué plus haut les recherches-actions suédoises (*ibid*). De tels liens existent également dans certaines communes italiennes, où la formation continue des personnels inscrite dans ce cadre concourt largement au développement de cette culture éducative de la petite enfance et de ce professionnalisme réflexif et démocratique (Gandini et Pope Edwards, 2001 ; Musatti et Picchio, 2010).

Intégrer, coordonner, créer

L'OCDE, qui plaide pour les systèmes intégrés, préconise une « *qualification en pédagogie de la petite enfance* », l'augmentation des « *niveaux de recrutement et de rémunération* » des personnels de l'accueil, et le recrutement d'hommes (*ibid*). Des travaux ont été poursuivis depuis au nom de la valorisation de la diversité (Vandenbroeck et Peeters, 2008 ; Peeters, 2012) et certaines politiques incitatives ont été menées dans ce sens, dans la région Flandre ou en Norvège.

En cas de système divisé, c'est la coordination pédagogique qui est recommandée entre accueil et éducation. On a déjà mentionné les communes italiennes où le personnel municipal (éducatrices et enseignantes) est coordonné par les « *pedagogisti* ». À la suite de Reggio Emilia, ajoutons une autre figure, celle des atelieristes, qui vient jouer un rôle important au regard de la coordination, mais aussi de la créativité des professionnels de la petite enfance (Rinaldi, 2006 ; Vecchi, 2010 ; Dahlberg, *et al.*, 1999-2012).

Les systèmes plus intégrés ou mieux coordonnés offrent des contextes plus favorables au développement, d'une part, d'identités professionnelles fortes de la petite enfance et de pratiques démocratiques d'accueil et d'éducation et, d'autre part, de sentiments d'appartenance professionnelle large, qui déjouent les dérives corporatistes et s'opposent aux évolutions conduisant à une diversification éclatée. On peut alors escompter une plus grande résistance à la tendance mondiale à la marchandisation de la petite enfance, aux logiques de management, à la technicisation des pratiques, au tout réglementaire et tout sécuritaire. Ces logiques sont dénoncées par les travaux du collectif Pas de 0 de conduite ou dans le *Livre noir de la petite enfance*, 2011. Ils peuvent proposer des alternatives pertinentes s'inspirant, notamment, de la pensée philosophique d'un ensemble d'auteurs, tels que Foucault, Lévinas, Derrida, etc. (Dahlberg, Moss et Pence, 1999-2012), paradoxalement peu connus, en France, dans le monde de la petite enfance.

Quelques exemples d'ici et d'ailleurs

Construire l'espace intérieur

Un professionnalisme démocratique passe par l'aménagement d'espaces intérieurs effectivement accueillants. Ainsi, à Pistoia, ce choix, éthique et esthétique, conduit les professionnels à prendre un grand soin pour penser, notamment, les halls d'entrée des écoles, crèches et lieux d'accueil parents – enfants de la ville. Bannissant les adresses négatives (« il est interdit de ... », « ne pas... », etc.), ces espaces invitent enfants et familles à la rencontre, par des messages

incitant à rester, partager, discuter, des fauteuils confortables, des coussins multicolores...

Le soin porté à l'espace des ateliers, les « aera bambini » qui, à Pistoia, regroupent les diverses structures de la petite enfance, est à souligner. La bibliothèque de la crèche Arc-en-ciel, ouverte sur une école maternelle d'un quartier populaire, suscite chez les enfants le plaisir de lire ici et ailleurs dans la cité (Galardini, 2010).

Il en est de même dans les crèches, écoles et lieux d'accueil enfants-parents municipaux : pour chaque salle de jeu, de repos, de repas, chaque détail a son importance pour que chacun se sente bien.

Repenser le matériel pédagogique

Au-delà du recours à un matériel prêt à l'emploi, c'est dans le choix d'un matériel qui a du sens au regard des démarches enfantines, d'objectifs pédagogiques ambitieux et des ressources locales que s'exprime aussi le professionnalisme. La définition minutieuse de matériaux riches et significatifs, pour des projets éducatifs porteurs de multiples découvertes et inventions partagées, est un élément fort de la pédagogie de Pistoia ou de Reggio Emilia, où les professionnels ont recours, avec le plus grand soin, aux matériaux naturels et artificiels, avec la participation des parents, artistes, usine de recyclage, etc. Des équipes de crèches parisiennes cheminent dans cette voie (Delepierre, 2009) à la suite des travaux du centre de recherche de l'éducation spécialisée et de l'adaptation scolaire (CRESAS) [Stambak, *et al.*, 1983 ; Bréauté et Rayna, 1995].

Investir l'espace extérieur

L'extérieur a toute son importance pour le bien-être, physique et psychique, des enfants : les structures « sans mur » ou « forest centers » des pays nordiques, « l'outdoor play » très présent dans la vie quotidienne des jeunes enfants norvégiens, danois ou finlandais, offrent à ces derniers des occasions et des défis pour se développer et apprendre (Lysklestt, 2006 ; Chartrin, 2010). Jeu et éducation au développement durable sont au centre des projets de l'OMEP-Suède, où le point de vue des jeunes enfants est sollicité, démocratiquement, comme évoqué plus haut (Engdhal, 2012).

Des études comparatives montrent les effets sur la santé des caractéristiques des environnements extérieurs et des activités qui peuvent s'y déployer, en termes de prévention des risques cardiovasculaires, de cancer de la peau..., (Boldeman, *et al.*, 2012). D'autres développent des plaidoyers en faveur d'une éducation à la prise de risque et aux jeux risqués : faire du feu, utiliser une vraie scie...

Tout cela implique de revisiter les postures professionnelles traditionnelles, de renouveler les formations, de revoir l'alliance pédagogie-médecine sur des visées à long terme, et de repenser les notions d'autonomie.

Assez rares sont les sorties et activités extérieures des enfants dans les structures collectives citadines françaises, ce qui n'est pas le cas au Japon ou dans les pays nordiques, par exemple, grâce aux grandes poussettes pouvant accueillir plusieurs enfants. Mais des initiatives se développent, par exemple dans un relais d'assistantes maternelles des Alpes-Maritimes ou dans une association d'assistantes maternelles (Fabre, 2011).

Développer des relations affectueuses et des continuités entre les mondes des enfants

Reconsidérer les mises à distance affectives, le « contrôle émotionnel », développer des relations intersubjectives chaleureuses authentiques, tout cela participe à la redéfinition de ce nouveau professionnalisme qui s'attache à soigner les transitions entre monde familial et extra-familial

des enfants. Tandis que certains lieux interdisent toute intrusion d'objets, jouets extérieurs, *a priori* dangereux ou gênants, les « trésors de la maison » sont accueillis quotidiennement dans les crèches et écoles maternelles de Pistoia ou Reggio Emilia, dans de jolies boîtes prévues pour chaque enfant et accessibles sur des étagères, dans des armoires ouvertes dans les couloirs. Des boîtes particulières, celles des vacances, recueillent les mille trésors accumulés durant l'été, porteurs de riches occasions d'échanges à la rentrée, traits d'union importants entre familles et structures.

Construire et évaluer les projets

Documenter et discuter l'expérience des enfants (en équipe et avec les parents) permet de rendre visible la pratique, de la partager et, ce faisant, de la faire évoluer. Une formation à la documentation est une des conditions majeures du développement de la réflexivité d'un professionnalisme démocratique. Des murs qui parlent, mais aussi des cahiers individuels et collectifs, des journaux de bord, etc. font parler et penser les uns et les autres, adultes et enfants. De tels outils de documentation élaborés dans les structures collectives de Reggio Emilia ou Pistoia sont transposables ailleurs. En témoignent les entreprises d'assistantes maternelles d'Antibes (Fabre, 2011) ou les structures collectives parisiennes (Callaud, 2012).

Donner une place aux parents

Des pratiques professionnelles de coéducation étroite avec les parents sont soutenues par certains curricula, par exemple celui des Kita de Berlin qui accueillent les enfants de moins de 6 ans. Un chapitre est consacré à la collaboration avec les parents, illustré d'une photo montrant un lieu dans les Kita où les parents ont une place pour discuter, échanger, etc. Un résumé de ce curriculum, directement adressé aux parents, les invite très concrètement à la participation (Preissing, 2007).

Les expériences françaises de classes passerelles, à Mulhouse ou Roubaix notamment, témoignent de dispositifs particulièrement intéressants, pour le bien-être et la réussite de tous, comme ces ateliers des parents, inscrits dans les projets d'une école de Roubaix et de la ville (Estienne, *et al.*, 2012). La participation parentale se peut ailleurs ; ne se décrétant pas, elle implique une réorientation vers ce professionnalisme démocratique dont témoigne l'expérience d'une école maternelle de Villejuif (Touillier, 2010 a, b).

Construire le curriculum

Le professionnalisme se construit aussi dans la participation à la construction du curriculum. La participation des différentes parties prenantes, notamment des parents, peut conduire au renforcement de ce professionnalisme démocratique. Le curriculum de Nouvelle Zélande, *Te Whāriki* (en Maori = natte tissée), est à cet égard souvent cité (Carr et May, 2000 ; Mitchell, 2009 ; Dalli, 2010).

Plus près de nous, la démarche participative pour l'élaboration du référentiel Oser la qualité, pour les crèches de la Communauté française de Belgique, et son accompagnement (Pirard, 2009, 2011) est un exemple qui mérite toute notre attention. En France, des démarches participatives curriculaires ont été entreprises : en Provence-Alpes-Côte d'azur, pour l'accueil collectif et familial (Rayna, Bouve et Moisset, 2009), en région parisienne (Bouve, 2012 ; Damiani et Dupré, 2012) ; Lyon et, tout récemment, en Seine-Saint-Denis avec le Vivre ensemble.

Vers une approche commune

Un document récent, issu des travaux européens et internationaux présentés plus haut, a été proposé par le réseau de revues professionnelles Enfants d'Europe. De cette proposition

pour une politique européenne de la petite enfance (téléchargeable sur www.lefuret.org) se dégage un profil professionnel caractérisé par une approche pédagogique « globale et à buts multiples », dans des modes d'AEJE qui soient des « lieux de rencontres », ouverts à « multitude de possibilités », « à des effets qui n'auront pas été anticipés », où « l'importance de l'espace et du jeu » permet une éducation conçue « au sens le plus large ».

Il s'agit d'une pédagogie de la participation, posée comme « valeur essentielle », développée de façon cohérente sur l'ensemble de la petite enfance, avec le soutien d'un cadre (curriculum, référentiel...). Elle est fondée sur le principe du choix et de la diversité, « conditions de la démocratie », sur la pratique de « documentation », et sur la valorisation du travail auprès des jeunes enfants avec des « qualifications pédagogiques requises pour travailler avec les enfants de 0 à 6 ans et (...) pour travailler avec leurs familles et avec la communauté au sens large », un « travail important, complexe et exigeant ».

Ces « compétences communes », qui amènent à « penser de manière critique, émettre des jugements contextualisés, travailler avec les individus comme avec les groupes, et travailler de manière interdisciplinaire », à « savoir écouter, communiquer et travailler de manière démocratique », ont tout à gagner d'un « partenariat transnational : apprendre les uns des autres ».

Cet « apprendre les uns des autres », mis en valeur dans les réseaux européens et internationaux mentionnés tout au long de cette intervention, est à souligner aujourd'hui dans le travail du Réseau européen DECET, créé par Michel Vandebroek et Jan Peteers et auquel participent, en France, l'Association des collectifs enfants parents professionnels (ACEPP) et l'École du service sociale du Sud-Est, sur la question de la diversité dans l'éducation et la formation. Idées, outils, dispositifs s'y élaborent, donnant aux professionnels des pistes et des aides pour un travail fructueux en milieu interculturel (www.decet.org).

Ce principe d'apprentissage réciproque a été mis à l'épreuve lors d'une expérience parisienne d'accompagnement, faisant suite à des échanges franco-italiens. Adossée à la proposition d'Enfants d'Europe (2008) et à un document cadre du réseau Decet (Decet, 2008), elle a permis une transformation des pratiques, témoignant chez les professionnelles de changements de paradigme, par exemple en passant du « pour » au « avec » les parents dans un jardin maternel (Callaud, 2012) ou dans une halte-garderie (Coste, et al., 2012), avec pour effet le développement d'une plus grande convivialité dans des « lieux citoyens », le dépassement de la peur (« de l'inconnu », « de l'affectif », etc.), le questionnement des discours dominants (« se déformer ») et... l'« envie d'y aller » ! Incertitude créatrice, pédagogie du risque ... « On ne progresse que si l'on décide de faire ce qu'on ne sait pas faire pour apprendre à le faire, sans savoir le faire » (Aristote).

Intervention de Danielle Boyer

Merci pour cet exercice difficile d'état des lieux et d'analyse des profils et des formations définis pour les professionnels de la petite enfance. Une question sous-jacente y reste posée, me semble-t-il, c'est celle des tâches réalisées. Il s'agit d'activités qui sont souvent « invisibles » et sur lesquelles les formations devraient travailler pour rendre compte de leur visibilité. Il me semble qu'il y a là un enjeu important.

Pour poursuivre cette réflexion autour d'une approche intégrée des métiers de la petite enfance, la prochaine intervention nous permettra de disposer d'une vue sur une approche systémique de ces métiers.

BIBLIOGRAPHIE

- Baudelot O. et Rayna S.**, 2000, La coordination de la petite enfance : une nouvelle fonction relationnelle, *Recherche et prévisions*, 61, 61-74.
- Baudelot O., Rayna S., Mayer S. et Musatti T.**, A Comparative Analysis of the Function of Coordination of Early Childhood Education and Care in France and Italy, *Early Years Education*, 11, 105-116.
- Baudelot O. et Musatti T.**, 2002-2003, Politiques municipales : les coordonnateurs de la petite enfance, une comparaison France-Italie, *Politiques d'éducation et de formation. Analyses et comparaisons internationales*, 6, 77-94.
- Boldemann C., et al.**, 2011, « Kidscape », l'impact de l'environnement préscolaire de plein air à sur la santé des enfants, *Le Furet*, 65.
- Bouve C.**, 2012, Le curriculum, un projet politique et pédagogique porteur d'une dynamique participative, dans S. Rayna et C. Bouve (sous la dir.) *Petite enfance et participation*, Toulouse, Erès.
- Bréauté M. et Rayna S.**, (sous la dir.), 1995, *Jouer et connaître chez les tout-petits*, Paris, Inrp.
- Broström S.**, 2000, L'éducation préscolaire au Danemark et dans les pays nordiques : tradition et démocratie, dans S. Rayna et G. Brougère (sous la dir.), *Traditions et innovations dans l'éducation préscolaire*, Paris, Inrp.
- Callaud A.**, 2012, Avec les familles : favoriser les temps de participation, dans S. Rayna et C. Bouve (sous la dir.) *Petite enfance et participation*, Toulouse, Erès.
- Carr M. et May H.**, 2000, The Whaariki : Curriculum Voices, dans H. Penn (eds.), *Early Childhood Services : Theory, Policy and Practices*, Buckingham, Open University Press.
- Clark A. et Moss**, 2001, *Listening to Young Children: The Mosaic Approach*. London: National Children's Bureau for the Joseph Rowntree Foundation.
- Clark Kjørholt et Moss, P.**, 2005, *Beyond Listening : Children's Perspectives on Early Childhood Service*, Bristol, Policy Press.
- Chartrin L.**, 2011, Norvège : respect des droits de l'enfant et pratiques professionnelles, dans J.-P. Feutry (sous la dir.), *Respect des droits de l'enfant et pratiques éducatives en Europe*, Paris, L'Harmattan.
- Coste S., et al.**, 2012, À la halte-garderie, accueillir la diversité, dans S. Rayna et C. Bouve (sous la dir.) *Petite enfance et participation*, Toulouse, Erès.
- Dahlberg G., Moss P. et Pence A.**, 1999/2011, *Au delà de la qualité. Les langages de l'évaluation*, Toulouse, Erès.
- Dalli C.**, 2010, Professionnalisation du système de soin et d'éducation de la petite enfance new zélandais, *Revue Internationale d'Education de Sèvres*, 53, 111.
- Dalli C., et al.**, 2011, *Quality Early Childhood Education for Under 2 Year Olds. A literature review*. www.educationcounts.gov.nz/publication
- Damiani M. et Dupré S.**, 2012, Premiers pas vers un curriculum à Fontenay-sous-bois, dans S. Rayna et C. Bouve (sous la dir.) *Petite enfance et participation*, Toulouse, Erès.
- DECET**, 2008. *Diversité et Équité. Donner du sens aux pratiques de qualité*. www.decet.org
- Delepierre J.**, 2009, Le jeu dans tous ses états, dans S. Rayna, C. Bouve et P. Moisset (sous la dir.) *Pour un accueil de qualité de la petite enfance : quel curriculum ?* Toulouse, Erès.

- Di Giandomenico I., Musatti T. et Picchio M.C.**, 2012, Participer à l'évaluation des modes d'accueil de la petite enfance : pourquoi, qui et comment ? dans S. Rayna et C. Bouve (sous la dir.) *Petite enfance et participation*, Toulouse, Erès.
- EC Network on Chidcare**, 1996, *Quality Targets in Services for Young Children : Proposals for a Ten Year Action Programme*, Brussels, European Commission, Equal Opportunities Unit.
- EEC RJ**, 2009, Children's and Parents' Perspective on Early Childhood Education.
- EEC RJ**, 2011, Children 's Perspectives and Participation in Research.
- Enfants d'Europe**, 2004, Reggio Emilia : sur les pas de L. Malaguzzi. (www.lefuret.org)
- Engdahl I.**, 2012, La participation de l'enfant dans les activités extérieures du préscolaire suédois, *Le Furet*, n°69.
- Estienne T., et al.**, 2012, La participation des parents dans une classe passerelle de Roubaix, dans S. Rayna et C. Bouve (sous la dir.), *Petite enfance et participation*, Toulouse, Erès.
- Fabre I.**, 2010, Les 10 ans de « Tout Petit à Petit », *Le Furet*, 61.
- Favaro G., Mantovani, S. et Musatti, T. (sous la dir.)**, 2008, *Une crèche pour apprendre à vivre ensemble*, Toulouse, Erès.
- Galardini A. L.**, 2009, Réseau et documentation : l'expérience italienne pour la qualité éducative, dans S. Rayna, C. Bouve et P. Moisset (sous la dir.) *Pour un accueil de qualité de la petite enfance. Quel curriculum ?* Toulouse, Erès.
- Galardini A. L.**, 2010, Temps et espace pour lire avec les enfants, dans S. Rayna et O. Baudelot (sous la dir.) *On ne lit pas tout seul ! Lectures et petite enfance*, Toulouse, Erès.
- Gandini L. et Pope Edwards, C.**, 2001, *Bambini: The Italian Approach to Infant/Toddler Care*, New York and London, Teachers College, Columbia University.
- Karlsson-Lohmander M.**, 2010, La démocratie, base de la qualité de l'éducation préscolaire en Suède, *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, n°53, 43-54.
- Lysklest O.**, 2006, Les Forest Centers Norvégiens, *Le Furet*, 54.
- Malaguzzi L.**, 1995, *I cento linguaggi dei bambini*, Bergamo, Edizioni Junior.
- Mastio T. et Rayna S.**, 2010, Coéduquer à Pistoia, *Diversités*, n°163.
- Mitchell L.**, 2009, Diversité des services de la petite enfance en Nouvelle Zélande, *Le Furet*, 63.
- Moss P.**, 1996, Vers une définition des objectifs des services de la petite enfance, dans S. Rayna, M. Deleau et F. Laevers (sous la dir.), *Quels objectifs pédagogiques pour l'éducation préscolaire ?* Paris Nathan-Inrp.
- Musatti T.**, 2008, *Un dispositif d'évaluation avec l'ensemble des acteurs*. Séminaire de l'AVIE : quels indicateurs européens communs en matière de politique de la petite enfance ? Ville de Lyon-ESSSE (www.essse.org).
- Musatti T. et Picchio M. C.**, 2010, La culture de l'éducation de la petite enfance en Italie, *Revue internationale de l'éducation de Sèvres*, n°53,101-110.
- New R. et Cochran M. (Eds.)**, 2007, *Early Childhood Education: an International Encyclopedia*. Greenwood Publishing Group.
- Oberhuemer P.**, 2005, Conceptualising the Early Pedagogue: Policy Approaches and Issue of Professionalism. *European Early Childhood Education Research Journal*, 13(1), 5-16.

- Oberhuemer P., Schreyer I. et Neuman M.**, 2010, *Professionals in Early Childhood Education and Care Systems*, B. Brudich Publishers.
- OCDE**, 2001, 2006, *Petite enfance, Grands défis*, Paris, OCDE. www.ocde.org.
- Odena S.**, 2009, Les professions et leur coordination dans les établissements d'accueil collectif, Dossier d'étude, CNAF, 121.
- Pramling I. et Johansson E.**, 2006, Play and learning – inseparable dimensions in pre-school practices, *Early Childhood Development and Care*, 176, 1.
- Peteers J.**, 2004, « Quarante objectifs » inspirent la politique flamande en matière de garde d'enfants, *Enfants d'Europe*, n°7.
- Peteers J.**, 2008, *The Construction of a New Profession*, Amsterdam, SWP Publishers.
- Peteers J.**, 2012, Professionnalité et genre, dans S. Rayna et C. Bouve (sous la dir.) *Petite enfance et participation*, Toulouse, Erès.
- Pirard F.**, 2009, Oser la qualité, un référentiel en Communauté française de Belgique et son accompagnement, dans S. Rayna, C. Bouve et P. Moisset (sous la dir.), *Quel curriculum pour la petite enfance ?* Toulouse, Erès.
- Pirard F.**, 2012, De la production de référentiel à l'accompagnement des pratiques éducatives, dans S. Rayna et C. Bouve (dir.) *Petite enfance et participation*, Toulouse, Erès.
- Preissing C.**, 2007, Un aperçu du programme des services de la petite enfance de Berlin, *Le Furet*, n°51.
- Preissing C. et Wagner P.**, 2005, Nos enfants ont-ils des préjugés ? Toulouse, Erès.
- Reggio Children**, 1996, *Les 100 langages des enfants*, catalogue de l'exposition, Unipol.
- Rinaldi C.**, 2006, *In Dialogue with Reggio Emilia*, London, Routledge.
- Stambak M., et al.**, 1983, *Les bébés entre eux. Découvrir, inventer et jouer ensemble*, Paris, PUF.
- Touillier B.**, 2010a, Récréation et création solidaire, *Le Furet*, 62.
- Touillier B.**, 2010b, Rencontrer l'autre à l'école de la diversité, *Diversité*, n°162.
- UNESCO**, 1995, *Educare in Europe*, Paris.
- Urban M.**, 2008, Dealing with uncertainty: challenges and possibilities for the early childhood profession, *European Early Childhood European Research Journal*, 16, 2, 135-152.
- Vandenbroeck M.**, 2005, *Eduquer nos enfants à la diversité*, Toulouse, Erès.
- Vandenbroeck M. et Peeters J.** 2008, Gender and Professionalism: a critical analysis of overt and covert curricula. *Early Child Development and Care*, 178, 703-715.
- Vecchi V.**, 2010, *Art and Creativity in Reggio Emilia*, London, Routledge.

Pour une approche systémique de la formation des personnels

Michel Vandenbroeck

Professeur au département du travail social, faculté de psychologie et des sciences de l'éducation de l'université de Gand, Belgique

J'interviens aujourd'hui afin de vous présenter les résultats d'une recherche que nous avons menée pour la Commission européenne, et plus particulièrement pour la Direction générale de l'éducation et la culture. Celle-ci a commandé une recherche sur la qualité des lieux d'accueil et du bien-être de la petite enfance. C'est la première fois que ce département s'intéresse à cette thématique : il existe donc un réel changement d'orientation de la Commission européenne, car c'est désormais l'éducation qui s'occupe de la petite enfance (contre la Direction de l'emploi précédemment). Ce changement est notable dans le fait que l'éducation s'intéresse davantage à la qualité qu'à la quantité, alors que la Direction de l'emploi privilégie la quantité sur la qualité.

La question de recherche posée est très simple : quelles compétences pour les professionnels des lieux d'accueil et d'éducation des jeunes enfants ? Dans un contexte européen, on parle des enfants de 0 à 6 ans, l'objectif étant de faire des recommandations à l'ensemble des pays membres ; la distinction 0-3, 3-6 ans n'est pas dominante au niveau international. Trois méthodes ont été utilisées dans ce cadre : tout d'abord, une revue de littérature scientifique afin de repérer ce que l'on sait sur le lien entre qualification professionnelle et qualité de service. On constate que 80 % des articles publiés dans les journaux et revues scientifiques de qualité sur le sujet proviennent de pays qui sont qualifiés, dans les rapports internationaux de l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE), comme disposant des lieux d'accueil les moins bons (États-Unis, Canada et pays anglophones). Il y a sans doute de bons services dans ces pays, mais d'une manière générale, les États-Unis, le Royaume-Uni, l'Australie, n'ont pas beaucoup de raisons d'être fiers de leur système. Cette revue de littérature a donc été complétée par des regards différents : nous avons vu, ce matin, avec l'intervention de monsieur Hansen, des exemples de pays qui ont des conceptualisations différentes de ce qu'est la qualité. La deuxième partie de la recherche a donné lieu à une enquête dans quinze pays membres ou candidats à l'Union européenne. L'objectif étant de poser à des experts la question suivante : Y a-t-il dans votre pays un profil de compétences officiel pour les métiers de la petite enfance ? Y a-t-il un profil formel de formation ? Quelle est votre opinion sur ce sujet ?

Enfin, sept études de cas approfondies ont été menées par des chercheurs et des experts du pays dans lequel l'étude est menée. Ce ne sont pas des études de pays, mais des études de

pratiques qui, dans leur contexte économique, social, culturel, ont construit une réponse qui dépasse ce contexte. Par exemple, l'École sociale du Sud-Est (ESSE) de Lyon est intéressante, car elle permet à des personnes non qualifiées qui travaillent sur le terrain d'avoir accès à une formation tertiaire (au-delà du bac) qualifiante : il n'y a pas tellement d'exemples de ce type en Europe. L'exemple de Pistoia est celui d'une ville italienne où les professionnels des lieux d'accueil municipaux ont très peu de qualifications, mais où existe un dispositif de supports qui permet d'obtenir un niveau de professionnalisation élevé. Un autre exemple très inspirant et moins connu est la Slovénie : comme en France et en Belgique, il y a en Slovénie des professionnels de nombreuses origines, mais il existe un système développé de rencontres et d'échanges de connaissances.

La littérature nous apprend que les lieux d'accueil et d'éducation peuvent faire la différence pour les jeunes enfants. Ce sont surtout les moins favorisés qui bénéficient le plus d'un accueil de qualité. De nombreuses études longitudinales le démontrent. Ces lieux d'accueil peuvent servir à enrayer le cycle de la pauvreté et de la discrimination, à condition que la qualité d'accueil soit bonne. La qualité moyenne ne suffit pas et il est bien montré qu'un lieu d'accueil de faible qualité peut nuire aux enfants, et plus encore aux enfants issus des milieux défavorisés. Il faut cependant être prudent : il n'est pas vrai que les lieux d'accueil peuvent sauver le monde ou supprimer la pauvreté. Prenez les études PISA (Programme for International Students [OCDE]), déjà évoquées dans ce colloque ; la Finlande est le pays qui fait le mieux, selon ces enquêtes, et la région Flandre (Belgique) est celle qui en Europe fait le moins bien, dans le sens où les différences entre les élèves réussissant le mieux et le moins bien sont influencées par les conditions socioéconomiques et culturelles des familles ; l'école n'y tient pas sa promesse comme l'a bien montré Bourdieu dans les années 1970. Or, il y a beaucoup plus d'enfants dans des lieux d'accueil et d'éducation des jeunes enfants en Flandre qu'en Finlande ; ils sont fréquentés plus tôt et avec des temps de présence plus longs. Il ne faut pas en conclure que plus il y a d'établissements d'accueil du jeune enfant (EAJE), moins les résultats sont bons, mais que les choses sont plus complexes : les effets des inégalités sociales sur les résultats scolaires sont plus forts que les effets de l'EAJE, comme l'ont bien démontré Wilkinson et Pickett (2009).

Qu'est-ce que la qualité ?

On fait souvent référence à des normes de taux d'encadrement (nombre d'adultes par enfants, rotation du personnel), mais cela ne définit pas, en soi, la qualité : ce sont seulement des conditions nécessaires. Cette notion est difficile à définir en l'absence des personnes concernées. Nous avons eu un débat pendant plus d'un an avec la Commission européenne, car nous refusions de définir ce qu'était la qualité. Elle ne peut pas se définir sans les gens concernés, notamment les parents, dans leur contexte. La qualité doit donc se définir par une participation réelle des parents, qui engage la communauté locale. Nous savons que le niveau de professionnalisation est central pour un accueil de qualité, mais ce n'est pas pour autant le seul critère. De nombreuses études montrent que le niveau de qualification a une influence sur les interactions entre adultes et enfants, mais très peu de recherches évoquent le contenu de la formation. La question se pose notamment en termes de comparaison entre formation initiale et formation continue. La littérature fait apparaître clairement l'importance des deux types de formation : un investissement en formation initiale est important, mais son rendement n'apparaît que s'il est accompagné par un support de durée sur le terrain. Les études montrent qu'une personne qui travaille au sein d'une école maternelle est plus influencée par les traditions de la structure au sein de laquelle elle travaille que par ce qu'elle a pu apprendre à l'école. Les conditions de travail constituent également un point essentiel : si les conditions de travail ne sont pas bonnes, les meilleurs professionnels risquent de quitter la structure.

Dans pratiquement toute l'Europe, les lieux d'accueil sont de plus en plus confrontés à la diversité, ce qui pose un certain nombre d'interrogations. Les professionnels d'aujourd'hui et de demain sont obligés de travailler dans des contextes de diversité, et donc de travailler dans l'inattendu. Cela nécessite des co-constructions qui redéfinissent constamment le travail en partenariat avec les enfants et les parents. La curiosité doit être l'une des qualités des personnels en charge des jeunes enfants. Une étude de cas faite à Gand auprès de professionnels travaillant dans des contextes de diversité permet de saisir leur opinion : alors que la diversité était considérée dans le discours courant comme un problème, les professionnels déclarent que leur travail est devenu plus intéressant depuis qu'ils travaillent sur la diversité et, qu'en partant le matin, ils ne savent jamais ce qui arrivera. Auparavant, disent-ils, ils faisaient toujours la même chose, alors que désormais de nouvelles questions apparaissent, ce qu'ils déclarent passionnant.

Une grande diversité de pratiques

S'agissant des profils de compétences, il apparaît que certains pays en Europe disposent de profils de compétences officiels, desquels ils ont déduit des profils de formation. D'autres pays disposent de profils de compétences professionnelles, mais n'en tirent pas des profils de compétences pour la formation. Un certain nombre de pays n'ont pas de profils officiels pour la profession, mais disposent de profils que les centres de formation se partagent. Enfin, quelques pays n'ont strictement aucun profil officiel national : c'est le cas de l'Italie, mais cela ne signifie pas pour autant que les municipalités n'ont pas développé leurs propres profils de compétences. Il existe donc une grande diversité de pratiques. L'avantage de disposer d'un profil de compétences national qui inspire les centres de formation est de bénéficier d'une cohérence entre formation et terrain. Mais il existe également un certain nombre d'inconvénients, surtout si le profil de compétences est trop concret, car cela risque de figer la pratique. Le risque est que ce soit le marché du travail, les employeurs, les organisateurs des lieux d'accueil qui définissent leurs besoins. Après un certain temps, on se rend compte, par exemple en Angleterre, que cela ne laisse pas suffisamment d'espace sur le terrain pour innover. Des profils trop détaillés et prescriptifs étouffent l'innovation. Les profils de compétences sont intéressants, mais ils doivent être intégrés dans un cadre de qualité plus large, sans être prescriptifs. Par ailleurs, en examinant les profils de compétences existant, force est de constater qu'ils se concentrent à 90 % sur le travail avec les enfants. Très peu de pays ont développé des profils de compétences pour travailler avec les familles ou les communautés locales.

On constate surtout qu'un grand nombre de personnes qui travaillent dans le domaine de la petite enfance n'apparaissent pas dans les rapports officiels traitant des métiers de la petite enfance : ce sont les « assistantes invisibles », qui ne disposent pas d'une qualification sanctionnée par une formation ou un diplôme. Par exemple, en Suède, il y a les « teachers » qui doivent avoir bac + 3. Mais dans la pratique, ces professionnels sont très souvent « secondés » par des assistant(e)s, quasiment aussi nombreux, qui sont peu qualifiés et dont on ne parle pas. La situation est la même au Danemark et en France, avec les agents territoriaux spécialisés des écoles maternelles (ATSEM)¹. Peu de pays disposent de profils de compétences pour ces assistantes, sans parler de profils de formation. Or, ces personnes, comme les ATSEM

1. En France, les ATSEM sont titulaires d'un diplôme (CAP petite enfance, par exemple). Toutefois, au niveau européen, il ne s'agit pas d'un niveau de qualification « normal » (c'est-à-dire au-delà du bac). En outre, et c'est le plus important, il existe une hiérarchie entre les ATSEM très peu qualifiés, qui prennent en charge les tâches de « care », et les enseignants qui assurent l'éducation. Cette hiérarchie menace les possibilités de mobilité des ATSEM ainsi que leurs chances de se professionnaliser.

en France, ont un rôle très important envers les enfants et les parents ; souvent ce sont les ATSEM qui reçoivent les enfants et les parents le matin. Elles ont donc un rôle important dans la relation aux parents et aux enfants alors même que l'exigence est faible en termes de formation et de qualification. Les personnes qui disposent du niveau de qualification le plus faible sont également celles qui ont le moins de chances d'obtenir un niveau de qualification supérieur, dans la mesure où l'accès à la formation est plus restreint pour ces personnes, qui sont donc enfermées dans des professions sans issues. Les tâches qu'elles réalisent sont souvent décrites dans des termes techniques et logistiques, ce que les Anglais appellent le « care », terme plus large que le « soin » en français. Souvent, l'éducation est séparée du care : l'assistante prend soin des enfants pour que l'enseignant puisse enseigner, comme si changer un enfant ou prendre un repas avec un enfant ne revenait pas à l'éduquer. Dans une étude que nous venons de réaliser en Belgique, nous constatons que si l'école maternelle ne « parle » pas aux personnes les plus démunies, c'est justement en raison de cette séparation entre le care et l'éducatif, même au sein des systèmes qui se disent intégrés. Ces assistantes invisibles doivent bénéficier de parcours leur permettant d'obtenir des qualifications. La mise en place de structures démocratiques, comme en Slovénie, favorise le dialogue entre ces assistantes peu qualifiées et les personnels qualifiés figurant dans le planning ; cela permet de faire émerger un langage commun, une culture commune de réflexion.

Nécessité d'un système compétent, institutionnel et politique

La question initiale portait sur les compétences des personnes. Plus ce problème est étudié, plus on s'aperçoit qu'il n'est pas possible de déterminer les compétences en termes individuels : il est nécessaire de mettre en place une approche systémique. On ne parle plus d'individu compétent, mais d'individu compétent dans un système compétent, un système qui permet de développer les compétences réflexives. Il existe certes des compétences individuelles, mais également des compétences de l'institution. Par exemple, il est essentiel de permettre au personnel de documenter son travail, de disposer d'heures sans enfant pour le faire, de laisser le temps au personnel de se réunir avec les collègues pour réfléchir à ce qu'on est en train de faire, c'est essentiel. Cela signifie des compétences au niveau inter-institutionnel : pouvoir aller voir des gens dans une autre crèche, une autre école, se mettre en lien avec d'autres services sociaux. Et également des compétences du système politique qui doit permettre cette réflexion et ces conditions de travail.

En termes de conclusions et de recommandations soumises à la Commission européenne, il convient de noter celles qui visent à augmenter le nombre de diplômés au niveau « bachelor » (bac +3). Il existe au niveau international un accord pour dire qu'il faudrait au moins 60 % de professionnels à bac +3 y compris pour les 0-3 ans. Le consensus porte également sur l'augmentation de la mobilité dans le travail pour permettre aux personnes non qualifiées d'accéder à des qualifications ; sur l'intérêt d'assurer des relations égalitaires et réciproques entre théorie et pratique, comme dans l'exemple que j'ai donné de l'ESSE ; sur l'intérêt de repenser le développement professionnel. Les formations continues sous forme d'un jour par-ci par-là sont de l'argent gaspillé. Il faut des systèmes de support et d'échange qui soient continus comme à Pistoia. L'accord porte également sur l'intérêt d'insérer les assistants dans un parcours de formation qualifiant, ensemble avec leurs collègues qualifiés ; enfin, accord sur l'intérêt de renforcer les capacités de leadership, ainsi que de développer des politiques effectives à tous les niveaux, individuel, institutionnel, inter-institutionnel et gouvernemental.

Nous avons enfin défini dans le rapport des listes de compétences au niveau des individus, des institutions et des politiques de manière un peu différente de ce que la Commission avait demandé en les répartissant : en connaissances, pratiques et valeurs. En général, la

seconde rubrique est celle des capacités « skills », la dernière étant les attitudes. À « capacités », qui est une notion très technique et très individuelle, nous avons préféré « pratiques à développer », ce qui est plus collectif, plus systémique. Et nous ne parlons plus des attitudes qui concernent davantage les individus, mais des valeurs qu'on partage avec l'équipe, qu'on discute avec les parents.

Il ne faut pas se cacher que les investissements que nous avons proposés ont un coût. Nous avons évoqué ce matin les difficultés financières que les pays connaissent en Europe. Mais, je crois que, dans cette période de crise, nous ne pouvons pas nous permettre de ne pas investir dans le professionnalisme des acteurs de l'accueil de la petite enfance.

Intervention de Danielle Boyer

Merci pour cet argumentaire qui plaide pour une approche globale des formations de la petite enfance. Je retiendrai tout d'abord une proposition de références nationales globales qui ne figent pas les pratiques de terrain, mais également la volonté d'identifier l'éducatif comme une notion englobante de l'analyse de l'activité des professionnels, et enfin le souhait de détacher l'idée que les compétences sont liées uniquement aux individus, les compétences étant acquises dans une relation réciproque entre l'individu, les équipes, les institutions et les politiques. Cette thématique est particulièrement complexe en France, en raison de la grande diversité des acteurs qui travaillent sur ces questions.

La professionnalisation et l'accompagnement des assistantes maternelles : un gage de qualité pour l'enfant

Sandra Onyszko

Formatrice et chargée de communication, Union fédérative nationale des associations de familles d'accueil et assistantes maternelles (Ufnafaam)

La professionnalisation des assistantes maternelles est naturellement un gage de qualité pour l'enfant. La qualité d'un travail provient d'un savoir-faire et d'un savoir-être :

- savoir-faire dans les connaissances que l'on obtient par son expérience puis par des formations ;
- savoir-être dans une prise de conscience basée sur les valeurs que l'on désire dans son travail ;
- comprendre ce qui fait l'essence de sa profession basée sur ces deux axes : comprendre la trajectoire qu'on a prise, c'est-à-dire d'où l'on vient et où l'on va.

Ce cheminement passe par un parcours du professionnel. Encore faut-il qu'il soit bien identifié et bien compris. Pour le comprendre, il faut qu'il soit cohérent. Il convient alors de se demander si chaque étape de cette professionnalisation est cohérente.

Revenons sur l'historique de la formation des assistants maternels. La formation obligatoire a débuté en 1992, avec 60 heures de formation à l'accueil qui n'étaient cependant pas toujours dispensées avant que l'assistante maternelle commence à accueillir des enfants. Les associations et les syndicats d'assistantes maternelles ont réclamé cette formation avant l'accueil de l'enfant. En effet, certaines assistantes maternelles n'identifiaient pas la différence entre leur rôle de mère et leur rôle de professionnelles. La formation en amont permet cette identification. Elle a par ailleurs permis aux assistantes maternelles de s'identifier à un groupe, ce qui les a rassurées dans leurs pratiques.

Incohérence de l'agrément avec la réussite à l'examen de fin de formation

Il reste toutefois un certain nombre d'incohérences. La première concerne l'agrément, fourni par le service de protection maternelle infantile (PMI), qui est donné avant la formation. La formation est de qualité, même si elle mériterait encore de progresser. Entre les deux modules de formation (60 heures avant l'accueil, 60 heures pendant l'accueil), il se passe généralement près de dix-huit mois : il s'agit là d'une autre difficulté, car, entre les deux modules, l'assistante maternelle peut oublier, voire ne pas faire de lien entre les deux parties de la

formation. A l'issue de cette formation, les assistantes maternelles se poseront deux questions pour lesquelles elles n'auront pas de réponse. On leur a en effet dispensé 120 heures de formation qui permettent d'accéder au premier module du CAP petite enfance, mais pour le reste du CAP, elles sont contraintes de se débrouiller seules. Les assistantes maternelles ne comprennent pas cette incohérence, de même qu'elles ne comprennent pas la valorisation de cette réussite à l'examen, dans la mesure où il n'existe aucune différence entre une personne qui a réussi cet examen et une personne qui a échoué à cet examen.

Après la formation, et en dépit du fait qu'il n'y a aucun accompagnement pour la validation des acquis d'expérience (VAE), un bon nombre d'assistantes maternelles passeront ce CAP en totalité par le biais d'une VAE, dans la mesure où elles ressentent le besoin d'aller au bout de cette formation. Un grand nombre d'assistantes maternelles réussiront cet examen par VAE, ce qui permettra de donner du sens à leur travail.

Un parcours de carrière difficilement compréhensible

Cependant, une autre question surgira : que faire après le CAP ? En effet, après le CAP, aucune évolution n'est possible dans la profession des assistantes maternelles : il s'agit là d'une véritable « voie sans issue ». Ne serait-t-il donc pas nécessaire de prévoir une évolution à ce statut et à cette formation ? Cette évolution aurait d'autant plus de sens qu'elle permettrait de prendre en compte les nouveaux profils qui arrivent dans la formation. Depuis une dizaine d'années, les assistantes maternelles qui arrivent en formation sont plus jeunes et plus qualifiées qu'auparavant. Il ne s'agit donc plus forcément d'un travail qu'on rejoint par défaut, mais plutôt par choix, afin de concilier vie professionnelle et vie familiale. Ces nouvelles assistantes maternelles ont un positionnement différent de leurs aînées. Elles souhaitent sécuriser un parcours professionnel, et être identifiées comme des professionnelles de la petite enfance.

Professionalisation et carrière des assistants maternels : deux volontés antinomiques ?

L'objectif des assistants maternels n'est plus seulement d'avoir une profession, mais une véritable carrière. L'objectif du gouvernement, quant à lui, est de pouvoir faire émerger des professionnels pour créer des places d'accueil. Il est nécessaire de trouver la meilleure manière de concilier ces deux points de vue si on veut pouvoir proposer des possibilités concrètes qui répondent aux souhaits de tous. Car toutes ces phases dans le parcours de ces professionnels sont inarticulées et finissent par ne plus être compréhensibles pour les assistantes maternelles qui perdent alors le fil de ce qui fait leur qualité d'accueil.

Pour ce faire, il convient donc de créer une cohérence, qui n'existe pas actuellement, dans ces étapes du parcours professionnel de l'assistante maternelle.

Quelques pistes peuvent être suggérées : l'assistante maternelle, après 120 heures de formation, pourrait suivre deux ou trois journées de formation obligatoire par an, afin de pérenniser à la fois ses connaissances et de bénéficier d'un accompagnement jusqu'au bout, c'est-à-dire jusqu'à l'obtention du CAP petite enfance. Il serait également envisageable de créer un congé individuel de formation (CIF), qui permettrait de disposer d'une formation après le CAP, afin de préparer l'accès à une autre formation et à un autre diplôme du champ de la petite enfance. Il serait par ailleurs intéressant de permettre les formations continues dans une acception plus large qu'aujourd'hui. Ces formations relèvent actuellement d'un choix très restrictif. Il faudrait les ouvrir à l'ensemble des organismes de formation, pour que ce soit le professionnel qui choisisse les connaissances qu'il désire acquérir, pour qu'il puisse

être acteur de son parcours. Ceci éviterait de le laisser face à un catalogue de formations avec des bases qui sont à un niveau équivalent de connaissances.

La formation obligatoire doit revêtir également un autre aspect : il est indispensable qu'elle soit la première marche d'une carrière, et non pas un simple accès à la profession. Cela permettrait, au-delà de la motivation des professionnels, de rendre toutes ces étapes cohérentes entre elles.

Il faudrait également prévoir l'existence de passerelles permettant d'obtenir d'autres diplômes. La nouvelle génération d'assistants maternels connaît actuellement une précarité de l'emploi. Le travail de la femme est devenu une nécessité, et non plus un confort. Il est urgent de redéfinir le contour de ces orientations pour permettre un emboîtement logique entre elles, faute de quoi le professionnel perdra le sens de son travail. En moyenne, la vie professionnelle d'une assistante maternelle est de sept ans, au cours desquels elle se posera toutes ces questions, et notamment celle-ci : « *Pourquoi, si le but de ma profession, l'accueil de l'enfant, est le même que pour les autres professions de la petite enfance, ma propre compétence et mon expérience ne sont-elles pas reconnues pour obtenir des formations issues de la petite enfance et diplômantes ?* » Faute de nous interroger sur ces questions, nous verrons émerger de nouvelles sortes de structures d'accueil dans lesquelles se plongent les assistantes maternelles à défaut d'avoir d'autres possibilités.

Une nouvelle conception de la profession

La formation doit servir de tremplin à une carrière afin de favoriser la venue de nouveaux candidats. Une telle évolution leur permettrait de se sentir plus professionnels, valorisés, alors que le sentiment qui perdure actuellement est l'inverse, même après la mise en place de la formation. La première demande des assistants maternels est d'accéder à la formation d'auxiliaire de puériculture. Chacun sait que ces auxiliaires ne sont pas en nombre suffisant dans l'accueil collectif. Cela pourrait constituer une solution pour l'offre d'accueil.

Quant à ceux qui arriveront demain dans la profession, ils y viendront plus nombreux qu'avant, car ils sauront que le choix qu'ils font aujourd'hui pour concilier leur vie familiale et professionnelle, leur permettra demain d'assoir une carrière dans l'accueil collectif ou dans un autre lieu pour prendre soin des tout-petits. Ils auront compris et développé ce parcours, il leur appartiendra et fera partie de leur aspiration. Cette nouvelle façon de voir ce métier pourrait constituer une attractivité pour l'entrée de nouveaux assistants maternels dans cette profession et éviter de déséquilibrer l'offre d'accueil. En effet, il est prévu que 30 % des assistants maternels seront partis à la retraite en 2013 (Bideau, *et al.*, 2009)

Ces pistes de réflexion ont pour objectif d'instaurer une cohérence, qui n'existe pas aujourd'hui dans le parcours de la profession d'assistante maternelle afin de pouvoir donner du sens à son travail et fournir des repères. La profession guidée par une éthique construite par de bonnes pratiques et analysées tout au long du parcours sera confortée par des connaissances régulières, puis par l'expérience qui délimitera les contours de la qualité l'accueil du tout-petit.

BIBLIOGRAPHIE

- Alberola E.**, 2009, La professionnalisation des assistantes maternelles, *Cahier de recherche*, n°263, CRÉDOC, décembre.
- Bideau G., Collin B., Vong N.**, 2009, Les assistantes maternelles sont présentes sur 26 000 communes, *L'essentiel*, CNAF, n° 85, mai.

Micheau J., Molière E., Ohnheiser S. (Plein-Sens), avec la collaboration de Chazal J. (DREES), 2010, Les modes d'organisations des crèches collectives et les métiers de la petite enfance, *Études et résultats*, DREES, n°732, juillet.

Ulmann A. L., Betton E., Jobert G., 2011, L'activité des professionnels de la petite enfance, *Dossier thématique*, n° 145, CNAM, octobre.

Échanges avec la salle

Intervention de Danielle Boyer

Merci aux trois intervenants pour leur vision holistique, globale et systémique de cette thématique des professionnels de la petite enfance. Nous vous invitons à présent à réagir à ces différentes interventions.

De la salle

Ce colloque est très intéressant. Cette assemblée réunie aujourd'hui est constituée de professionnels, dont les pratiques se fondent sur des études qui sont parfois anciennes, par exemple les études de Danielle Rappoport¹ : nous savons tous ce que signifient le « prendre soin » et le bien-être des enfants. Nous l'avons manifesté l'an passé lorsque les modes d'accueil de la petite enfance étaient mis à mal. Nombre d'entre nous étions dans la rue pour dire ce que vivaient les enfants en raison de la surpopulation des crèches ou de l'absence de qualification du personnel. Ces modifications ont été mises en place en dépit de la résistance des professionnels. Le Rapport des métiers de la petite enfance, établi en 2005 sous le ministère de Christian Jacob, évoquait déjà la nécessité de professionnaliser le secteur et de former tous les professionnels pour que l'accueil soit de qualité. Qu'a-t-on fait depuis ? Comment ces nécessités ont-elles été prises en compte ? Comment a-t-on pris en compte la parole des professionnels, qui ont bien mesuré le mal-être des enfants et qui se trouvaient dans la rue en 2010 ?

Réponse de Sylvie Rayna

Effectivement, beaucoup de points que j'ai évoqués aujourd'hui l'ont été lors des réunions mises en place en vue de ce rapport. On sait beaucoup de choses, mais cela ne suffit pas, il faut que ces savoirs soient partagés et il faut une volonté politique. Je me suis référée à la participation, qui est centrale dans les théories psychologiques et sociologiques contemporaines de l'apprentissage et de la construction collective de pratiques. Et cela implique deux pôles : d'une part la situation, le

1. NDE : Danielle Rappoport, psychologue, co-fondatrice de l'association Bien-Traitance.

contexte (plus ou moins favorable à la participation), d'autre part l'engagement de chacun (même dans un contexte « idéal », la participation relève du choix de chacun de participer). Un double combat est à mener : d'une part un combat citoyen et politique, collectif, tel qu'évoqué, pour que les conditions changent globalement, d'autre part un engagement citoyen et politique dans la vie quotidienne de chacun d'entre nous, dans sa structure, son réseau, son voisinage, pour co-construire. Bref, ne pas seulement contester et attendre. Ainsi, en reprenant l'exemple de Reggio Emilia ou de Pistoia, où c'était le désert en matière d'accueil public du jeune enfant, ce sont des pères, des mères, des professionnels, qui se sont mobilisés pour construire des écoles maternelles puis des crèches, et qui ont tissé peu à peu une pédagogie pour que, dans le contexte de l'après-guerre, « plus jamais cela » n'arrive ; ils n'ont pas attendu une décision politique centrale et ont montré l'exemple. On a tendance parfois à oublier qu'on a aussi un pouvoir, et un devoir, chacun à sa place, de s'engager et de participer au changement. C'est peut-être par une révision en profondeur de la formation, par l'accompagnement des nouveaux professionnels, que petit à petit, en participant, on avancera ensemble. Une position attentiste ne suffit pas. Les textes officiels, non appliqués, non plus.

De la salle

Vous avez parlé d'une importante coordination entre les différents professionnels de la petite enfance, coordination qui serait en mesure d'améliorer le bien-être du jeune enfant. Vous avez aussi évoqué l'inscription dans le planning, en Slovénie, de ces temps de coordination. Je souhaite avoir votre avis sur la notion de rythme de l'enfant, qui est au cœur des compétences que nous devons avoir et que l'institution nous impose.

Réponse de Michel Vandebroek

Ce travail est difficile, car il se fait avec les enfants, mais également avec des communautés et avec des parents, dans un contexte social de plus en plus diversifié. C'est la raison pour laquelle les équipes de recherche ont demandé, aussi bien à Pistoia qu'à Gand, aux professionnels quels étaient les moments clés, dans leur parcours professionnel, au cours desquels ces derniers ont senti une nouvelle étape de leur professionnalisation. La réponse a porté sur le contexte de diversité, avec le questionnement des parents. Mais il n'est possible d'apprendre qu'à condition de disposer d'un espace où il est possible de s'interroger en sécurité entre collègues, pour se poser les questions difficiles. Il nous faut, en plus de la formation initiale, des lieux où il est possible de documenter le travail, ce qui sera sans intérêt si cette documentation ne peut pas être partagée. Il faut du temps et un lieu pour mener cette réflexion. Cet investissement, en permettant aux professionnels de se confronter les uns aux autres, est l'un des plus importants à réaliser, dans la perspective d'une meilleure qualité de l'accueil des jeunes enfants.

De la salle

Des recommandations ont-elles été formulées pour chacun des quinze pays, au regard de leurs politiques de formation ? Par exemple, il semblerait qu'en France ait été proposée la création d'un nouveau diplôme, proposition déposée au ministère, qui concernerait le métier d'accueillant éducatif. Ce métier serait plus éducatif que l'auxiliaire de puériculture mais moins que l'éducateur de jeunes enfants.

Réponse de Michel Vandebroek

Les recommandations, issues des recherches que nous avons menées, ont été formulées à la Commission européenne et portent sur la politique européenne et sur la manière dont la Commission européenne pourrait soutenir les pays membres. Ce ne sont donc pas des

recommandations individualisées. Chaque pays dispose d'entre trois et sept métiers de la petite enfance. Il n'y a donc pas lieu d'avancer une solution qui serait bonne pour tous les pays, dans la mesure où les contextes historiques, politiques, culturels et sociaux sont trop différents. Mais il y a des orientations générales. Par exemple, on insiste sur la formation au dialogue avec les parents ; la situation est très variable selon les pays et la France est un des seuls où, dans le cas de la formation d'éducateur de jeunes enfants précisément, il y ait une formation dans ce sens. Par ailleurs, la Commission européenne ne dispose d'aucune compétence qui lui permettrait de formuler des recommandations individuelles à chaque pays membre. À partir du rapport, la Commission européenne formera un groupe d'experts nommés par les différents pays. Ces experts se réuniront et formuleront des recommandations, d'ici deux ans des recommandations seront établies à l'échelle européenne dans le cadre d'un dialogue avec les pays membres. L'objectif est d'aboutir à des recommandations. En ce moment, il existe des recommandations sur le plan quantitatif, les normes dites de Barcelone ; dans deux ans on devrait en avoir aussi sur l'aspect qualitatif.

De la salle

Quand on s'occupe d'enfants, on s'occupe de l'enfant qu'on a été, de l'enfant qu'on croit avoir été et de celui qu'on craint d'avoir été. Cela suppose de disposer de temps, de lieux et de possibilités de travail sur sa pratique. Force est de constater que le temps de penser le travail peut se trouver obéré par d'autres logiques, notamment des logiques de taux d'occupation, de prestation de service unique (PSU), qui risquent de tendre à s'imposer de plus en plus, avec des formes de rentabilisation de l'accueil et de mise en concurrence des modes d'accueil. Les établissements qui s'occupent de jeunes enfants n'échappent pas aux orientations de la directive européenne sur les services. Certaines entreprises de crèches poussent ces logiques à l'extrême. Les personnels dans ces entreprises expriment leur malaise, car ils ne peuvent plus penser leur travail. On leur demande de ne penser qu'en termes de taux de remplissage, avec un projet éducatif standardisé sur l'ensemble des 80 crèches appartenant à l'entreprise. On ne peut pas opposer les questions qui se posent sur le champ de la politique en termes de gestion du système, et les questions de pratiques professionnelles. Les réponses qui seront apportées doivent permettre d'avancer sur ces deux aspects.

Réponse de Michel Vandenbroeck

Il existe une tendance, dans tous les pays d'Europe (au-delà aussi, à Hong-Kong, Taïwan, aux Etats-Unis), qui conduit à avancer vers la privatisation des entreprises de crèches. Je ne connais aucune littérature ni aucune recherche qui ait démontré l'existence d'une réflexivité professionnelle dans des entreprises de crèches.

De la salle

Beaucoup de pays pratiquent l'accueil individuel, avec des modalités variables. Environ 80 % des enfants danois se trouvent dans un système d'accueil individuel, sous la forme du système des crèches familiales. En France, la moitié des enfants qui sont à l'extérieur de leur famille sont chez des assistantes familiales, en travail individuel. Le système des crèches familiales disparaît en France. Cette différence, profonde, joue à la fois sur les questions de formation et de supervision. Les situations individuelles que vivent les assistantes maternelles en France ne permettent pas le dialogue réflexif, sauf avec les parents ou les relais d'assistance maternelle. Il s'agit de l'un des aspects des difficultés françaises. En second lieu, il me semble que dans cette réflexion on ne s'est pas posé la question des enseignants en maternelle, sous l'angle de l'accueil du petit enfant et des conditions de son développement.

Session 4

LA DIVERSITÉ DES ENFANTS DANS LES MILIEUX D'ACCUEIL ET D'ÉDUCATION

Quelles modalités d'accueil et d'éducation faut-il favoriser pour assurer le bien-être des enfants et leur diversité ?

Christine Hélot, professeur des universités en sociolinguistique et linguistique éducative à l'université de Strasbourg, puise dans ses recherches sur le langage et le plurilinguisme pour poser la question de la politique linguistique éducative.

Cette réflexion originale sur la diversité se poursuit avec **Samia Zemmit**, responsable de la crèche parentale Arc en Ciel et éducatrice de jeunes enfants. Elle témoigne de la pédagogie mise en place au sein de cette crèche où l'accueil de l'enfant dans sa singularité, quels que soient sa culture et son milieu social d'origine, est primordial.

Francine Ferland, ergothérapeute et professeure émérite à l'université de Montréal, analyse les besoins des enfants en situation de handicap et des milieux qui les accueillent. Elle propose un modèle pour favoriser l'intégration de ces enfants.

La table ronde est présidée par **Marie-Nicole Rubio**, directrice de l'association Le Furet.

Ouverture

Quelles modalités d'accueil et d'éducation faut-il favoriser pour assurer le bien-être des enfants dans leur diversité ?

Marie-Nicole Rubio

Directrice de l'association Le Furet

Nous terminerons cette intense journée de travail par une thématique qui a été évoquée tout au long des précédentes séances. La qualité est évidemment au cœur de nos préoccupations. Mais produire celle-ci nous renvoie à la question du sens que l'on donne à nos propositions et à la place accordée à chaque acteur, enfant, parent et professionnel. Non seulement pour lui permettre de s'exprimer en tant qu'individu capable et respectable, mais également pour lui donner l'opportunité de participer à la construction collective.

Il s'agit d'une délicate et complexe combinaison où les questions du singulier et du collectif s'alimentent l'une l'autre en permanence. Cette combinaison, qui ne peut se construire sans des compétences partagées entre parents, enfants et professionnels, pose la diversité comme point de départ à partir duquel il s'agit de créer un cadre commun, un projet éducatif porteur de valeurs et de principes d'action.

Les interventions qui vont suivre vont nous éclairer concrètement sur la prise en compte de la diversité des langues, sur la participation des parents et sur la prise en compte de la diversité des capacités physiques ou mentales.

Quelles politiques linguistiques éducatives faut-il promouvoir pour assurer le bien-être des enfants des familles d'origine étrangère ?

Christine Hélot

Professeur des universités en sociolinguistique et linguistique éducative, université de Strasbourg

Quelques remarques introductives

Je suis principalement intéressée par les questions de langage, de langues, de bilinguisme et de plurilinguisme. J'ai une longue expérience de travaux sur le bilinguisme, en contexte familial en Irlande, puis en contexte scolaire en France (Hélot¹, 2007). Ce qui m'interpelle en particulier dans le contexte éducatif français, ce sont les politiques linguistiques éducatives, le caractère inégalitaire du bilinguisme en contexte scolaire (Hélot, *et al*², 2006) et la formation des enseignants, ou encore : comment construire le plurilinguisme à l'école ? Si mon terrain de recherche porte davantage sur l'école élémentaire, il comprend aussi l'école maternelle, ainsi que les structures éducatives hors contexte scolaire. Mon travail a d'abord été ancré dans le champ de la linguistique, puis de la sociolinguistique et je m'inscris dans une approche « critique ». Je me considère donc comme une chercheuse engagée, ce qui veut dire que mes recherches sur le bi-plurilinguisme ont pour objectif de montrer que toutes formes de bilinguisme, quelles que soient les langues concernées, méritent d'être soutenues dès le plus jeune âge tant en famille, en structure de garde qu'à l'école.

La pluralité linguistique et culturelle

Dans le contexte scolaire, la pluralité linguistique et culturelle est très souvent exprimée en termes négatifs (problèmes, retards, handicaps). Il est nécessaire, au contraire, de reconnaître la valeur positive de la diversité. J'aime beaucoup ce que dit Blanchet (2000) : « *La diversité culturelle n'est pas un chaos, mais un système humain global interactif inéluctable... Elle peut engendrer des conflits, mais aussi des rencontres dynamisantes, enrichissantes.* » En effet, la diversité sous toutes ses formes (sociale, linguistique, culturelle, ethnique, etc.) peut être envisagée non plus comme un problème, mais comme une ressource pédagogique

1. Hélot C., 2007, *Du bilinguisme en famille au plurilinguisme à l'école*, Paris, L'Harmattan.

2. Hélot C., Hoffman E., Scheidhauer M.L., Young A., 2006, *Écarts de langue, écarts de culture. À l'école de l'autre*, Francfort, Peter Lang.

dès lors que l'on porte un regard positif sur la différence. D'ailleurs, la diversité linguistique est de plus en plus visible dans notre vie de tous les jours, mais les pratiques plurilingues sont peu présentes dans les structures éducatives, en particulier à l'école, et cela en dépit de l'introduction de l'enseignement des langues à un âge de plus en plus précoce, et de programmes ambitieux (et assez remarquables) pour l'enseignement des langues étrangères en France. Aujourd'hui, il est important de reconnaître que, de fait, nos classes sont devenues multilingues, puisque de nombreux enfants parlent d'autres langues que la langue de l'école. Même si ces langues sont parlées en famille, elles font partie du répertoire linguistique des élèves. Dès lors, pourquoi et comment intégrer ces langues dans les apprentissages dès le début de la scolarité et dès le début d'une socialisation secondaire en structure éducative ?

La complexité des situations de plurilinguisme

De nos jours, les situations de plurilinguisme sont extrêmement complexes. Aussi est-il de moins en moins pertinent de parler de « la » langue maternelle. Beaucoup d'enfants ont aujourd'hui plusieurs langues maternelles, ce qui fait que ce terme doit être repensé. Avec l'intensification des échanges, de plus en plus de langues sont en contact dans les familles, à l'école et au travail. Cette multiplicité de langues et de cultures se heurte à notre histoire, et à l'idéologie de l'État Nation qui, en France, renvoie à l'idée que la cohésion sociale ne peut se faire qu'au travers d'une seule langue. Or, sous les effets de la mondialisation, le multilinguisme est beaucoup plus répandu que le monolinguisme dans la plupart des pays. C'est justement la dominance de l'idéologie du monolinguisme dans les espaces éducatifs qui empêche de penser ces questions de façon positive. D'où aussi la difficulté de comprendre les fonctionnements des locuteurs bilingues ou plurilingues, et de repenser l'éducation langagière dans les structures éducatives (Hélot, *et al.*³, 2008).

Les politiques linguistiques sont les décisions qui sont prises par des personnes ou des institutions sur les langues et leur utilisation. Pour la France, le meilleur exemple est la Délégation générale à la langue française et aux langues de France⁴. Les politiques linguistiques éducatives, quant à elles, sont la mise en œuvre de ces décisions en contexte éducatif. En termes de problématiques de recherche, cela se traduit par les questions suivantes : quelles langues sont présentes dans les structures éducatives, c'est-à-dire lesquelles sont enseignées et selon quel modèle extensif, bilingue, bilangue, sections européennes, orientales ou internationales les dispositifs n'étant pas toujours très clairs pour le public ? Et surtout, quelles langues ne sont pas enseignées et pourquoi ?

Des études récentes sur les politiques linguistiques éducatives ont montré un changement de point de vue, et insistent sur le rôle des acteurs de terrain. Ces recherches (Menken et Garcia⁵, 2010) montrent que, sur le terrain éducatif, les enseignants interprètent les politiques linguistiques éducatives, les négocient et les recréent à leur manière, ce qui veut dire qu'en fait, ils disposent d'une marge d'action, dans leur classe, pour fonctionner dans leur travail quotidien avec les enfants. Lors d'une étude menée selon cette optique (Hélot⁶, 2010), j'ai

3. Hélot C., Benert B., Ehrhart S., Young, A., 2008, *Penser le bilinguisme autrement*, Francfort, Peter Lang.

4. Voir le site www.dglf.culture.gouv.fr

5. Menken, K., Garcia O., 2010, *Negotiating Language Policies in Schools. Educators as Policy makers*, New York, Routledge.

6. Hélot C., 2010, « Tu sais bien parler Maitresse. Negotiating languages other than French in the Primary Classroom in France » in Menken K., Garcia O., *Negotiating Language Policies in Schools. Educators as Policy makers*, New York, Routledge, p. 52-71.

rencontré un enseignant stagiaire turcophone qui, respectant les politiques linguistiques du ministère de l'Éducation nationale, s'interdisait d'utiliser sa langue maternelle, le turc, avec un jeune élève turcophone en petite section de maternelle. Mais parce qu'il s'interdisait l'emploi du turc, il pensait que l'élève avait des difficultés d'apprentissage. Lorsque aucune de ses stratégies en français ne fonctionnait plus et que finalement il décida d'utiliser le turc, il comprit immédiatement que l'enfant n'avait pas assez de compétences en français pour faire l'activité demandée. Ce qui est intéressant ici, c'est la manière dont cet enseignant bilingue a intériorisé l'interdiction d'utiliser sa langue maternelle et qu'il s'obligeait à fonctionner en mode monolingue, alors qu'il partageait la même langue que son élève et le même vécu scolaire. Ainsi dans certaines situations, les enseignants sont obligés de faire des choix personnels de politique linguistique qui peuvent soit transgresser les lois implicites de l'école, soit appliquer ces lois aux dépens du bien-être des élèves qui se retrouvent en situation d'insécurité linguistique.

Les enfants bilingues et plurilingues dans les structures éducatives

S'agissant des enfants bi-plurilingues dans nos structures éducatives, il me semble nécessaire de repenser les dénominations. On désigne ces enfants par diverses expressions telles qu'« étrangers », « d'origine étrangère », « dont le français n'est pas la langue maternelle », etc. Ces expressions sont des actes de catégorisation qui excluent. L'enfant scolarisé dans une structure éducative dans une langue autre que la ou les langues de la famille est en réalité en situation de bilinguisme ou de plurilinguisme. Il s'agit donc d'un « bilingue émergent ». Ce terme est utilisé par des chercheurs américains⁷ qui insistent sur la nécessité de nommer ces enfants de manière positive afin de porter un regard valorisant sur leurs compétences, et de ne pas « invisibiliser » leurs langues.

Le développement langagier en contexte familial et en contexte éducatif

J'aborderai rapidement le bilinguisme en contexte familial, avant de le distinguer du bilinguisme en contexte éducatif. Dans les situations de bilinguisme simultané, le cas de figure le plus connu est le suivant : un parent parle une langue, tandis que l'autre parent en parle une autre. Le développement langagier de l'enfant est de même nature que pour un enfant monolingue, les chercheurs l'ont montré depuis cinquante ans. Il existe une complémentarité des deux langues des parents.

Dans les situations de bilinguisme consécutif, l'enfant acquiert d'abord une langue dans sa famille, puis une autre au sein de la structure éducative. Dans ce cas, la situation langagière n'est pas de même nature, puisque les deux langues ne sont pas acquises simultanément. Il est très important de faire la différence avec le cas précédent. Dans ce cas précis, la faculté de langage s'acquiert au travers d'une langue d'abord, tandis que dans le cas précédent, la faculté de langage s'acquiert par le biais de deux langues de façon simultanée.

En contexte éducatif, quand la langue de l'école n'est pas la même que celle de la famille, plusieurs questions doivent être posées : quel soutien apporter à l'apprentissage de la langue de la structure éducative, car il est indéniable que l'enfant en a besoin ? Quelle place doit être donnée à la langue de la famille dans la structure éducative et comment la lui donner ? Com-

7. Voir, par exemple, Garcia O., Kleifgen J.O., 2010, *Emergent Bilinguals. Policies, Programs, and Practices for English Language Learners*, New York, Teachers College Press.

ment valoriser le bilinguisme des parents et des enfants ? Enfin, comment mettre en place un contexte éducatif favorable au développement langagier ? Il est intéressant de constater que plus la structure éducative ressemble à l'école, moins la langue est contextualisée, alors qu'à l'inverse, le développement langagier en famille est très contextualisé. Dès lors, plus l'enfant est scolarisé tôt, plus son développement langagier risque d'être entravé par des difficultés qui ont trait aux structures éducatives et à la façon dont l'apprentissage langagier est pensé. Cela rend primordiale à mon avis la question de l'aménagement physique des structures éducatives pour les très jeunes enfants, et il me semble que trop peu de recherches ont exploré le lien entre aménagement physique des structures éducatives et développement langagier.

Concernant la dimension sociale du bilinguisme, il est intéressant de souligner que le bilinguisme peut être valorisé ou, à l'opposé, stigmatisé selon le statut social des langues concernées. Il sera valorisé s'il s'agit de l'anglais, de l'allemand ou du français, par exemple, mais souvent stigmatisé lorsqu'il s'agit de l'arabe ou du turc. Le statut social des langues est lié aux représentations des personnes sur les langues et donc le bilinguisme. Des chercheurs, canadiens notamment, ont montré dès les années 1960, que, lorsque les deux langues sont valorisées dans l'environnement, se développe un bilinguisme additif : une langue s'ajoute à l'autre, et l'enfant devient bilingue. Quand une des deux langues est dévalorisée, notamment celle de la famille, se développe un bilinguisme soustractif, ce qui veut dire que la langue maternelle a tendance à disparaître au profit de la langue dominante, valorisée. Dans ce cas, le bilinguisme est alors transitoire et l'enfant va redevenir monolingue.

Le grand paradoxe de l'école française est que, d'un côté, on investit beaucoup d'énergie dans l'enseignement des langues étrangères pour que des élèves majoritairement monolingues deviennent plurilingues à l'école et que, de l'autre, on ignore le bi-plurilinguisme d'autres élèves qui eux sont déjà bilingues, mais vont redevenir monolingues à l'école (puisque'ils ne sont pas soutenus pour leurs langues maternelles) ; certes, ces derniers apprendront aussi des langues étrangères à l'école, mais pas celles qu'ils parlent déjà. On voit là à l'œuvre une forme de gâchis pour la société, pour l'école et surtout pour l'enfant lui-même, car la perte d'une langue conduit à la perte d'une partie de son histoire personnelle et familiale, avec des conséquences sur son développement identitaire et ses motivations pour les apprentissages scolaires. Au Canada, il a été montré que les enfants sont très sensibles au regard négatif sur leur langue ; ils comprennent et intériorisent ce regard négatif très tôt. Or, ce n'est pas l'usage de deux langues qui est responsable d'un soi-disant effet négatif du bilinguisme, mais les représentations et les valeurs que l'on projette sur les langues et l'image que l'enfant se construit dès le plus jeune âge, en tant qu'individu bilingue.

Les travaux de Jim Cummins⁸, entre autres, mettent en lumière la relation entre le développement cognitif et le degré de bilinguisme chez l'individu, et surtout l'importance du développement de la maîtrise de la langue de la famille pour le développement de la langue de l'école : il ne faut surtout pas que l'enfant arrête de parler sa langue première familiale si l'on veut favoriser l'apprentissage et l'acquisition de la langue de l'école. Il ne faut surtout pas donner le conseil aux parents d'arrêter de parler la langue maternelle à la maison ; au contraire, il faudrait même qu'ils la parlent davantage.

C'est François Grosjean⁹, un chercheur basé à Neuchâtel en Suisse, qui définit la compétence bilingue comme une compétence spécifique qui n'est pas seulement la connaissance de deux codes, mais la capacité de passer de l'un à l'autre et la connaissance des règles de l'alternance. Point intéressant, Grosjean a montré que la personne bilingue peut fonctionner selon deux modes : en présence de monolingues, elle fonctionne en mode monolingue. Mais lorsqu'elle

8. Voir le site : <http://iteachilearn.org/cummins/index.htm>.

9. Grosjean F., 2010, *Bilingual. Life and Reality*, Cambridge, Mass, Harvard University Press et Grosjean F., 2008, *Studying Bilinguals*, Oxford, Oxford University Press.

est en contact avec des locuteurs bilingues partageant les mêmes langues, elle fonctionne en mode bilingue et ce mode bilingue est marqué par l'alternance ou le mélange de codes. Et c'est ce mélange de codes, tout à fait naturel pour un bilingue qui a deux codes à sa disposition, qui, la plupart du temps, est à l'origine du regard négatif porté sur les personnes bilingues. Pourtant, les travaux de recherche ont montré que ces changements de langue respectent des règles qui dépendent de la situation de communication ou des choix des locuteurs.

Les avantages du bilinguisme

Les travaux récents prouvent que les bilingues montrent une supériorité cognitive dans les compétences métalinguistiques et dans l'apprentissage d'autres langues (Cenoz¹⁰, 2009) ainsi qu'une sensibilité dans la communication et la pensée divergente (Bialystok¹¹, 2000). Surtout, tant au niveau local qu'au niveau global, nous avons besoin de personnes bilingues car ce sont ces personnes qui savent négocier des situations de contacts de langues et de cultures complexes.

Comment repenser les politiques linguistiques éducatives ?

Un excellent document a été publié en 2007 par le Conseil de l'Europe qui s'intitule « Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe¹² » et dont la notion centrale est le plurilinguisme. Ce guide est extrêmement intéressant, car il permet de repenser la question des langues non seulement au niveau des États européens, mais également au niveau d'une école ou d'une structure éducative.

La notion de répertoire linguistique

La notion de répertoire linguistique est au centre de la réflexion menée dans ce guide. Elle permet de mieux penser la multiplicité des langues chez les jeunes enfants. C'est John Gumpertz¹³ (1982), un sociolinguiste américain, qui a développé cette notion de répertoire linguistique : il s'agit de la capacité chez les locuteurs plurilingues d'utiliser plusieurs langues selon le contexte (les interlocuteurs, les thèmes, la situation, les lieux, etc.). Le répertoire linguistique est donc l'ensemble des ressources discursives et langagières disponible chez un locuteur, plutôt que simplement la liste de variétés linguistiques dénommables. Ce répertoire n'est jamais figé, il est dynamique, évolutif, et c'est le locuteur qui maîtrise son évolution en fonction des choix qu'il fait (choix de continuer de parler une langue ou de l'abandonner par exemple). Ces choix sont relatifs à l'identité de la personne, comme l'ont montré les travaux de Lepage et Tabouret Keller¹⁴ (1985).

La notion de compétence plurilingue

La compétence plurilingue correspond alors à ce que l'on fait avec ce répertoire. Par exemple, à un instant donné, la langue de scolarisation peut être mieux maîtrisée que la langue parlée dans l'environnement familial. Le cas est très fréquent pour les enfants issus de l'immigration.

10. Cenoz J., 2009, *Towards Multilingual Education*, Bristol, Multilingual Matters.

11. Bialystok E., 2000, *Language Processing in Bilingual Children*, Cambridge, Cambridge University Press.

12. www.coe.int/lang/fr

13. Gumpertz J., 1982, *Discourse Strategies*, Cambridge, Cambridge University Press.

14. Lepage R.B., Tabouret Keller A., 1985, *Acts of identity. Creole Based Approaches to Language and Ethnicity*, Cambridge, Cambridge University Press.

Or, cette compétence plurilingue, qui peut paraître déséquilibrée, est en fait parfaitement normale. Il n'y a jamais de plurilinguisme parfait comme il n'y a jamais de monolinguisme parfait. Ces compétences sont toujours transitoires, dynamiques et fluctuent en fonction de nombreux facteurs.

Pour résumer, il convient de comprendre que la compétence bi-plurilingue est complexe. Le bilinguisme n'est pas synonyme de $1 + 1 = 2$ (Garcia¹⁵, 2009). Une éducation bilingue peut tout à fait soutenir les apprentissages et mener à la réussite scolaire. Mais le bilinguisme en contexte éducatif se développe lentement. Il faut donner du temps aux élèves bilingues avant de les évaluer et surtout ne pas toujours les comparer aux élèves monolingues. Évaluer un élève bilingue n'est pas la même chose qu'évaluer un élève monolingue. Les élèves bilingues devraient toujours être évalués dans leurs deux langues, car ils utilisent leurs langues de façon complexe, dynamique et créative.

Il est important d'insister sur la complexité des situations linguistiques, la dimension politique liée aux langues, à leur statut et aux choix en contexte éducatif, la dimension idéologique (i.e. les représentations), la dimension sociale, la dimension individuelle (i.e. les questions d'identité et de transmission), ainsi que les dimensions éducatives, qui renvoient aux inégalités à l'école. Ces questions mettent en jeu des valeurs, notamment en termes de lutte contre l'exclusion : pourquoi certaines langues n'ont pas leur place à l'école ? C'est le cas de l'arabe en France par exemple, qui peine à trouver sa place dans les écoles, les collèges et les lycées. La non-reconnaissance des compétences des enfants bilingues constitue-t-elle une forme de discrimination linguistique ? Les bilingues émergents ont des besoins spécifiques dans leurs deux langues, et l'immersion est un mythe qui ne fonctionne pas, même à l'école maternelle. Cela implique que les enfants qui parlent une autre langue à la maison ont besoin dès l'école maternelle de soutien pour le développement langagier en français. Mais cela ne veut pas dire qu'ils sont en retard ou en situation de handicap.

Aujourd'hui, face à la multiplicité des langues en présence dans nos écoles, comment former les professionnels et les enseignants à travailler avec des langues qu'ils ne connaissent pas ? C'est une vraie question qui demande des solutions pédagogiques sur lesquelles je travaille, tout comme de nombreux chercheurs dans le monde qui s'intéressent à l'éducation multilingue. Ainsi, des travaux récents ont montré qu'il est possible de créer des espaces multilingues dans nos structures éducatives et de développer des outils permettant d'être à l'aise avec des langues que l'on ne connaît pas (Hélot et O'Laire¹⁶, 2011). Ces outils et ces approches proposent d'imaginer des formes d'hospitalité langagière qui permettent aux enfants bi- et plurilingues de développer leurs compétences langagières et culturelles harmonieusement et de les partager avec les enfants monolingues.

BIBLIOGRAPHIE

Jim Cummins : www.iteachilearn.com/cummins/

François Grosjean : www.francoisgrosjean.ch/

Barbara Abdelilah Bauer : www.enfantsbilingues.com

15. Garcia O., 2009, *Bilingual Education in the 21st Century. A Global Perspective*, New York, Wiley Blackwell.

16. Hélot C., O'Laire M., 2011, *Language Policy for the Multilingual Classroom. Pedagogy of the pPssible*, Bristol, Multilingual Matters.

Accueillir les enfants dans leur diversité : l'exemple de la crèche parentale Arc en Ciel à Vénissieux

Samia Zemmit

Responsable de la crèche parentale Arc en Ciel, éducatrice de jeunes enfants, responsable d'un lieu d'accueil parents-enfants

La crèche Arc en Ciel, lieu de diversité

Bienvenue dans la crèche Arc en Ciel ! Les enfants n'ont pas tous la même couleur de peau ou de cheveux, ni le même âge. Si vous êtes à l'écoute, vous pourrez appréhender des différences plus subtiles, mais pas moins importantes, que ce soit en termes de contexte familial, social, économique, d'origine culturelle ou de handicap. Je vais vous décrire comment nous essayons de travailler au bien-être des enfants dans leur diversité. Nous sommes situés à Vénissieux, dans la banlieue de Lyon, au cœur d'un territoire « Politique de la ville », au rez-de-chaussée d'un immeuble, pour être proches des familles, ancrés et visibles dans le quartier. Arc en Ciel est une association de parents qui gère un multi-accueil, avec des familles de 18 origines culturelles différentes, qui vivent des réalités différentes et proviennent de milieux sociaux divers : des parents qui travaillent ou qui sont en recherche d'emploi, en formation, en congé parental, en stage d'alphabétisation, des familles recomposées, monoparentales, homoparentales. Ce qui fait la particularité d'Arc en Ciel est la prise en compte de la diversité, qui est la base de l'accueil, de nos relations et de la pédagogie. Dans ce contexte, la place des parents est centrale. Car prendre en compte la diversité des enfants demande de coopérer étroitement avec leurs parents, individuellement et collectivement. Ce lien est indispensable pour assurer le bien-être de chaque enfant dans ce contexte.

Comment favoriser l'accès de tous les enfants ?

L'accessibilité constitue un axe fondateur, car avant même de pouvoir travailler au bien-être de l'enfant, encore faut-il qu'il puisse bénéficier d'un mode d'accueil. Pour Arc en Ciel, l'accès de tous les enfants à un lieu d'accueil est une priorité. Si l'accès à un lieu d'accueil est un droit pour toutes les familles, nous avons conscience que des freins doivent être levés pour qu'il soit effectif. Il ne suffit pas de décréter que notre lieu est ouvert tous et d'attendre que les familles se présentent. L'accessibilité relève pour nous d'une démarche volontariste. En effet, certaines familles ne fréquentent pas les structures de la petite enfance, que ce soit par choix ou pour des raisons culturelles ou sociales, parce qu'elles se sentent différentes, peu à

leur place, parce qu'elles ont peur d'être jugées, de n'être pas comprises, ou peur de ne pas comprendre ou peur des institutions, ou par impossibilité d'anticiper.

Comment cette politique volontariste pour rendre le lieu accessible est-elle travaillée à la crèche ? Le premier point consiste à se rendre disponibles aux nouvelles familles qui font la démarche de venir. Certaines prennent rendez-vous par téléphone, d'autres se présentent spontanément à l'accueil hebdomadaire ou sonnent à la porte. Parce que nous savons que cette démarche est rarement facile pour les parents et que le premier contact est souvent primordial pour la relation qui s'en suivra, les professionnels se rendent toujours disponibles pour entendre le parent au moment où il se présente.

Le deuxième point consiste à aller vers les familles, notamment les plus éloignées du « système », qui ne viennent pas spontanément. Les professionnels se rendent régulièrement à la protection maternelle infantile (PMI) pendant les consultations, afin de rendre la structure visible, de parler de la crèche aux parents présents. Une telle démarche permet de travailler sur les liens, de faire tomber les peurs face à un milieu que les parents ne connaissent pas, de créer une confiance qui facilitera la venue et l'éventuelle inscription dans le lieu d'accueil.

Parallèlement, nous mettons la crèche « hors les murs », en développant des passerelles avec d'autres structures telles que l'école, la bibliothèque, le centre de loisirs, en participant aux fêtes et aux événements du quartier. Nous allons également à la rencontre des parents et des enfants en nous promenant avec les enfants dans le square, aux pieds des tours. Enfin, nous construisons des partenariats avec des travailleurs sociaux qui peuvent être relais auprès des familles. Mais le meilleur vecteur reste les parents déjà présents, qui parlent d'Arc en ciel à d'autres, expliquent, rassurent et invitent à passer un moment dans la structure, juste pour voir. Les parents peuvent venir alors sans inscription, sans engagement, juste pour se faire une idée de l'environnement de la crèche.

L'accessibilité se joue également dans l'organisation des places au quotidien. Nous travaillons pour que les parents puissent réellement choisir l'amplitude horaire dont ils ont besoin et nous privilégions la souplesse des modalités d'accueil. C'est une condition pour être réellement accessible. Nous n'avons pas de liste d'attente. La répartition des places se fait en conjuguant plusieurs critères qui tiennent compte de la situation familiale et de la disponibilité de la structure, de façon à ce qu'aucun critère ne soit excluant à lui seul. Certains enfants sont accueillis de manière régulière toute l'année, d'autres peuvent venir de manière ponctuelle. Les enfants n'étant pas répartis selon des groupes d'âge, il est possible de passer d'un accueil occasionnel à un accueil régulier, tout en restant avec les mêmes enfants et la même équipe de professionnels. Cela permet d'apporter une réponse à la diversité des besoins des familles, qu'il s'agisse d'insertion sociale et professionnelle, d'accueil de l'enfant pendant le temps de travail, de socialisation de l'enfant ou de besoin de souffler pour les parents. Cette souplesse est possible, car les parents jouent le jeu de la solidarité entre eux, et parce qu'ils sont impliqués dans l'élaboration du projet de la crèche. Ainsi, ils acceptent parfois de garder leur enfant pour dépanner un autre parent. Le projet d'Arc en Ciel est d'abord l'accessibilité et les parents le savent. Il s'agit d'un choix et d'une démarche volontariste qui est l'affaire de tous.

La posture d'accueil, une démarche essentielle pour la prise en compte de la diversité

L'accueil constitue une démarche essentielle pour la prise en compte de la diversité. Lorsque les familles ont franchi le pas de la porte, le premier rôle des professionnels est de pouvoir les accueillir, c'est-à-dire de les mettre en confiance. Chacun est le bienvenu tel qu'il est. La structure ayant été aménagée dans un appartement, beaucoup de parents trouvent à leur

arrivée une ambiance qu'ils qualifient de familiale. Nous tenons à maintenir et à renforcer ce climat par l'aménagement de l'espace. Des photos de famille, les prénoms des enfants, le mot « bienvenue » écrit dans toutes les langues marquent cette volonté. Nous veillons également au choix du mobilier, afin de permettre aux parents de s'installer. Si l'environnement est important pour créer ce climat chaleureux, la disponibilité et l'écoute professionnelle le sont tout autant sinon plus pour que chaque parent se sente accueilli. Le professionnel doit instaurer un climat de confiance qui permettra à chaque parent d'exprimer sans crainte ses besoins et ses attentes, pour son enfant comme pour lui-même. Si, en tant que professionnels, nous avons une connaissance du développement de l'enfant, seul le parent connaît son enfant, qui vit dans un contexte singulier avec des besoins propres. C'est la raison pour laquelle nous expliquons aux parents que nous avons besoin d'eux pour leur enfant. Avec cette posture, nous renversons la relation de pouvoir habituelle entre parents et professionnels, puisque nous plaçons le parent en position d'expert de son enfant, alors que nous, nous l'écoutons. Le parent est désormais perçu comme co-éducateur, dans une relation égalitaire. Cette posture est adoptée avec tous les parents, qu'ils rencontrent ou non des difficultés. Quels qu'ils soient, ils sont des partenaires précieux et incontournables, ce qui explique la nécessité de mettre en place une relation fondée sur la confiance. En toutes circonstances, les parents ont besoin d'un regard bienveillant sur eux. Ils ont aussi besoin, pour être rassurés, de savoir ce qui se passe dans le lieu d'accueil : comment l'enfant y vit, quels sont les choix pédagogiques opérés. Les parents ont besoin de connaître le projet du lieu d'accueil, pas seulement le règlement intérieur et pas seulement sur papier, car cela exclut ceux qui ne savent pas lire. À Arc en ciel, nous avons retranscrit le projet pédagogique sous forme de dessins. Il suscite beaucoup d'échanges entre les parents et les professionnels, mais aussi avec les enfants, ce qui en fait un bon outil pour rendre transparentes et appropriables les pratiques de la crèche. Cette mise en confiance et cette valorisation de leur rôle donneront envie aux parents de s'investir dans le projet pédagogique de leur enfant.

Les spécificités de la pédagogie à Arc en ciel

L'accueil des parents constitue donc une démarche particulièrement importante et incontournable, qui nous permet de mettre en place la pédagogie qui existe à Arc en Ciel. Pour nous, le bien-être de l'enfant est en étroite relation avec le contexte de vie habituel de l'enfant : sa culture familiale, les projets que ses parents ont légitimement pour lui. Nous ne pensons pas la pédagogie par rapport à la moyenne des enfants, mais par rapport à la singularité de chacun d'eux. De ce fait, nous gardons à l'esprit les enfants qui sont les plus éloignés de ce qui est facile ou habituel. Mettre en place une pédagogie adaptée à tous les enfants, c'est mettre en place une pédagogie adaptée à chacun d'eux, tout en assurant l'intégration et la valorisation de tous dans le collectif. Ce sont là les principes de la pédagogie et de la diversité, lancée avec l'ACEPP¹, et qui est mise en place à Arc en Ciel. Accueillir la diversité, ce n'est pas chercher l'égalité, la même chose pour tous, mais plutôt l'équité, en respectant les besoins particuliers de chacun. Mettre en place des projets éducatifs personnalisés nous permet d'assurer une continuité éducative entre la maison et la crèche. Pour assurer le bien-être de l'enfant, nous cherchons à faire en sorte que ce passage ne soit pas une rupture pour lui, mais se fasse au contraire dans une continuité qui lui assure une sécurité. Il est fondamental d'assurer une cohérence entre tous les acteurs qui l'entourent. Une pédagogie individualisée nous permet de valoriser l'identité de l'enfant, son contexte de vie et ses parents. Nous construisons avec les parents le projet d'accueil individualisé de leur enfant. Ce projet vise à assurer son bien-

1. Association des collectifs enfants parents professionnels.

être en prenant en compte la spécificité et la diversité de ses besoins, pour qu'il ne soit pas obligé de laisser une partie de son identité à la porte de la crèche. Les parents nous guident pour définir ce qui est le mieux pour leur enfant et pour construire un projet réellement individualisé, ancré dans sa culture familiale et son milieu de vie. Les parents peuvent rester le temps qu'ils souhaitent au sein de la crèche. Ensemble, nous discutons de de la manière dont se comporte l'enfant, de ses réactions. Le plus souvent, cela nous permet de croiser les regards sur ce dont il a besoin, sur ce qu'il aime ou n'aime pas...

Les parents peu à peu parlent de leur maison, de leur vie familiale, de leurs pratiques éducatives. Et nous essayons alors de construire avec eux un projet d'accueil qui tienne compte de ce que l'enfant vit à la maison pour assurer une continuité. Par exemple, dans le cas de Léo, dont les parents sont homosexuels, nous demandons aux parents de Léo, comment ce dernier appelle les deux hommes qui s'occupent de lui, comment eux-mêmes souhaitent qu'on parle de sa famille à Léo. Grâce à ces projets individualisés, nous reprenons certaines habitudes familiales : chez elle, Féridé ne dort pas dans sa chambre dans la journée, mais sur un matelas dans la salle à manger. Dormir dans une chambre à Arc en ciel serait trop difficile pour elle, elle s'endort dans nos bras puis nous l'installons sur un tapis où elle se sent en sécurité au milieu des autres enfants. Féridé peut ainsi trouver une continuité dans les pratiques de la maison et à la crèche, et ainsi nous lui montrons que nous acceptons les pratiques familiales, que nous ne les jugeons pas, mais que nous les reconnaissons comme transposables ici. Finalement un peu plus tard, elle parviendra à s'endormir sereinement dans une chambre de la crèche. Ainsi chaque enfant est accepté tel qu'il est et les pratiques du lieu d'accueil seront adaptées pour lui. Les pratiques familiales apportées par les parents au sein du lieu d'accueil enrichissent notre connaissance professionnelle. Elles peuvent alors être utilisées non seulement pour l'enfant concerné, mais aussi pour les autres enfants. Ainsi nous les intégrons dans le projet pédagogique de la structure. La diversité des enfants profite alors à tous. La qualité est renforcée. Mais reprendre les pratiques familiales n'est pas toujours possible, il arrive que les demandes soient contraires aux valeurs du projet, et il n'est alors pas envisageable de les reprendre telles quelles dans le lieu d'accueil. Un exemple : les parents de Nathaniel ne souhaitent pas qu'il participe aux anniversaires que nous avons l'habitude de fêter.

Dans ces situations plus difficiles, nous utilisons une démarche de médiation, que je ne pourrai pas développer ici mais à laquelle l'équipe a été formée par l'ACEPP. Elle permet d'arriver à une véritable négociation, c'est-à-dire à la co-construction entre parents et professionnels d'une solution qui convienne à tous, en particulier à l'enfant, sans pour autant devoir abandonner ce qui est du sens fondamental pour chacun.

Le vivre ensemble : articuler l'individuel et le collectif

Cette individualisation n'empêche pas le collectif, au contraire. À Arc en Ciel, l'attention est portée aussi sur le vivre ensemble. Notre rôle de professionnel est d'articuler l'individuel et le collectif, de favoriser la place pleine et entière de chacun dans le groupe. Je vais vous présenter quelques points importants dans notre manière de travailler le vivre ensemble.

Dès le premier accueil, chaque professionnel fait en sorte que chaque enfant puisse, pour lui-même et aux yeux des autres, se sentir unique, « bien » tel qu'il est et accepté ici. La diversité de l'équipe permet par exemple que Dajmila, professionnelle, puisse dire quelques mots en arabe à Féridé qui vient d'arriver et semble un peu perdue. Son attention, son regard se fixent alors sur Dajmila et progressivement Féridé se détend, sourit et explore son environnement. Au mur sont affichées des photos apportées par les familles, ou prises pendant leur présence à la crèche, lors de moments festifs ou de la vie quotidienne, par exemple. Ces

photos laissent ainsi aux enfants une trace de chaque famille. Jules aime montrer la photo de mariage de ses parents aux autres enfants, mais aussi aux autres parents, ses babillages, son visage expriment sa joie et sa fierté. Ce mur des familles permet de travailler sur ce qui est différent, mais aussi sur ce qui est commun entre les enfants et de valoriser chacun. C'est aussi par les postures quotidiennes que les enfants vont sentir qu'ils peuvent être ce qu'ils sont. Le matériel pédagogique est soigneusement choisi pour représenter les différentes cultures familiales : en passant par la dinette aux ustensiles diversifiés, mais aussi les livres. Jafina aime beaucoup l'histoire de Joël qui marche à quatre pattes, comme elle, qui, en raison de son handicap, ne marche pas encore. Notre répertoire de musique est aussi régulièrement enrichi par les CD proposés par les parents, et l'un d'entre eux a été enregistré par des mamans qui chantent des berceuses dans leurs langues.

Ainsi les situations de valorisation d'un enfant deviennent des occasions de socialisation, auxquelles nous sommes attentifs, en pointant les spécificités de chaque enfant, en les nommant. Nous encourageons les enfants à vivre les différences comme des particularités de chacun qui doivent être respectées. Nous veillons à ce qu'aucun enfant ne se sente jugé, exclu ou en difficulté vis-à-vis des autres, dans les échanges qu'ils ont entre eux, mais aussi dans les activités proposées que nous avons parfois à adapter pour permettre la participation de tous.

Ainsi, lorsque Maël et Ilyas rient en voyant Janifa ramper au lieu de marcher, l'éducatrice a l'idée de proposer, dans un temps consacré à la psychomotricité, une course de serpents que Janifa remporte largement. Marc ne parle pas et apprend la langue des signes, nous l'avons expliqué aux autres enfants et ses parents leur ont montré comment signer bonjour, merci, tu viens jouer ?

Le rôle des professionnels à Arc en ciel est aussi d'aider les enfants à respecter leurs différences en dépassant les préjugés qu'ils peuvent avoir, même tout petits. Quand Marc et Guillaume disent à Mélanie : « Tu peux pas jouer avec nous aux pompiers parce que t'es une fille ! », la professionnelle va intervenir pour leur demander pourquoi une fille ne peut pas être pompier selon eux, expliquer qu'il existe des femmes pompiers, les aider à prendre conscience du fait qu'exclure Mélanie lui fait de la peine alors qu'elle a sa place dans leur jeu. De même, lorsque Maël dit à Neïla que sa maman est sale parce qu'elle a du henné à l'intérieur des mains, la professionnelle expliquera ce qu'est le henné, comment il peut être utilisé.

De même que l'accueil de l'enfant est à la fois individualisé et tourné sur le vivre ensemble, la participation des parents n'est pas sollicitée que pour construire le projet d'accueil de leur enfant. Arc en ciel, qui est un lieu d'accueil parental, est géré par une association de parents de la crèche. Certains parents prennent donc des responsabilités au sein de l'association. Mais au-delà, tous les parents s'investissent d'une manière ou d'une autre. Chacun doit être présent sur le lieu au moins une demi-journée par mois. Et en plus, dans un contrat qui lie la famille et le lieu d'accueil, la famille s'engage à mettre en œuvre une « tâche », le plus souvent une compétence, un talent (faire de la publicité pour la crèche, faire le lien avec les associations du quartier, laver les jouets, jardiner...). Chacun peut aussi proposer d'autres tâches s'il a des talents qui sortent de ceux déjà connus.

Cette participation des parents leur permet d'être valorisés aux yeux de leurs enfants. Roméo, par exemple, répète souvent que c'est son papa qui a fabriqué l'étagère des CD. À la caissière du supermarché, qui paraissait impatiente avec sa maman, Solira lui répond : « Tu sais, ma maman, elle est présidente de la crèche ! »

La présence des parents permet également d'introduire de nouveaux savoir-faire dont bénéficient les enfants : Karim attend et accueille chaque soir le papa de Kais pour jouer avec lui avec les duplos.

La participation des parents permet aussi un enrichissement de leur rôle. Les parents voient d'autres façons de faire : « Toi, tu l'endors comme cela ? Je vais essayer... » Ils observent et

reprennent ce qu'ils apprécient chez les autres parents ou chez les professionnels pour les intégrer dans leurs façons de faire, développant ainsi des compétences nouvelles. Surtout, ils déculpabilisent en se rendant compte que les autres ont souvent les mêmes problèmes qu'eux et ne s'en sortent pas mieux, et que la vie ne s'arrête pas si leur enfant ne mange pas. Mais nous favorisons, voire provoquons, aussi d'autres occasions de rencontre entre parents qui leur permettent de mieux se connaître, d'échanger sur leurs conditions de vie, leurs réalités. Ce peut être par exemple les rencontres régulières sur des thèmes éducatifs, mais aussi des temps conviviaux comme les repas organisés plusieurs fois par an, les fêtes de carnaval... les sorties familiales où, pendant deux jours, parents, enfants et professionnels se découvrent dans un autre contexte.

Tous ces moments permettent de se découvrir, de se connaître, de se respecter dans leur diversité. Un papa disait : « Sans la crèche où j'ai eu l'occasion de leur parler, je crois que jamais je n'aurais adressé la parole à mes voisins. J'entendais crier souvent, je voyais leurs enfants aller seuls à l'école, je les avais jugés, jusqu'à ce que le papa m'explique les difficultés dans lesquelles ils vivaient : lui absent toute la semaine, sa femme seule avec les quatre enfants... Du coup j'ai proposé d'accompagner ses deux plus grands à l'école en même temps que les miens. On est devenu plus proches et nos enfants aussi. » Pour que ce travail puisse se réaliser, le travail d'équipe est très important.

Équipe diversités, valeurs communes et partage des responsabilités

Notre équipe est volontairement diversifiée. En termes de qualification, nous avons des éducateurs de jeunes enfants (EJE), des auxiliaires de puériculture, des personnes du quartier sans qualification petite enfance, des jeunes en formation. L'équipe est aussi diversifiée du point de vue des origines culturelles, des âges, des expériences, des personnalités. Cela permet plus facilement aux parents et aux enfants de trouver une personne avec laquelle la relation est facile.

Lors de recrutement, nous portons une attention particulière à l'explication du projet de la structure et à la manière de le mettre en œuvre. En effet, l'adhésion au projet et aux manières de le faire vivre est déterminante dans les choix de recrutement. C'est parce que nous partageons des valeurs que nous pouvons rester solidaires, nous entraider, apporter notre expérience. Ainsi, nous travaillons beaucoup sur le passage de relais lorsque nous sommes en difficulté vis-à-vis d'un parent ou d'une famille.

Nous réfléchissons beaucoup à nos pratiques. Des temps de réflexion (4 heures) en équipe ont lieu régulièrement, tous les mois en dehors de la présence des enfants, pour travailler sur notre mode de fonctionnement, nos postures, notre vocabulaire.

Nous organisons des temps entre parents et professionnels sur des questions comme : « Comment aménager des repères stables et rassurants pour les enfants ? » Ce type de débat permet aux professionnels de réinterroger leurs pratiques. C'est à chacun de donner des idées et d'entrevoir des évolutions possibles pour la crèche, pour permettre de partager les responsabilités.

Nous privilégions la formation continue, et ce, pour tous les membres de l'équipe. Nous essayons que tous les membres de l'équipe soient par exemple formés sur l'approche de la négociation et sur la pédagogie de la diversité. Nous participons activement au réseau ACEPP qui nous permet d'enrichir notre pratique et avec lequel nous partageons notre expérience en retour.

En conclusion, j'ai envie d'évoquer les éléments suivants. Être professionnel dans un lieu d'accueil qui travaille sur la diversité n'est pas facile, cela suppose de développer des connaissances spécifiques relatives à la diversité, à la collaboration, qui permettent une posture adaptée dans laquelle il faut sans cesse se remettre en question, relativiser les savoirs, revoir l'existence de modèles prédéfinis, de normes. Il faut s'adapter à chaque parent, à chaque enfant et à chaque groupe et donc prendre du temps pour cela.

Mais c'est aussi et surtout une richesse ; on découvre d'autres modèles éducatifs, on rencontre vraiment les parents, on apprend à vivre et à faire vivre la diversité, c'est un formidable moteur pour avancer, grandir soi-même, par et avec les autres. Il ne peut y avoir de routine, car chaque parent, chaque enfant, chaque professionnel apporte ses idées, ses manières de voir, remet en question, etc. C'est une aventure avec d'autres, où on travaille avec tout ce que l'on est, et pas seulement avec ce que l'on sait.

Le bien-être des enfants en situation de handicap dans les milieux d'accueil et d'éducation

Francine Ferland

Ergothérapeute, professeure émérite, université de Montréal, Canada

L'enfant peut se retrouver en situation de handicap pour différentes raisons : parce qu'il présente une déficience physique, une déficience intellectuelle, de la dysphasie, de la dyspraxie, un déficit d'attention, un trouble envahissant du développement. Sans entrer dans le détail de chacune de ces situations, je me contenterai de faire ressortir les points communs, les besoins de base de ces enfants, avant d'examiner les besoins des milieux qui accueillent ces enfants. Je présenterai également le modèle ludique comme philosophie d'intégration. Nous examinerons par ailleurs la manière dont les enfants comprennent la notion de déficience. Nous terminerons par quelques moyens pour faciliter l'intégration de ces enfants.

Les besoins de base des enfants en situation de handicap

Pour votre information, au Québec, les enfants dont les parents travaillent peuvent fréquenter un centre de la petite enfance (CPE) jusqu'à 5 ans. À 5 ans, ils entrent à l'école maternelle. Puis à 6 ans, l'école primaire commence.

Le besoin fondamental de l'enfant en situation de handicap est d'être reconnu comme un enfant avant tout accepté tel qu'il est, avec ses forces et ses faiblesses. Il faut éviter de tout interpréter par le filtre de sa condition. Je prends un exemple : lorsqu'un enfant ayant une déficience intellectuelle se donne des coups sur les oreilles, on peut penser spontanément qu'il commence à pratiquer de l'automutilation, alors qu'il a peut-être simplement une otite. Un enfant qui a une déficience intellectuelle reste un enfant, avec les problèmes de santé propres à tous les enfants. Il a les mêmes besoins de base : être aimé pour ce qu'il est, avec sa différence et pas en dépit de sa différence, être protégé, et non surprotégé, car la surprotection empêche de faire les expériences qui permettent son évolution. Il a besoin d'être stimulé, d'être respecté dans son rythme de développement et d'être guidé dans son développement. Il a également besoin de vivre dans la vraie vie : il n'a pas toujours besoin de conditions particulières, il faut limiter les adaptations au minimum, l'intégrer dans les mêmes activités que les autres, c'est-à-dire lui offrir une expérience la plus « normalisante » possible. Cela doit le conduire à respecter les limites qui sont imposées à tous les enfants. Bien sûr, on va lui expliquer ces limites de manière très simple.

Les besoins des milieux qui accueillent les enfants en situation de handicap

S'agissant des besoins des milieux d'accueil et d'éducation, j'ai écrit en 2001 un ouvrage¹ qui s'adresse aux parents et aux éducateurs, et il a pour objectif de leur permettre de comprendre les particularités de l'enfant, comprendre l'influence de sa condition, quel que soit le diagnostic de sa déficience, sur son comportement et son développement. Les milieux d'accueil ont besoin de connaître les difficultés de l'enfant, mais également et même surtout ses habilités et ses centres d'intérêt. Bien identifier ces différents aspects permet d'aller au-delà des difficultés pour découvrir l'enfant dans sa globalité et évite de ne voir dans cet enfant que ses incapacités.

Un autre besoin est de disposer du soutien d'une personne de référence pour répondre aux questions qui peuvent surgir à un moment ou à un autre. Cela peut être par exemple la personne qui suit l'enfant en thérapie et qui pourra aider à comprendre ses réactions. À l'occasion, une aide humaine sera la bienvenue pour aider l'enfant à participer aux activités régulières, pour assister l'éducateur ou l'enseignant qui doit aussi s'occuper des autres enfants.

Une aide financière est aussi nécessaire, pour justement avoir accès à l'aide humaine. Au Québec, les centres de la petite enfance, qui sont accrédités et subventionnés par le ministère de la Famille et des Aînés, peuvent avoir le droit à deux subventions². La première, d'un montant variant de 26 \$ (dollars canadiens) à 37 \$ par jour (selon le type de service de garde), peut être utilisée pour embaucher une accompagnatrice pour 2 à 3 heures par jour. L'autre subvention est d'un montant non récurrent de 2 200 \$ dont 1 800 \$ doit servir pour l'équipement et l'aménagement nécessaires à l'intégration de l'enfant. Le reste est prévu pour la gestion du dossier de l'enfant. Par ailleurs, une formation de base, au moins de quelques heures, permettant de mieux connaître les particularités de l'enfant accueilli, me semble opportune pour le personnel éducateur, afin d'éviter méconnaissance et préjugés et pour le rassurer (il sait mieux à quoi s'attendre).

La compréhension de la déficience par les autres enfants

Comment les autres enfants comprennent-ils la déficience ? Nous avons fait une étude il y a quelques années qui montre que jusqu'à 2 ans, les enfants ont très peu conscience de la différence. À partir de 2 ans, les enfants commencent à déceler certaines particularités, et sont capables de comprendre une explication si elle est très simple et fondée sur les aspects extérieurs et observables de la déficience. Vers 4 ans apparaît la crainte d'une possible contagion chez les enfants. On doit alors aller au devant de leurs questions et les rassurer sur le fait qu'ils ne risquent pas « d'attraper » la déficience. Il est alors utile de faire émerger les points communs entre l'enfant en situation de handicap et les autres enfants, de façon à favoriser les rapprochements. Les enfants de 6 à 8 ans éprouvent des difficultés particulières avec les déficiences, car ils continuent à associer maladie et déficience. Ils ont par ailleurs beaucoup de mal à comprendre la permanence d'une déficience.

1. Ferland F., 2001, *Au-delà de la déficience physique ou intellectuelle, un enfant à découvrir*, Les éditions du CHU Sainte-Justine, Montréal.

2. <http://www.mfa.gouv.qc.ca>

Le modèle ludique

Le modèle ludique³ peut servir de philosophie d'intégration. Ce modèle aborde l'enfant par l'activité qui lui est la plus naturelle, le jeu. Il propose une manière particulière d'utiliser le jeu au quotidien et permet de se relier plus facilement à l'enfant. Ce modèle a été élaboré à l'issue d'une recherche que j'ai menée auprès de parents ayant des enfants avec des besoins particuliers, auprès d'adultes qui ont toujours vécu avec des incapacités chroniques depuis leur naissance et auprès d'ergothérapeutes. Au départ, il a été conçu à des fins de thérapie avec des enfants en ergothérapie. Mais il est tout à fait utilisable par les éducateurs des services de la petite enfance et du milieu préscolaire.

Comment le rôle des parents et des thérapeutes est-il conçu dans ce modèle ? Je rappelle que l'enfant à besoins particuliers a d'abord des besoins de base. Comme pour tous les enfants, c'est aux parents, ou aux substituts parentaux (personnels des services de la petite enfance et du milieu préscolaire), de répondre à ces besoins. Quant aux besoins particuliers, aux besoins spéciaux, ils relèvent d'intervenants de la santé et de la réadaptation. Quand l'enfant est en service de garde, il n'est pas là pour recevoir une thérapie ou une rééducation. L'objectif de sa présence est de l'aider à établir une relation de confiance avec son environnement qui lui permette d'avoir confiance en ses propres capacités. Le deuxième objectif est de l'accompagner dans sa découverte du monde environnant (les objets à utiliser, les personnes auxquelles se relier), de lui faire expérimenter le plaisir, concept important du modèle ludique, malgré ses difficultés et de développer sa capacité d'agir.

La capacité d'agir présente trois volets. Le premier consiste à inciter l'enfant à s'adapter à l'activité, en lui permettant d'essayer sans présumer de son incapacité à réussir. Devant l'impossibilité de mener à bien l'activité, on passe au deuxième volet, soit l'adaptation de l'activité à ses possibilités : on invite donc l'enfant à utiliser ses propres ressources pour découvrir une autre manière de procéder en accord avec ses capacités. Si malgré tout, l'enfant ne parvient pas à réaliser l'activité, on passe au troisième volet qui est la capacité de réagir devant l'échec. Alors il est essentiel de reconnaître à l'enfant le droit à la frustration et à la colère, tout en dédramatisant l'échec. Il est aussi important que l'enfant montre sa capacité à demander de l'aide, avant de décider de changer d'activité. Quand l'enfant décide de demander de l'aide, il pose un geste autonome. Donc mieux vaut l'inviter à trouver une solution et l'accompagner que de lui venir en aide spontanément ou dès lors qu'il rencontre la moindre difficulté. C'est une vraie démarche d'apprentissage qui lui permettra de se sentir moins pris au dépourvu dans les situations problématiques quotidiennes.

En adoptant une attitude ludique, on sert de modèle à l'enfant : si c'est amusant, l'enfant fournit davantage d'efforts. L'adulte doit miser sur les forces et les aspects non touchés par la déficience, en lui offrant des activités toutes simples, en adaptant les activités des autres enfants plutôt que de proposer des activités spécifiques qui pourraient contribuer à l'exclure.

Comment favoriser l'intégration des enfants en situation de handicap ?

L'attitude du personnel d'accueil est l'élément clé. Il doit montrer beaucoup de naturel dans son attitude, car les autres enfants feront de même. Par ailleurs, si le personnel veille à ne pas être utilisé par les enfants comme intermédiaire entre eux et l'enfant en situation de

3. Ferland F., 2003, *Le modèle ludique – Le jeu, l'enfant avec déficience physique et l'ergothérapie*, 3^e édition, Les Presses de l'Université de Montréal, Montréal.

handicap, cela les encourage à découvrir leurs points communs. Accueillir des enfants en situation de handicap dans une structure d'accueil traditionnelle permet aux autres enfants d'apprivoiser la différence de manière naturelle, en leur permettant de la vivre au quotidien.

* * *

En conclusion, avec le modèle ludique qui met l'accent sur la capacité d'agir, on aide l'enfant différent à développer une attitude positive face à la vie, à découvrir le plaisir d'agir en dépit de ses difficultés, et à développer son autonomie. Ce qui l'aide le plus, c'est qu'on le considère d'abord et avant tout comme un enfant.

Échanges avec la salle

De la salle

La perte du bilinguisme a-t-il un effet sur la réussite scolaire ultérieure de l'enfant, à court ou long terme ?

Réponse de Christine Hélot

Des études ont été réalisées aux États-Unis, en particulier sur les locuteurs hispanophones. En effet, plusieurs États ont interdit l'éducation bilingue, dans le cadre du mouvement « English Only ». Il est apparu que les enfants qui parlent espagnol à la maison et qui sont scolarisés en anglais se retrouvent dans des situations de difficulté d'apprentissage scolaire. Ils sont évalués en anglais, alors qu'il faudrait les évaluer dans leurs deux langues.

De la salle

Les éducateurs d'Arc en Ciel travaillent avec l'enfant et sa famille. Ce travail est-il suivi par les enseignants lors de l'arrivée de l'enfant à l'école maternelle ?

Réponse de Samia Zemmit

Le lien avec l'école s'est créé par cohérence et par envie de travailler ensemble. Il reste qu'il est complexe d'inscrire une telle volonté dans un projet de quartier. Cette continuité dépend également de la stabilité des enseignants dans l'école. L'expérience que les parents ont connue à la crèche leur permet d'appréhender plus facilement la première scolarisation de l'enfant.

De la salle

Il me semble qu'il serait nécessaire de supprimer du vocabulaire le terme « élève » et de le remplacer par celui d'« enfant ». Le mot « élève » renvoie, en effet, à une vision extrêmement réductrice. Les enseignants sont très démunis sur la question de la connaissance de l'enfant.

De la salle

En France, l'école maternelle est intégrée au premier cycle de l'enseignement primaire. La dernière année de maternelle fait déjà partie du cycle de confirmation des connaissances, en même temps que le cours préparatoire. La loi d'orientation votée en 2005, le Code de l'éducation et les circulaires affirment que l'école maternelle a pour vocation de transformer l'enfant en élève. Lisez parallèlement le bulletin de l'Éducation nationale décrivant le programme de l'école maternelle et le curriculum suédois ou danois. Vous y trouverez deux mondes complètement différents. La différence ne porte pas simplement sur la transformation de l'enfant en élève. Fondamentalement, la société française, comme d'autres d'ailleurs, a fait le choix extrêmement profond de l'enseignement, voire de l'instruction. C'est loin de relever du simple détail. Et je ne crois pas que l'on puisse modifier cette situation par l'initiative locale. Il faut un vrai débat politique à mener au plus haut niveau du système politique.

Session 5

BIEN-ÊTRE DE L'ENFANT ET CONTINUITÉ ENTRE LES MILIEUX D'ACCUEIL ET D'ÉDUCATION

Quels sont les avantages et inconvénients, du point de vue de l'enfant, des systèmes d'accueil et d'éducation « intégrés » et « divisés » ?

Comment introduire de la continuité dans un système « divisé » ?

Psychologue de la petite enfance et psychanalyste, **Sylviane Giampino** borde le lien existant entre la continuité de ce qui est offert au jeune enfant et la conception de l'adulte sur l'évolution de l'enfant et sa place dans le monde. Au cœur de ses travaux se trouve la question de la nécessité de la continuité psychique chez le jeune enfant dans les différents lieux d'accueil.

Dans son intervention, **Peter Moss**, professeur dans le domaine des services de la petite enfance à l'Institut de l'éducation de l'université de Londres, évoque les limites des systèmes divisés à la lumière de comparaisons internationales. En réponse à ces limites, il propose la piste d'une intégration de l'accueil et l'éducation de la petite enfance dans l'éducation, en analysant ses avantages et ses inconvénients.

Gilles Brougère, professeur de sciences de l'éducation à l'université Paris-Nord, s'intéresse à la rupture spécifique entre crèches et écoles maternelles plutôt qu'à la continuité. Il interroge les valeurs de la République à l'école maternelle et propose des pistes pour une école davantage orientée vers le bien-être des enfants.

Thierry Estienne, coordinateur des classes passerelles à la Direction de la petite enfance à Roubaix, expose l'exemple des neuf classes passerelles mises en place à Roubaix en 1992-1993, pour favoriser l'accueil et l'accompagnement des familles.

La table ronde est présidée par **Michel Dollé**, ancien rapporteur général du Conseil de l'emploi, des revenus et de la cohésion sociale (CERC).

Ouverture

Bien-être de l'enfant et continuité entre les milieux d'accueil et d'éducation

Michel Dollé

Ancien rapporteur général du Conseil de l'emploi, des revenus et de la cohésion sociale (CERC)

J'ai la tâche difficile d'assurer la continuité avec la séance d'hier. Lors de la session d'hier matin, Olivier Thevenon a eu l'idée de comparer les colloques sur les enfants pauvres, qui s'étaient tenus au début des années 2000, et ce colloque sur la petite enfance. Bénédicte Galtier, ici présente, avait déjà été l'une des chevilles ouvrières de ces colloques. S'agissant de celui-ci, elle a travaillé en collaboration avec Marie-Pierre Hamel, du Centre d'analyse statistique (CAS). Je souhaiterais également citer les deux documentalistes de l'ancien Conseil de l'emploi, des revenus et de la cohésion sociale, actuellement au CAS, qui ont fourni un travail considérable, notamment pour constituer le dossier préparatoire qui vous a été remis.

Je choisirai le slogan suivant en guise d'introduction : « Il s'agit d'un problème de changement dans la continuité. » Entre la naissance et l'entrée à l'école élémentaire, de 0 à 6 ans, chacun d'entre nous, en tant que parent ou grand-parent – c'est ma seule compétence dans ce colloque – a l'occasion d'appréhender l'immense changement de l'enfant. Dans ce changement se produit une interaction forte entre ce qu'est l'enfant, c'est-à-dire ce qu'il a acquis à chaque étape de son développement, et son environnement.

Au travers des interventions de ce matin, il me semble que la problématique consiste à assurer suffisamment de continuité dans ce changement au sein des institutions d'accueil, afin de répondre aux besoins de l'enfant dans une période d'évolution extrêmement rapide.

Comment assurer la continuité psychique de l'enfant dans les différents milieux d'accueil et d'éducation ?

Sylviane Giampino

Psychologue petite enfance, psychanalyste, fondatrice et ex-présidente de l'Association nationale des psychologues pour la petite enfance (A.NA.PSY.p.e.)

Aborder la thématique de la continuité aurait pu m'amener à produire un exposé sur les besoins des enfants qui ressemblerait à un cours de psychologie. Mais pour prendre en compte le contexte dans lequel nous nous trouvons, à savoir l'invitation de la DREES et du Centre d'analyse stratégique, j'ai choisi d'approcher ce sujet sous un autre angle : quelle conception de l'enfance est à l'œuvre quand nous tentons de penser et d'organiser l'accueil et l'éducation des enfants de moins de 6 ans ? Pour ce faire, je vais essayer de dresser une sorte de parcours des obstacles. En effet, je m'intéresse à ce sujet depuis trente ans, et je constate qu'à ce jour, ce qui domine n'est plus l'avancée par la mise en débat, mais les allers-retours. Plutôt que d'occulter telle problématique au profit d'une autre, je préfère souligner le lien existant entre la continuité de ce qui est offert à vivre au jeune enfant et notre conception de son évolution et de sa place dans la société.

L'accueil de la petite enfance : une quadrature du cercle

L'accueil de la petite enfance et les éducations premières représentent une quadrature du cercle au sens propre du terme. Il s'agit en effet d'une problématique à quatre dimensions entre lesquelles les articulations assurent continuité et cohérence.

La dimension psychologique du développement du petit enfant, c'est-à-dire ses processus d'individuation, de séparation et de socialisation, est en interférence permanente avec la dimension sociologique qui prend en compte les besoins des familles et les modes de vie. La dimension politique oriente la question de la petite enfance sur fond d'égalité des chances, d'égalité hommes-femmes, et d'articulation entre vie personnelle, professionnelle et sociale. Enfin, la dimension éducative oblige à penser les choix en matière d'accueil du petit enfant et d'école maternelle tantôt sur le versant des valeurs et des projets (éveil, créativité, découverte de soi et de l'autre), tantôt sur le versant plus opérationnel et chiffré qui se pose dans les termes suivants : pour que les parents puissent faire face à leurs obligations professionnelles et assumer leur mode de vie, les enfants doivent être accueillis par tous les moyens. Il s'agit, certes, d'une réalité, mais nous ne pouvons pas nous limiter à cette motivation importante pour faire valoir la nécessité de « solutions » nombreuses et

variées. Cette dernière approche invite à répondre à des besoins, mais aussi à se demander de qui ils émanent. Les familles traversent des ruptures dues à l'instabilité du travail, du logement, et du couple.

Il paraît également opportun de préciser que les modes d'accueil et d'éducation, s'ils sont considérés du côté de l'enfant, impliquent une vision assez différente d'une approche centrée sur le service aux familles. Il me semble que la philosophie de l'accueil des tout-petits se rapproche de celle des sociétés de services, et que la pédagogie de l'école maternelle n'est plus dans le « pré », qu'elle perd sa vocation préscolaire. Les parents ne s'y trompent pas et ils s'angoissent, pressent leurs enfants ou perdent confiance dans les institutions. Je rappelle d'ailleurs que la France, à l'inverse d'autres pays européens, n'a pas décidé d'exclure les modes d'accueil de la directive européenne relative aux services¹. Dans cette logique, l'organisation des modes d'accueil de la petite enfance risque d'être soumise aux besoins familiaux. Cette conception est recevable et nécessaire, mais seulement dans un cadre strict. Les parents eux-mêmes sont soumis aux problématiques du travail, du manque de travail, et des dérégulations dont il fait l'objet. Les rythmes individuels, sociétaux, culturels se désynchronisent. Des méthodes gestionnaires de régulation sont employées dans l'illusion de remédier à cette situation. Cependant, je constate que la pression s'accroît, malgré l'évolution des modes d'accueil et la variété des dispositifs mis en place.

Je crains que nous ne transformions la garde des enfants en une variable d'ajustement à des contradictions sociétales. L'idée se répand ainsi qu'à chaque âge devrait convenir un mode d'accueil et d'éducation, cela conjugué à l'idée qu'à chaque besoin des parents, l'enfant doit s'adapter. Même l'étude de la question du bien-être, à laquelle elle est censée se référer, nous insère dans ce présent-là et risque de nous renvoyer à une conception de l'accueil étape par étape, ce qui est par nature vecteur de discontinuité. La création récente, dans des écrits politiques, d'une sorte de nouvelle catégorie d'âge, à savoir celle des enfants de 2 à 3 ans, tend de plus à renforcer les discontinuités dans les représentations comme dans les mesures prises.

La situation a certes évolué depuis trente ans, mais je ne peux que constater qu'elle ne s'est pas modifiée autant qu'elle aurait pu et aurait dû l'être. Les parents n'ont toujours pas de choix réel du mode de garde, qui est l'un des actes premiers de parentalité dans le social. Il existe toujours un grand écart entre l'offre et la demande, les mêmes clivages entre mode d'accueil individuel et collectif, la même césure entre les enfants jusqu'à 3 ans et les enfants de 3 à 6 ans. Il s'agit là du cœur de mon propos. Je m'inquiète en effet de voir la petite enfance de plus en plus abordée comme la grande enfance². Je me félicite donc que le présent colloque se soit attaché à considérer la petite enfance comme allant jusqu'à 6 ans. Pour ma part, j'estime qu'elle prend fin plutôt aux alentours de l'âge de 5 ans.

Les repères nécessaires à la qualité des modes d'accueil et d'éducation de la petite enfance

La question de la petite enfance est difficile à penser, car nous ne pouvons faire appel à notre expérience personnelle. En effet, les premières années de la vie sont frappées par l'amnésie infantile, cette sorte de « continent noir » qui recouvre nos premières expé-

1. Par le rapport du 5 février 2010 - qui vaut transposition de la directive services pour le marché intérieur (dite directive Bolkestein) de l'Union européenne - l'ensemble du secteur de la petite enfance (crèches, haltes-garderies) et de l'aide à domicile, inclus dans la directive, entre donc désormais dans le champ de la concurrence européenne. À ce jour, la France a refusé la possibilité (permise par la directive) d'inscrire les modes d'accueil comme exception à la règle.

2. « Y a-t-il encore une petite enfance ? Le bébé à corps et à cœur », Colloque des 25 ans de l'A.N.A.PSY.p.e, mars 2012. Actes à paraître aux éditions Érès sous la direction de S. Giampino.

riences. Tout adulte qui se penche sur les trois premières années de l'enfance se heurte à une sorte d'écran de la mémoire consciente qui génère une surface de projection où vont s'imprimer toutes sortes de scénarios imaginaires sur ce qui est bien pour les enfants. Chacun va recréer son cinéma avec plus ou moins de talent, de conviction, de légitimité. Force est de constater que dans la multiplicité des points d'entrée dans la réflexion sur l'accueil et l'éducation, les outils de pensée, la raison et la clairvoyance font parfois défaut, laissant place aux postures idéologiques, subjectives, parfois aux croyances, qui s'engouffrent là où l'on souhaiterait du rationnel et une meilleure connaissance des spécificités psychologiques de la période nommée « petite enfance ». Tout cet ensemble produit des discours contradictoires aussi bien des parents, des professionnels et des spécialistes que des financeurs et décideurs politiques. Or, les injonctions contradictoires génèrent forcément des incohérences, des discontinuités.

Là est donc l'enjeu et la difficulté. Les enfants de moins de 5 ans ne répondent pas à l'environnement selon les mêmes coordonnées mentales que les enfants plus grands. La question demeure de savoir ce qui serait « le mieux » pour les jeunes enfants. Quels que soient les modes d'accueil et d'éducation, certains repères sont nécessaires afin d'assurer la continuité psychique de l'enfant. Je vous propose cinq repères pour guider la réflexion et la décision qui s'appliquent aussi bien aux modes d'accueils collectifs qu'individuels, que ceux-ci soient de gestion publique, associatifs, ou privés³.

En premier, l'accueil et l'éducation doivent être « personnalisants » pour l'enfant. Mais pour ce faire, ils doivent l'être aussi pour les professionnels qui, alors, seront plus aptes à être « personnalisants » pour les parents, et réciproquement. C'est une spirale relationnelle ascendante.

Ensuite, un mode d'accueil et d'éducation se doit de protéger la sécurité affective des enfants et d'assurer leur continuité psychique et affective. Dans un contexte de séparation, les enfants doivent pouvoir disposer d'appuis psychologiques stables et compétents, et retrouver du « papa » et du « maman » dans les lieux d'accueil. « Mamaïser les crèches », tel était le conseil de Françoise Dolto. Les professionnels parlent aux enfants de leurs parents absents et les parents valident les liens entre les enfants et les personnes qui s'en occupent.

Troisième repère, les personnes, les environnements proposés aux enfants doivent encourager leur vitalité découvreuse. Les enfants sont des découvreurs curieux et entreprenants. On appelle cela, plus savamment, la pulsion épistémophilique. Grandir exige d'expérimenter les objets, les lieux et les liens. C'est aussi provoquer l'autre, se jouer des limites.

Le quatrième critère est le respect de la dignité. Il peut paraître surprenant de demander que les tout-petits enfants soient entourés d'adultes qui respectent leur dignité. Mais il est aujourd'hui bien connu que certains enfants y sont particulièrement sensibles et que cela passe par le corps et les mots qui les touchent. Le tout-petit absorbe le sens des mots qui lui sont adressés. Ce qui est pensé et dit de lui, de sa famille, de sa culture, induit des résonances affectives dont le corps se fait l'écho. D'autant plus qu'il est jeune, le corps d'un petit est son espace psychique. Il est à la fois espace et contour de sa personne encore mal définie pour lui-même.

Cinquième et dernier point, les enfants doivent être accompagnés par des présences civilisantes. J'entends par là que les adultes doivent s'attacher à conserver une position claire en fonction de la place réelle et symbolique qu'ils occupent pour les enfants. Nous touchons ici aux problématiques de la place des familles et de leurs rapports avec les professionnels, ainsi qu'à celles du positionnement des services et des institutions.

3. Ces critères sont développés dans Giampino S., 2007, « Confier ses enfants, la qualité est une priorité » in Giampino S., ed. 2007, *Les mères qui travaillent sont-elles coupables ?* Paris, Albin-Michel, chapitre 13, p. 181-201.

Les enjeux psychiques de la continuité pour les enfants

S'agissant des enjeux psychiques de la continuité, je souhaite attirer votre attention sur trois réalités psychologiques incontournables quand il s'agit de très jeunes enfants.

- Plus l'enfant est jeune, plus l'entrelacement somato-psychique est important dans ce qu'il vit. C'est l'enjeu de stabilité et de permanence du Soi.
- Il ne faut pas confondre l'intelligence de l'enfant et ses performances. Le rapport au sens est imbriqué dans les acquisitions motrices et les apprentissages cognitifs.
- La précipitation, symptôme moderne du « toujours plus tôt » et du « toujours plus vite » installe justement des instabilités dans les bases premières de la personnalité et dans le rapport aux autres.

Quelle permanence du sentiment de la continuité d'exister chez le jeune l'enfant ?

Il s'agit de veiller sur l'entrelacement somato-psychique, et la permanence des liens affectifs. Comme cela a été posé précédemment dans le critère de qualité « respect de la dignité », plus l'enfant est jeune, plus le corps est psychique. Les personnes qui accueillent les enfants sont souvent les premiers représentants du monde extérieur à la famille. Ils représentent la société, et sont agents de séparation et de socialisation. Ils interviennent au plus profond des êtres, là où les bases se structurent. Je ne développerai pas les enjeux de la séparation entre les enfants et les parents, car vous en avez tous connaissance. L'enjeu de continuité ? L'enfant doit se sentir le même quels que soient les personnes qui l'entourent et les lieux dans lesquels il évolue. Pour ce faire, tous ceux qui entourent l'enfant doivent maintenir vivante la confiance en la continuité de son lien avec ses parents absents. Les soins, les attitudes éducatives qui s'adressent à lui transmettent les sentiments et les positions, le rôle et la place de celui qui s'occupe de lui. L'enfant pressent des frontières qu'il ne mentalise pas encore, celles du corps, du psychisme, de l'intime, du monde intérieur, du monde extérieur. Il est à la recherche de sa personne, et découvre des sensations, des sentiments, des comportements dans ses liens aux autres. Ajoutons cet autre enjeu majeur sur la continuité psychique des cinq premières années dans les lieux d'accueil et d'éducation : les professionnels qui entourent les enfants sont, avec la famille, les premiers accompagnateurs du questionnement d'un petit humain qui se découvre fille ou garçon, et doit en conscientiser les déclinaisons pour son devenir.

La socialisation d'un tout-petit peut-elle risquer une normalisation prématurée ?

Les jeunes enfants sont actuellement piégés dans les mailles d'une contradiction entre le désir de sécurité et la poussée adaptative, d'une part, le désir d'être autonomes et créatifs, d'autre part. Devenir un être socialisé suppose d'apprendre à ne pas se fondre dans un groupe anonyme. Les personnes étrangères aux parents peuvent très facilement conditionner les très jeunes enfants, mais on sait que les forçages précoces fondent des insécurités affectives. Nous savons également aujourd'hui que, parce qu'ils sont immatures et dépendants, intelligents et clairvoyants, les enfants sont fragilisés par une trop grande pression. La question est de savoir quelles vont être leurs réactions dans un contexte marqué par le désir de précocité, c'est-à-dire lorsqu'il leur est demandé trop tôt et trop vite d'apprendre, d'acquiescer et de se transformer de plus en plus en fonction d'attentes normées sur des acquisitions comportementales et des apprentissages formels et évalués.

La construction de l'altérité – on parle couramment de socialisation – consiste à construire en soi ce qu'est l'autre et le rapport à l'autre. C'est un processus de développement dont les étapes ne peuvent être comprimées. L'enfant doit se construire un premier niveau de représentation : il y a « moi », il y a « l'autre » et moi je ne suis pas « l'autre ». Cette différenciation étant inscrite, le chemin reste très long avant que l'altérité ne devienne la capacité à accepter que l'autre puisse sentir et réagir différemment de soi, mais qu'on peut faire comme lui, faire comme les autres. Pendant toute cette période que l'on appelle la petite enfance, l'enfant est un explorateur, découvrant le formidable espace d'expérimentation que représente la relation aux autres. Comment fonctionne cet objet qu'on appelle un autre ? Si je crie, est-ce que l'autre viendra ? Si je frappe, est-ce que l'autre criera ? Les adultes ont parfois du mal à comprendre que l'enfant n'agit pas ainsi par manipulation relationnelle, mais accomplit un travail fondamental dans sa construction. Une éthique de la poussée à se développer prend chez l'enfant la forme du besoin d'expérimentation relationnelle. À travers les autres, il cherche la réponse à sa question : Comment ai-je le pouvoir de transformer l'état de ceux qui sont autour de moi ? Au milieu de tous ces autres, est-ce que je resterai encore l'unique pour au moins quelqu'un ?

La précipitation des acquisitions : au détriment de la continuité du développement ?

De plus en plus, les professionnels de la petite enfance parlent d'enfants agités, qui manquent de concentration. Certains enfants qui rencontrent des difficultés d'apprentissages scolaires disent qu'ils ont l'impression qu'en leur transmettant des connaissances, les enseignants veulent « pénétrer » dans leur tête, les obliger, les formater à penser. Ils ressentent l'enseignement comme un contrôle mental sur leur vie interne. On peut se demander s'il n'y a pas là un résidu de premières expériences d'apprentissage spontané dérangé, s'ils n'ont pas manqué de ce précieux temps pour construire leurs contours psychiques, avant de vouloir les conditionner à manger proprement, modeler, dessiner, parler comme cela et pas autrement. Trop tôt de façon trop rigide.

Dans l'actuelle course à la précocité, les enfants sont poussés de plus en plus tôt vers des attitudes de grands. Aujourd'hui, on pourrait dire que des « gros mots » apparaissent dans le domaine de la petite enfance : l'enfant doit apprendre à respecter les limites, il doit apprendre à supporter les frustrations, il doit s'adapter, et il doit gérer ses émotions. Les enfants de 2 ans sont de plus en plus considérés comme des « pré-élèves ». La tendance obsessionnelle gagne du terrain sur la petite enfance. Les activités motrices libres sont réduites dans les crèches, de même que les jeux libres, les méthodes actives dans les écoles maternelles. Les expérimentations, les jeux corporels, les bruits, les jubulations, les souillures, sont traqués. À chaque étape est pensée l'étape suivante : à la crèche préparer la maternelle, à la maternelle le primaire, etc. Les petits enfants n'en peuvent plus d'être propulsés en avant par l'angoisse du futur que les adultes portent en eux. Un enfant a besoin de s'installer dans l'ici et le maintenant de son être. C'est de cette manière que la continuité peut être assurée.

Sous l'empire du « trop tôt » et du « trop fort », l'enfant n'intériorise pas les règles, les interdits, et les connaissances. Il les incorpore. Il avale, s'il en est au stade oral, il encaisse s'il en est au stade anal et il s'autodévalue ensuite. On cherche trop tôt pour son évolution, à enseigner, par la répétition, le conditionnement ou la crainte, des attitudes, des connaissances normalisées. Il arrive peut-être que des enfants agissent en fonction de ce qui leur est inculqué, mais sans passer par la chaîne expérimentation – essais – erreurs – affects – sens. Or, ces chaînes intermédiaires, qui ne sont pas toujours visibles, mais indispensables requièrent du temps libre. Cela rend pensables et intelligibles à l'enfant lui-même les acquisitions qu'il fait. Faute de respecter ces étapes, les adultes apprennent aux enfants à agir et à se comporter sans penser. Ils posent ainsi les bases de pathologies de l'agir, d'inhibitions à apprendre, par refus d'accepter

ce principe chez les petits : les jeunes enfants ont besoin de désordonner le monde pour comprendre comment il s'ordonne. Trop de pression adaptative entrave les processus de subjectivation qui devraient être les moteurs du désir d'apprendre et du désir de socialisation.

La continuité psychique des enfants quand les parents sont objets de contradictions ?

Comment ne pas faire le lien entre la continuité pour les enfants et la cohérence des formes de pensées, de sentiments, et d'éducation dans lesquelles ils évoluent ? Incohérence à désigner, et cohérence à retrouver sont d'autant plus utiles que les enfants grandissent dans un monde très contradictoire.

Les familles sont de plus en plus affectives et sensibles aux enfants. De plus en plus de parents sont à l'écoute, parlent à leurs enfants dès la naissance et même avant. Les effets positifs sont tangibles : les jeunes enfants sont précoces, plus ouverts sur le monde, expressifs. Quelle que soit leur composition, les familles actuelles se structurent autour de valeurs relationnelles à forte composante affective, mais parfois au détriment de leur fonction socialisante. En effet, elles ont peur de tourner l'enfant vers le grand monde, l'extérieur qui leur fait peur à elles aussi. Or, pour grandir, l'enfant doit être tourné, invité vers l'extérieur et le futur. Il doit également « désidéaler » sa famille afin d'idéaliser la société, et partir à la conquête de celle-ci. Or, ces postures font aujourd'hui l'objet d'une rétroversion. Les enfants sont poussés à être performants intellectuellement, mais dépendants affectivement.

Ajoutons à ce tableau que la maîtrise éducative des parents entre en compétition avec l'agressivité de la pression consommatoire, médiatique et technologique dont les enfants sont de plus en plus jeunes les cibles. Enfants désirés et investis, mais par des adultes de plus en plus pressés et anxieux pour eux et pour leur avenir. Alors sans le savoir, pour se rassurer, ils exercent une pression sur les tout-petits. Cette pression à évoluer conformément aux idéaux sociaux est renforcée comme nous l'avons évoqué, par la surstimulation de compétences cognitives au détriment des attitudes de réassurance relationnelles, du calme, du silence. En effet, les relations parents-enfants se pédagogisent. L'angoisse du futur transite par le surinvestissement du scolaire. Cela, associé à l'accélération désynchronisée des modes de vie et de relation, a des effets anxieux pour l'enfant. La continuité affective est assurée par des parents qui peuvent exercer leur fonction de sas, fonction de passeurs rassurés et rassurants entre le monde intime personnel et le grand monde social. Ce n'est pas le cas quand le social joue la symphonie de l'insécurité, de la crise, du désenchantement, climat de grisaille qui enrobe les tout-petits et qu'ils absorbent. Assurer la sécurité d'un enfant consiste à lui donner progressivement les moyens de se protéger et de se lancer lui-même. Protéger sa vitalité, c'est encourager son autoconservation, et donner de l'élan à son désir de vie.

La continuité psychique est une forme de prévention humanisante

J'attire ici brièvement l'attention sur le débat ouvert sur la prévention psychique en petite enfance depuis fin 2005. Les structures d'accueil et de premières années de vie scolaire doivent être professionnalisées et pluridisciplinaires, c'est un consensus, mais ce n'est pas une réalité. Dommage, car ce pourrait être en outre des lieux de prévention au niveau du développement de l'enfant, sur le plan médical ainsi que sur le plan social. Des lieux de petite enfance peuvent servir la prévention médicale primaire lorsque l'évolution de l'enfant suscite une attention avisée, lorsque les personnels médicaux et paramédicaux y sont présents et proposent leur disponibilité, à l'écoute des expressions des enfants et des questions des parents auxquelles

des réponses personnalisées sont données. Mais cela se raréfie. L'effet de prévention sociale des services d'accueil et d'éducation de la petite enfance est le fruit de la mise en lien des parents entre eux et avec des institutions. Si ces premières expériences sont positives, les parents prennent confiance en eux, créent des complicités et des entraides pour eux et entre les enfants. De plus, la confiance ainsi nouée avec les institutions et les professionnels servira de base d'appel en cas de problème. Quelqu'un qui sait demander est déjà quelqu'un qui augmente ses chances de trouver recours.

Concernant le développement de l'enfant, les services de la petite enfance peuvent avoir un effet de prévention, car il est possible d'y intervenir tôt dans l'apparition du mal-être des enfants. À condition toutefois de renoncer à l'illusion de dépister les petits agités et les futurs asociaux, voire délinquants, mais de penser la prévention dans une approche prévenante⁴. Une prévention d'inspiration humaniste, qui reconnaît la singularité et la liberté du développement de l'enfant autant que celles des processus de parentalité. Une prévention en rhizomes, par allusion au réseau, mais en profondeur, en finesse, et universaliste. Elle ne vise pas tel trouble ou telle population, mais se décline en trois registres possibles : l'accompagnement des enfants et les familles dans les soucis de leur vie quotidienne, le soutien dans les aléas de la vie susceptibles de perturber (divorce, situations difficiles de travail, etc.), et enfin l'aide face aux accidents de la vie⁵. La continuité pour l'enfant, c'est que ceux qui veillent sur son développement et sa santé le connaissent aussi pour autre chose, et le connaissent, lui et sa famille, suffisamment pour ne pas voir une pathologie ou des troubles là où il n'y en aurait pas.

Afin de renforcer l'homogénéité des pratiques de prévention et de systématiser des programmes, la tentation est grande en ce moment de développer des outils, des méthodes et des protocoles standardisés et généralisables. Là aussi, le débat est ouvert. Certains sont en quête du Graal : la prévention systématique et de masse des difficultés psychologiques des enfants. Ils recherchent le plus « efficace »... Le débat sur les méthodes et les programmes de prévention précoce est important car toute méthode repose sur une philosophie de l'enfant dans la vie et dans sa vie. Bien évidemment, il existe un consensus autour de l'idée que les professionnels et les institutions ont besoin d'outils. Cependant, il se décline en deux positions contradictoires. D'une part, les outils peuvent être considérés comme servant à soutenir l'agilité de pensée et de créativité. D'autre part, ils peuvent être envisagés comme permettant une homogénéisation. La première position est un projet d'éducation qui favorise la singularité des parcours et l'ouverture des groupes à l'hétérogénéité. La seconde est porteuse d'un rêve d'uniformisation qui pourrait virer au cauchemar du formatage. Derrière se glisse parfois l'idée que l'enfant est un organisme programmé, programmable ou reprogrammable.

Avec des tout-petits, la professionnalisation comprend l'implication affective retravaillée

Il est évident que les professionnels de la petite enfance doivent être formés, encore que le qualificatif mériterait quelques précisions. S'occuper des tout-petits, c'est accepter de se laisser toucher, à tous les sens du terme, et accueillir la question du plaisir. La posture profonde du métier réside dans l'accueil du vivant, dérangeant, débordant et inattendu de la petite enfance. Dans les milieux de l'accueil et l'école maternelle en France – longtemps envieux à l'étranger, un saut qualitatif avait été franchi lorsque avaient été découverts les bénéfices de la liberté de mouvement, l'importance de la création, de l'expression, de la

4. Collectif Pasde0deconduite pour les enfants de 3 ans, 2012, *La prévention prévenante en action*, Ramonville-saint-Agne, Érès.

5. Giampino S., Vidal C., 2009, « Prévenir n'est pas prédire » in, *Nos enfants sous haute surveillance : Évaluations, dépitages, médicaments...*, préface d'Axel Kahn, Paris, Albin-Michel, chapitre 3, p. 81-112.

découverte par l'expérience, lorsqu'on a pris conscience que l'enjeu est de mobiliser le désir de faire et d'apprendre. Il nous faut aujourd'hui aller plus loin. Les questions pédagogiques doivent être adossées à celles des spécificités de la relation. En effet, nous constatons que l'une des spécificités de la petite enfance est que les tout-petits désordonnent aussi l'organisation du désordre qui leur est concédée. Ce faisant, ils désordonnent considérablement les adultes qui prennent soin d'eux. Et c'est là que les professionnels qui s'occupent des petits font face à des problématiques qui sont différentes de celles des professionnels s'occupant de plus grands. Pour bien s'occuper des jeunes enfants, il faut pouvoir se laisser atteindre, toucher, interpeller, bouleverser par un enfant ou un groupe d'enfants sans pour autant perdre le cap, l'intelligence de la situation.

Je voudrais poursuivre par ce qu'on appelle le climat émotionnel dans certains endroits ou les mécanismes inconscients dans d'autres. Il existe un univers interne, su et insu chez tout être humain. Chez les enfants de moins de 5 ans, les mécanismes sont spécifiques. Mais il y a aussi un monde interne aux adultes qui s'occupent des tout-petits. Ce que chacun vit est noué à son histoire, à ce dont il se souvient, mais aussi à ce dont il ne se souvient pas. Les professionnels se retrouvent à comprendre les enfants sans pouvoir se souvenir de ce qu'ils ont vécu au même âge. Et pourtant, ce vécu archaïque de leur première enfance est agissant sur leur façon de travailler. Ils sont donc obligés de développer des compétences inattendues, des capacités de fragilisation affective temporaires et nécessaires. Il ne suffit pas d'être professionnel, formé, pour avoir avec les enfants des postures relationnelles bienveillantes et socialisantes. Les professionnels doivent en permanence travailler leur place et leur désir, leur ressenti provoqué par les liens avec les enfants et leurs parents : qu'est-ce que je ressens ? Pourquoi cette fatigue, cette irritation sans raison apparente ? Qu'est-ce que je pense de ce que je fais ? D'où me vient le sens que je donne à ma façon de travailler ? Comment et avec qui puis-je le repenser pour évoluer ? Cette question est centrale : avec qui d'autre puis-je penser mon travail ? Car les tout-petits ne devraient pas être confiés à des professionnels qui se sentent trop seuls, isolés, incompris ou mal considérés. L'esseulement d'un professionnel peut créer une discontinuité du lien et de la disponibilité à l'enfant. C'est pourquoi la formation initiale ne saurait suffire et remplacer les réunions, les réflexions à plusieurs, les soutiens à la pratique.

* * *

Je terminerai sur ce constat que les jeunes enfants sont des « ralentisseurs humanisants », car ils ne fonctionnent pas comme les grands. Ils réclament de l'espace. L'éthique du grandir est celle du déploiement. Un enfant n'est pas un objet pratique, il n'est ni facile ni simplifiable. Il demande à ceux qui s'occupent de lui du temps, de la profondeur, du sens, de la pensée, de l'imagination et de la liberté. Les tout-petits sont en cela humanisants pour les adultes, les parents et les professionnels qui se tiennent au plus près d'eux. À condition, cependant, que ceux-ci ne soient pas aux prises avec des contradictions intenable, au point de penser que ce sont les enfants qui sont intenable. La continuité psychique, c'est aussi un certain rapport à la vérité, celle par exemple de la continuité entre ce que l'on est devenu avec l'enfant qu'on a peut-être été, ou de celui qu'on n'a pas pu être. Mais c'est une autre histoire.

Introduire de la continuité dans un système « divisé » d'accueil et d'éducation : une perspective internationale

Peter Moss

Professeur dans le domaine des services de la petite enfance à l'Institut de l'éducation de l'université de Londres (Royaume-Uni)

(Intervention en langue originale, page 178)

Ma présentation porte sur l'accueil et l'éducation de la petite enfance. J'entends par là les services formels pour les enfants de la naissance à l'âge de la scolarité obligatoire, ce qui inclut, dans le cas de la France, les crèches et les écoles maternelles. Je souhaite tout d'abord évoquer les systèmes « divisés ». Car tous les pays ont commencé par mettre en place un système divisé. Or, selon moi, ces systèmes sont devenus dysfonctionnels. C'est ce que je soutiendrai dans la première partie de mon intervention. Je présenterai ensuite une réponse à ces dysfonctionnements : intégrer l'accueil et l'éducation de la petite enfance dans le système d'éducation. Je tenterai d'évaluer les systèmes intégrés en suggérant quelques-uns de leurs avantages et inconvénients. Je conclurai en présentant quelques leçons tirées à ce jour.

Le rapport de l'UNESCO : « Caring and Learning Together »

Mon intervention s'appuie sur une étude de l'UNESCO intitulée « Caring and Learning Together. A cross-national study of early childhood care and education ». Ce rapport présente les résultats d'une recherche réalisée par Yoshie Kaga, John Bennett et moi-même, et il met l'accent sur une option politique : l'intégration des services d'accueil et d'éducation de la petite enfance dans le système éducatif. Cette étude est actuellement disponible en anglais, mais elle sera prochainement traduite en français par la province du Nouveau-Brunswick (Canada). Elle s'appuie sur six études de cas : le Brésil, la Jamaïque, la Nouvelle-Zélande, la Slovaquie, la Suède, et la municipalité de Gand en Belgique. Avec ce dernier cas nous voulons souligner que, même si un pays n'opte pas pour un système intégré, les municipalités peuvent avoir des possibilités d'action. Toutefois, elles sont limitées parce qu'elles n'ont pas de prérogatives dans certains domaines comme le financement et la formation des professionnels. Nous discutons également d'autres options dans ce rapport. Nous analysons l'intégration au sein du ministère des Affaires sociales¹, en prenant le cas de la Finlande. Nous examinons également les systèmes fractionnés (ou divisés) dans la région Flandre en Belgique, en France et en Hongrie, et nous nous demandons pourquoi ces pays ont choisi de ne pas intégrer les services destinés à la petite

1. NDE : par opposition à une intégration au sein du ministère de l'Éducation.

enfance dans le système éducatif. Nous ne présumons pas que l'intégration dans l'éducation est le seul choix, mais nous voulons plutôt comprendre pourquoi cette option ne semble pas faire sens pour certains pays.

Les systèmes divisés

Tous les pays dans le monde ont commencé avec un système divisé d'accueil et d'éducation des jeunes enfants, avec d'un côté des services de garde d'enfants destinés à l'origine aux parents les plus pauvres qui travaillent. Aujourd'hui, ils sont plus largement utilisés par les parents des classes moyennes. Ce sont surtout des services destinés aux enfants de moins de 3 ans, où sont généralement en poste des travailleurs du « care ». À l'origine, ils étaient centrés sur la prise en charge physique des enfants. De l'autre côté, on trouve l'éducation précoce, qui commence à l'école maternelle. À l'origine destinée aux enfants de la classe moyenne, elle est aujourd'hui fréquentée par presque tous les enfants. Ces écoles se concentrent sur les enfants de plus de 3 ans, et le personnel est composé d'enseignants ou de pédagogues, comme en Hongrie.

Ces systèmes sont organisés différemment dans les différentes parties du monde. Dans le monde anglophone, la garde d'enfants domine, l'éducation précoce étant plutôt faible et faisant plutôt office de garde d'enfants. En revanche, dans la plupart des pays d'Europe continentale, l'éducation précoce a plutôt tendance à être la partie dominante de cette organisation divisée.

Une division devenue dysfonctionnelle

À mon avis, tout le monde comprend que cette division peut être source de dysfonctionnements. Des problèmes ont été identifiés depuis déjà fort longtemps. Les services destinés aux enfants de moins de 3 ans sont par exemple en général moins bien lotis que les services d'éducation pour les plus de 3 ans, que ce soit en termes de lieux, d'accès, de financements, de coûts et de personnel. Il y a aussi des discontinuités pour les enfants qui doivent se déplacer et les familles qui doivent trouver de nouveaux arrangements. La fragmentation entrave par ailleurs toute approche holistique de l'enfance. Les systèmes divisés affaiblissent aussi souvent l'accueil et l'éducation de la petite enfance et augmente le risque de « schoolification »².

Les options politiques

Les gens sont aujourd'hui à la recherche d'options politiques pour répondre à cette scission dysfonctionnelle. Une option consiste à mettre en place une meilleure coordination entre les services de garde et l'éducation préscolaire. Par exemple, on crée un comité de coordination, tout en gardant les secteurs distincts, ce qui permet une communication plus étroite. Toutefois, cette solution, tout comme ses effets, sont limités : elle ne permet pas vraiment de résoudre les difficultés.

Que signifie l'intégration ?

L'option la plus radicale consiste à intégrer les deux secteurs dans un seul ministère. Ils peuvent être intégrés dans celui des Affaires sociales, comme en Finlande. Mais la Finlande passera probablement bientôt à une intégration dans le secteur éducatif (comme au Danemark, où l'intégration se situait originellement dans le secteur des Affaires sociales, avant d'être trans-

2. NDE : dans cette tendance, les lieux d'accueil visent avant tout à préparer l'enfant à l'école maternelle, l'école maternelle à l'école élémentaire, et ainsi de suite.

férée au secteur éducatif). Toutefois, les pays ont le plus souvent choisi d'intégrer les services pour les moins de 6 ans dans l'éducation, comme l'on fait les cinq pays étudiés dans l'étude de l'UNESCO, ainsi que des pays comme l'Angleterre, l'Islande, la Nouvelle-Zélande, la Norvège, la Slovaquie et l'Espagne.

Toutefois, la plupart des pays qui ont choisi l'intégration dans leur système éducatif ne mettent pas en place une intégration totale. En effet, dans le rapport de l'UNESCO, nous postulons que l'intégration totale repose sur huit dimensions, dont sept sont structurelles : le processus d'élaboration des politiques et le ministère qui en a la charge, la réglementation, les programmes, l'accès aux services, la dotation en personnel, le type de services fournis, et le financement. Toutes ces dimensions doivent être intégrées si l'on veut avoir un système totalement intégré. La huitième dimension est plutôt conceptuelle : il s'agit d'une manière de voir les choses. C'est la plus difficile à mettre en œuvre.

Il existe un continuum de degré d'intégration où se situent les pays. Avec son système complètement divisé, la France se place à l'une des extrémités. De l'autre côté se trouvent les pays qui ont pleinement les huit dimensions. Entre ces extrémités se situent les pays optés pour une intégration partielle. Ils ont intégré certaines des huit dimensions, mais pas toutes.

Un exemple d'intégration partielle : l'Angleterre

L'Angleterre est l'exemple d'un pays où les secteurs sont partiellement intégrés. L'ensemble de l'accueil et de l'éducation de la petite enfance est de la responsabilité du ministère de l'Éducation. Il y a un système de régulation et un programme pour les enfants de 0 à 5 ans. Cependant, l'Angleterre a toujours dans les faits deux systèmes : garde d'enfants et éducation préscolaire. Entre les deux secteurs, l'accès est différent, les personnels sont différents, les services sont différents, tout comme le financement et les concepts.

Un exemple d'intégration totale : la Suède

La Suède est un pays où les huit dimensions sont intégrées : ministère, régulation, curriculum, accès, professionnels, prestations, financement et conception. Il s'agit d'un système homogène pour les enfants de 1 à 5 ans. Il n'en a pas toujours été ainsi, cette intégration ayant été réalisée sur une période de quarante ans, depuis que la nécessité d'intégrer a été reconnue dans les années 1960. Avant l'âge d'un an, les enfants sont gardés à la maison par leurs parents qui bénéficient du congé parental rémunéré. La Suède est l'un des rares pays où l'on retrouve une continuité entre le congé parental, l'accueil et l'éducation de la petite enfance. Il n'y a pas de continuité en Angleterre - ou en France - entre les politiques de congés parentaux et ces politiques de la petite enfance.

Qu'est-ce que l'intégration signifie dans la pratique en Suède? Il y a un seul programme éducatif pour les enfants de 1 à 5 ans. L'accueil est un droit universel pour tous les enfants à partir de leur deuxième mois : quand se termine le congé parental, un enfant a droit à une place dans un établissement périscolaire. Le personnel est organisé autour d'un enseignant diplômé, spécialisé dans la prise en charge des enfants de 1 à 5 ans. Les services sont intégrés dans les centres préscolaires, et le financement, fondé sur les impôts, est aussi intégré. Il existe des périodes au cours desquelles les enfants peuvent fréquenter gratuitement les centres préscolaires. Il existe également un tarif maximum, aucun parent ne payant plus de 92 euros par mois, avec un supplément de 46 euros par mois pour un deuxième enfant.

Tout aussi important, la Suède combine l'intégration structurelle avec l'intégration conceptuelle : les gens pensent « intégrés », ils pensent la continuité. Ils ont la notion de la péda-

gogie holistique. Je cite un extrait de leur curriculum : « L'éducation préscolaire devrait être caractérisée par une approche pédagogique où les soins, l'éducation et l'apprentissage forment un ensemble cohérent »³. Un récent rapport de l'UNESCO affirme que « les parents en Suède s'attendent maintenant à une pédagogie globale qui inclut les soins de santé, les soins et l'éducation pour les enfants d'âge préscolaire »⁴.

Un autre exemple intéressant d'intégration totale : la Nouvelle-Zélande

Un autre exemple d'intégration totale est celui de la Nouvelle-Zélande, avec un concept d'éducation au sens le plus large. Dans les années 1990, l'éducation de la petite enfance est devenue le terme officiel, les gens prenant pour acquis que l'éducation de la petite enfance incluait également les soins. L'éducation, comprise comme un concept large et holistique, concerne tous les aspects du bien-être et du développement⁵. Pour moi, la question de ce que l'éducation comprend est l'un des problèmes les plus importants soulevés par l'intégration dans l'éducation.

Avantages potentiels de l'intégration : repenser l'accueil et l'éducation de la petite enfance, poser les questions cruciales

Permettez-moi de me tourner vers les avantages potentiels de l'intégration. Je tiens à souligner « potentiels » parce que rien n'est inéluctable. Vous pouvez intégrer et manquer toutes les opportunités, ou vous pouvez intégrer et bénéficier des avantages. À mon avis, le premier avantage est la possibilité de repenser l'accueil et l'éducation de la petite enfance en posant des questions cruciales. Par exemple, l'intégration devrait être une occasion de questionner ce qu'est l'éducation de la petite enfance et à quoi elle sert. Qu'entendons-nous par les soins, l'éducation, les connaissances, l'apprentissage ? Quelles sont les valeurs fondamentales de l'accueil et de l'éducation et son éthique ? Je suis très intéressé par la démocratie comme par une éthique valeur fondamentale et du « care » : quelle est l'image de l'enfant ? De l'éducateur ? Du centre de la petite enfance ? Par conséquent, ma devise serait : « Pas de restructuration sans repenser ».

Quels pourraient être les principaux avantages de l'intégration ? Le statut et le financement des services destinés aux enfants 0-3 ans peuvent être améliorés en élevant les financements, l'éducation et les conditions de travail du personnel des crèches au même niveau que ceux des enseignants dans les services d'éducation préscolaire pour les 3-6 ans. Cette intégration peut aussi permettre de travailler davantage avec les parents, d'adopter une approche plus holistique, d'avoir une meilleure continuité et une plus grande égalité d'accès.

Permettez-moi de vous donner un exemple très concret des avantages potentiels de l'intégration, basée sur les statistiques de la Commission européenne, montrant la proportion en 2005 des enfants de moins de 3 ans fréquentant les services officiels des établissements d'accueil du jeune enfants (EAJE) selon le niveau d'éducation de leurs mères. En regardant la Suède, il n'y a pas beaucoup de différence selon les revenus, alors qu'en France, vous avez un tiers de chance de moins d'être dans un mode d'accueil officiel si votre mère a un faible niveau d'éducation que si votre mère est diplômée de l'enseignement supérieur.

3. Swedish Ministry of Education, 1998, English translation, Curriculum for pre-school, Ministry of Education and Science, Stockholm.

4. Lenz Taguchi H. and Munkammar I., 2003, Consolidating Governmental Early Childhood Education and Care Services under the Ministry of Education and Science: a Swedish Case Study, UNESCO, Paris.

5. Lenz Taguchi H. and Munkammar, I., 2003, Consolidating Governmental Early Childhood Education and Care Services under the Ministry of Education and Science: a Swedish Case Study, UNESCO, Paris.

La Suède a réalisé une évaluation très intéressante de cette intégration dans le système éducatif. Cette étude concluait qu'il y avait eu une réduction des inégalités dans la fréquentation des services sur plusieurs dimensions. En 1998, la proportion d'enfants âgés de 1 à 5 ans fréquentant les services d'accueil variait de moins de 50 % dans les communes de petite taille et les communes rurales, à 65-70 % dans les grandes villes et les zones métropolitaines. En 2004, cet écart s'était nettement réduit, à environ 70 % pour les premières et d'un peu moins de 80 % pour les secondes. On est donc passé d'un écart de plus de 20 points de pourcentage (en 1998) à un écart de moins de 10 points (en 2004). Les réformes, par conséquent, semblent avoir eu un fort impact sur la réduction des inégalités d'accès entre les différentes zones du pays⁶.

Au cours de la même période, il y a également eu une convergence des taux de fréquentation entre les différents groupes sociaux et ethniques. En 1999, les enfants dont les parents ont un niveau d'instruction élevé (c'est-à-dire avec une éducation de niveau tertiaire) étaient plus susceptibles que les autres enfants de fréquenter les écoles maternelles. En 2005, la situation a changé : il n'y a plus qu'une petite différence dans la fréquentation par niveau de scolarité des parents. Le plus haut niveau de participation à des services formels était en fait celui des enfants dont les mères avaient un niveau d'éducation moyen, le plus bas étant pour les enfants dont les mères avaient une formation de haut niveau, mais la différence était très faible.

Un dernier avantage, très important pour moi, est la possibilité de construire un système dont on peut repenser la relation avec l'école obligatoire. À mon avis, nous devons aller au-delà de l'idée que la petite enfance prépare les jeunes enfants à l'école. Il faut passer à d'autres idées, par exemple celle d'un partenariat fort et égal, ou d'un lieu de rencontre pédagogique entre le début l'enfance et l'école obligatoire. Je rejette la relation d'un système qui prépare pour l'école : si vous utilisez l'intégration comme une chance de repenser l'accueil et l'éducation de la petite enfance et ses liens avec l'école obligatoire, vous pouvez avoir ce débat.

Les risques potentiels de l'intégration

Je ne veux pas dire que l'intégration ne peut pas poser certains problèmes. Tout d'abord, le risque de scolarisation est accru, parce que l'école obligatoire peut être plus à même de « s'étendre vers l'aval », non seulement dans les écoles pour les 3-6 ans, mais aussi dans les crèches. On perd alors les avantages réels et les points forts du véritable système d'accueil des jeunes enfants.

Si vous intégrez les services destinés à la petite enfance dans l'éducation, les relations avec d'autres services pour les enfants et les familles, tels que la santé et le bien-être, peuvent devenir plus faibles. Cette intégration va aussi augmenter les coûts : si pour unifier, vous formez mieux les personnels travaillant dans les crèches, vous devrez certainement leur donner de meilleures conditions de travail et les payer davantage. Je pense que c'est un avantage, même si certains y verront un risque.

Quelques leçons apprises à ce jour

Je voudrais terminer en résumant certaines des leçons apprises à ce jour. Les systèmes divisés varient tout d'abord dans leur équilibre entre l'accueil de la petite enfance et l'éducation précoce. De même, l'intégration est un continuum sur lequel il est possible de placer le curseur à différents niveaux. Deuxièmement, l'intégration peut avoir lieu à différents niveaux, avec un certain degré d'intégration, par exemple dans l'éducation au niveau municipal. La ville

6. Skolverket, 2007, Five year with the maximum fee, National Agency for Education, Stockholm.

de Gand en Belgique est un exemple, et il y en a d'autres, comme celui de la ville de Reggio Emilia en Italie. Cependant, il est préférable d'intégrer au niveau national. Sinon vous ne pouvez, par exemple, pas intégrer le personnel et le financement, il est beaucoup plus difficile de travailler localement. Enfin, l'intégration nécessite de restructurer et de repenser tout le système, parce que le fait de repenser donne à la restructuration une justification solide, une direction et une impulsion.

J'ai écrit un livre en 1999 avec Gunilla Dahlberg et Alan Pence intitulé *Beyond Quality in Early Childhood Education and Care*, et je suis ravi de dire que la version française est publiée depuis janvier 2012 (Dahlberg, D., Moss, P. et Pence, A., 2012, édition française, *Au-delà de la qualité dans l'accueil et l'éducation de la petite enfance : Les langages de l'évaluation*, Toulouse, Erès).

Les obstacles de la prise en compte du bien-être de l'enfant à l'école maternelle en France

Gilles Brougère

Professeur de sciences de l'éducation, université Paris-Nord

Je vais plutôt évoquer la question de la rupture entre crèches et écoles maternelles que celle de la continuité. En effet, envisager les obstacles à la prise en compte du bien-être de l'enfant à l'école maternelle invite à se pencher sur une rupture spécifique. L'intervention de Peter Moss m'incite également à penser aux obstacles à l'intégration qui se posent du fait que l'école maternelle est « école » avec ce que cela implique en termes de valeur et de pédagogie.

Il me sera difficile de présenter toutes ces idées en vingt minutes, aussi me limiterai-je à quelques pistes de réflexion qui ne sont en aucun cas des certitudes, mais qui pourront servir de contribution au débat.

Le bien-être à l'école maternelle, une affaire de culture

Le bien-être, et donc la relation entre bien-être et école maternelle, est aussi une affaire de culture et, probablement, à certains égards, de culture politique. En effet, la relation entre l'école et la politique est forte, particulièrement en France. Derrière la culture de l'école maternelle sont mis en exergue d'autres dimensions, qui ne sont pas celles du bien-être. La question du plaisir à l'école a récemment été évoquée¹. Or, il me semble que ce thème recouvre les mêmes problématiques que celui du bien-être.

Je voudrais, au préalable, insister sur un point. Il ne s'agit pas de mettre en cause les enseignants, dont j'ai pu constater à de nombreuses reprises l'empathie à l'égard des enfants, mais de souligner la difficulté à construire des situations de bien-être à l'école maternelle, difficultés qui résultent plus d'un effet système que de volontés individuelles. Il est d'ailleurs possible que cette empathie rende supportable ce qui, sans elle, pourrait apparaître comme insupportable.

Je voudrais évoquer la relation entre valeurs et pédagogie, en montrant que derrière des choix pédagogiques à l'école maternelle, il s'agit moins d'une affaire de techniques que de valeurs. Ceci implique un enracinement et la difficulté de réformer ou de transformer en profondeur. Tout changement supposerait de mener une réflexion sur ces valeurs, réflexion critique afin d'être en mesure de les refonder.

1. On peut se reporter au n° 57 de la *Revue Internationale d'Éducation de Sèvres* (septembre 2011), « Le plaisir et l'ennui à l'école ».

En France, les valeurs renvoient d'abord à l'idée que l'école est l'école de la République. Or, se développe aujourd'hui, dans le débat politique et, partant, dans le débat pédagogique, une instrumentalisation des valeurs de la République. À titre d'illustration de mes propos, je citerai une phrase du sociologue Luc Boltanski, issue d'un compte-rendu d'ouvrage publié dans *Le Monde* le 9 septembre 2011 : « *Aucun domaine n'est aujourd'hui plus fortement envahi de " républicanisme " que l'école. L'idéologie néo-républicaine est un poison qui est en train d'envahir la pensée française, de l'extrême-gauche à l'extrême-droite, avec ses relents de xénophobie, de moralisme et de nationalisme.* » Je vous invite à réfléchir à ces propos. Je ne suis pas certain d'en partager la violence, mais il me semble que la contribution d'un sociologue tel que Luc Boltanski est à prendre en considération.

Je souhaite évoquer la manière dont les valeurs de la République sont traduites, et donc transformées, en irriguant la pédagogie de l'école maternelle. J'ai essayé de le montrer dans un article paru dans le numéro 53 de la *Revue internationale d'éducation de Sèvres*². Mais les enseignants l'expriment aussi. Lors d'un entretien collectif avec des enseignantes, organisé dans le cadre d'une recherche, voici ce que l'une d'entre elles dit d'une façon très claire : « En fait, c'est culturel. Je pense, vu qu'en France on est sous... enfin, l'école de la République, liberté, égalité, fraternité ou enfin... laïque, on essaie d'effacer les religions, et puis d'avoir une langue en commun, qui nous réunit. Culturellement, c'est le français »³. Dès que l'on travaille sur les valeurs on tombe sur cet élément fort, les valeurs de la République traduites sous forme pédagogique.

Il me semble qu'il s'agit tout d'abord d'une rupture avec les milieux sociaux dans leur diversité, au profit d'une inscription dans une logique de construction sociale renvoyant à l'État. Celle-ci considère les individus comme égaux en droits, libres, et capables de placer la Nation comme première des valeurs. C'est un peu le socle qui innerve ensuite les logiques pédagogiques. L'État et ses représentants sont donc fortement valorisés alors que, dans d'autres pays, l'histoire conduit à une moindre confiance en l'État. Et l'on peut voir ainsi des différences très fortes dans les valeurs et donc dans la pédagogie entre la France et l'Allemagne, en partie liée à la façon dont on pense le rapport entre l'individu et l'État.

La « pédagogie de la consigne »

L'école de la République se doit de traiter les individus de manière égale, en s'adressant à ce qu'ils ont de commun. Cette conception repose sur la référence à l'universel. Elle conduit à prendre des distances avec toutes les particularités des enfants, des enseignants, et des situations locales, pour introduire des valeurs plus universelles autour de la science, un savoir non pas considéré comme une production locale, mais comme quelque chose de décontextualisé. Cette décontextualisation est, les études sociologiques le montrent, largement mythique. Tous les savoirs sont en effet contextualisés et localisés, liés à l'histoire et aux personnes qui les mettent en œuvre. Cependant, une telle culture n'est pas dénuée de force. Il y a une certaine beauté, et c'est ce qui donne de la force à cet idéal, dans la volonté de traiter tous les enfants de la même façon quelle que soit leur origine, d'ignorer les attaches familiales, religieuses, culturelles des uns et des autres. Le problème réside dans sa transposition concrète en classe. Mes observations m'amènent à penser que cette transposition favorise ce que l'on peut nommer la « pédagogie de la consigne ».

La consigne est devenue – ce n'était pas vrai il y a vingt ans – une clé pédagogique revendiquée comme telle. Certains enseignants considèrent la maîtrise de celle-ci comme l'un des objectifs de

2. Brougère G., 2010, « L'école maternelle française, une entrée dans quelle culture ? », *Revue Internationale d'Education Sèvres*, n° 53, avril 2010, p. 109-117.

3. Citation tirée d'un entretien collectif entre enseignantes d'une école maternelle dans le cadre de la recherche *Children Crossing Borders*, comparant l'accueil d'enfants d'immigrants dans cinq pays (Allemagne, Angleterre, États-Unis, France et Italie). Pour le volet français, les entretiens collectifs effectués sur plusieurs sites s'appuyaient sur le visionnage de films montrant une journée d'enfants de 4 ans au préscolaire en France, en Allemagne ou aux États-Unis. Les différentes citations d'enseignantes, dans ce texte, sont tirées d'entretiens réalisés en 2006 et 2007.

l'école maternelle. La consigne est d'autant plus importante qu'elle renvoie aux valeurs républicaines. En effet, soumettre tous les enfants au respect d'une même consigne, même s'ils peuvent être organisés en groupes qui font que tous les enfants n'ont pas en même temps le même travail, est une manière de les traiter de manière égalitaire. L'enfant est transformé en élève grâce au cadrage de son travail autour de la consigne. Dans d'autres systèmes scolaires, l'initiative vient cependant davantage de l'enfant que de l'enseignant. Il ne s'agit donc pas de la seule façon d'organiser les apprentissages pour de jeunes enfants.

La liberté républicaine, quant à elle, se traduit par l'autonomie. Ce terme est très présent dans les textes officiels et les programmes. Même si les définitions diverses de l'autonomie qui y sont données se contredisent un peu, elle reste définie comme la capacité à suivre de soi-même la consigne. L'autonomie ressemble donc fort à la liberté d'obéir. L'enfant est autonome s'il est capable de suivre les consignes sans qu'on ait à faire le travail à sa place. Cela se traduit dans les groupes qui s'organisent et doivent être autonomes non au sens étymologique de se donner une loi, mais d'obéir à une loi externe, ce que l'on peut appeler hétéronomie. Cela conduit à donner souvent une place au jeu uniquement en ce qu'il permet de respecter les règles, ce qui est un paradoxe dans la mesure où la règle du jeu est plutôt une production des joueurs. Ici, elle ressemble étrangement à une consigne à laquelle il n'est pas possible de déroger.

La traduction de la fraternité renvoie à la question du travail collectif et à la difficile pratique de la coopération. Certes, des groupes de travail sont fréquemment mis en place dans les classes, mais ils consistent plus souvent à l'organisation individuelle du travail de quatre à six enfants autour d'une même consigne qu'en un véritable travail collectif.

La relation directe de l'enfant à l'enseignant (sur le modèle de la relation directe du citoyen à l'État sans intermédiaire, lequel est toujours suspect de relever du communautarisme) autour de la consigne garantit l'égalité (formelle), valeur suprême, et rend difficile la coopération et la solidarité plus souvent rencontrées en récréation. Celle-ci donne souvent à voir le contraire : l'égalité disparaît sous des logiques de violence et de leadership, la liberté devient tellement forte qu'elle peut devenir loi de la jungle. La solidarité est nécessaire pour survivre dans cet univers.

Je n'ai pas besoin d'aller plus avant pour saisir que ces valeurs ne favorisent pas le bien-être de l'enfant faute de prendre celui-ci assez en considération dans sa diversité, de lui donner la parole et de l'insérer dans un collectif.

Il est également possible d'observer un effet de symétrie entre la consigne donnée aux enfants par les enseignants et celle donnée aux enseignants par leur hiérarchie et par les programmes qui sont de plus en plus détaillés et précis, proches en cela de consignes. La liberté pédagogique individuelle est certes affirmée, au risque d'avoir une incohérence dans les logiques pédagogiques au niveau de l'école. Cependant, aucune autonomie réelle n'est conférée aux équipes dans la construction d'un programme. L'autonomie individuelle tant vantée est illusoire et laisse l'enseignant soumis aux différentes pressions qui s'exercent sur lui. Seule l'autonomie collective, dans une logique d'interdépendance et de coopération entre professionnels, est atteignable. Les enseignants sont soumis à la même logique que les enfants, ce qui permet de comprendre le fonctionnement du système. Cette situation provoque parfois une grande souffrance au travail, ainsi que j'ai pu le constater à de nombreuses reprises.

Réinterpréter les valeurs de la République à l'école maternelle

Un véritable changement suppose que nous interrogeons nos valeurs. Elles font certes partie de notre histoire, mais leur interprétation n'est pas intangible. La pédagogie pourrait donc réinventer autrement les valeurs républicaines. Je souhaite à présent ouvrir quelques voies, afin de ne pas demeurer dans le pessimisme qui pourrait résulter de mes constats.

La liberté pourrait être considérée comme celle du citoyen enfant autour de la participation et du respect de la Convention internationale des droits de l'enfant que l'on pourrait inscrire dans les règles de l'école. Cette convention considère que l'enfant doit donner son avis sur toutes les questions qui le concernent. Il n'y a pas lieu de penser que la pédagogie en général et les activités développées en classe ne font pas partie du périmètre de la convention. Le système scolaire devrait donc être davantage tourné vers les initiatives de l'enfant, et il devrait diminuer l'importance de la consigne et celle de l'enseignant.

Le fait de considérer les enfants comme égaux est une force, mais cette conception a également des limites. Les enfants ne sont pas tout à fait égaux. Ils sont différents et il ne faut pas être aveugle aux différences. Il faudrait donc prendre en compte leurs différences afin d'aller vers plus d'égalité réelle pour dépasser la seule égalité en droits. La différenciation pédagogique pose problème en France, car elle est confrontée à un frein idéologique qui est de penser que l'on doit apporter des contenus identiques aux enfants. Cependant, la différenciation peut être une manière de traduire l'égalité de manière différente, en tenant compte de ce que l'enfant peut apporter à partir, entre autres, des compétences qu'il développe en dehors de l'école.

La fraternité pourrait être envisagée sous l'angle de la solidarité et de la coopération. Cette valeur peut renvoyer à l'attention et au souci de l'autre, qui est l'une des dimensions du « care », c'est-à-dire du « prendre soin ». Il ne s'agit pas simplement de faire apprendre, mais aussi de prendre en compte chaque enfant, se soucier de ce qui peut rendre difficile l'apprentissage. Cette valeur peut également s'affirmer à travers l'importance à donner au groupe, aux collectifs d'enfants. La pédagogie française est souvent très individualiste. Dans d'autres pays, les collectifs d'enfants ont une importance beaucoup plus marquée. Ils reposent sur une certaine autonomie des enfants, dans le sens où ceux-ci doivent construire leurs propres lois et être considérés, collectivement, comme les co-producteurs de leurs apprentissages.

Il s'agit de penser l'enfant citoyen dans le présent (et non dans le futur), construisant une autonomie qui n'est pas individuelle, mais en relation avec les autres, dans un univers d'interdépendance et de mise en œuvre du souci de l'autre comme centre de la pédagogie (non pas fournir la même chose à tous, mais en fonction des besoins de chacun).

Mais cela suppose que le devenir élève, qui doit s'accommoder de l'être enfant et non s'y opposer, doit être pensé autrement, non pas comme une conformation (savoir obéir aux consignes), mais comme une capacité d'initiative face à ses apprentissages. Découvrir qu'apprendre, c'est augmenter ses capacités d'agir, c'est prendre du plaisir, que ce n'est pas incompatible avec le bien-être.

Vers une autre école maternelle

Mais cela ne peut être vrai pour l'enfant que si c'est également vrai pour l'enseignant. En effet, pour que les valeurs républicaines soient ainsi repensées, il faut qu'elles trouvent leur pendant dans les pratiques professionnelles. Les enseignants doivent jouir de plus de liberté et d'autonomie pour plus de coopération. Le système hiérarchique des inspecteurs a certainement fait son temps. Certains d'entre eux sont du reste de cet avis.

La création de collectifs, qui examineraient les situations et prendraient les décisions au niveau des crèches et des maternelles, est certainement l'une des conditions de la mise en place d'un système plus intégré. Je ne crois pas vraiment à la validité de décisions prises par les services municipaux ou les inspecteurs.

Tel devrait être le programme d'une école maternelle rénovée et orientée vers le bien-être : prendre tout le temps, non pour anticiper les apprentissages, mais pour savoir apprendre et découvrir combien apprendre est plaisant et peut favoriser le bien-être. Sans rompre avec les valeurs de la République, une autre école maternelle est possible en interprétant et en contextualisant celles-ci dans le présent.

Faciliter le passage entre les différents mondes de l'enfant : l'exemple des neuf classes passerelles de la Ville de Roubaix

Thierry Estienne

Coordinateur des classes passerelles, Direction de la petite enfance, ville de Roubaix

L'histoire des classes passerelles de la ville naît en 1992-1993. La première doit son existence à des professionnels de terrain. L'initiative ne vient donc pas « d'en haut ». Les classes passerelles se sont développées pour répondre à des problématiques encore actuelles. Comment accueillir à l'école les enfants dont les familles présentent des handicaps socio-économiques, ou dont les parents ou les mères isolées sont en difficulté dans leur fonction parentale ? Comment accueillir ces enfants, âgés de 2 ans, traduisant ou exprimant des difficultés ? L'Éducation nationale, les services municipaux et les partenaires tels que la Caisse d'allocations familiales (CAF) et le département du Nord par le biais des consultations de Protection maternelle infantile (PMI) ont ensuite investi ce domaine.

Objectifs des classes passerelles

L'objectif général des classes passerelles consiste à favoriser l'accueil et l'accompagnement du groupe familial. Il n'est en effet pas aisé d'accompagner les familles dans l'école lorsqu'elles ont un ressenti négatif à l'égard de celle-ci. Par ses modalités et ses impacts sur l'enfant et ses parents, la première scolarisation doit pouvoir être un facteur de réussite scolaire ultérieure.

Les objectifs opérationnels sont les suivants :

- permettre un passage en douceur entre la maison, les structures d'accueil et l'école ;
- reconnaître aux parents leur responsabilité éducative et favoriser leur engagement ;
- s'appuyer sur les ressources du quartier en matière de petite enfance, à travers un partenariat avec les PMI.

Les parents sont les créateurs de la sécurité affective de leurs enfants. Par conséquent, l'accueil doit s'adapter au rythme de l'enfant et de sa famille.

Les classes passerelles sont situées dans les écoles de quartier. Pour le projet, il est souhaitable que l'enfant, accueilli en classe passerelle, reste scolarisé dans la même école maternelle. De plus, entre un quart et un tiers des enfants pour lesquels la séparation parents enfant mérite une attention particulière font l'objet d'un repérage préalable. Ces familles concernées sont connues des partenaires et des éducateurs de jeunes enfants (EJE).

Afin de respecter les rythmes, la rentrée est préparée en amont. Les EJE rencontrent les parents dans les lieux d'accueil de la petite enfance. Ils leur expliquent le fonctionnement de la classe passerelle, ce qui est parfois difficile. Par exemple, les parents ne comprennent pas toujours l'intérêt d'une rentrée échelonnée ou retardée. Les parents sont sollicités afin de s'engager à participer aux ateliers. Il leur est également remis un livret d'accueil.

Les rentrées sont échelonnées, ce qui signifie que tous les enfants ne rentrent pas le jour de la rentrée officielle. De petits groupes constitués de quatre à cinq enfants sont accueillis. Ils sont progressivement séparés de leurs parents. J'assimile donc ce type de dispositif à une entrée dans un établissement d'accueil du jeune enfant (EAJE), avec son temps d'adaptation.

La scolarisation est individualisée. L'objectif est de parvenir à un accueil à temps plein à la fin de l'année. Cette individualisation résulte d'un compromis entre les parents et l'équipe éducative, selon la maturité de l'enfant. Nous proposons, par exemple, à l'enfant de participer à la cantine ou la sieste, ou la cantine et la sieste de la classe passerelle. Les EJE sont présents pendant ces temps forts.

Trois professionnels interviennent. L'enseignant est le maître d'œuvre de la classe et répond aux missions de l'Éducation nationale. L'EJE crée une disponibilité supplémentaire ; il fait entrer les parents dans l'école ; il permet un accueil moins collectif de l'enfant et il fait le lien avec les partenaires du projet. L'agent territorial spécialisé des écoles maternelles (ATSEM) participe à l'accueil quotidien de l'enfant et aux soins (propreté, repas, sieste) ; il anime des ateliers parapédagogiques ; il s'occupe de l'entretien de la classe. Historiquement, les ATSEM de la ville effectuent de nombreuses tâches d'entretien dans l'école.

Vingt à vingt-cinq enfants sont accueillis par classe. Il s'agit là d'un compromis institutionnel conclu entre la CAF, dans le cadre du Contrat Enfance jusqu'en 2006), l'Éducation nationale et la Ville. En théorie, trois professionnels encadrent vingt-quatre enfants, soit une proportion proche de celle des EAJE.

Les EJE animent des ateliers enfants organisés en collaboration avec l'enseignant. Ces ateliers enrichissent les actions éducatives, avec des objectifs et des supports complémentaires, menées par les différents professionnels, dans le cadre du projet de la classe.

Les parents entrent dans l'école grâce aux ateliers. Ceux-ci leur permettent de participer à des activités avec ou pour leurs enfants. Ces ateliers peuvent être organisés autour de la production d'objets destinés à l'enfant (boîte à doudou, boîte à trésor), réalisés avec eux (cahier de vie) ou d'activités liées à l'école (spectacles de marionnettes, forums « environnement »). Grâce au travail en réseau avec les PMI, des lieux de paroles avec les psychologues sont également mis en place.

Enjeux et impacts pour les parents et les enfants

Dans les classes passerelles, les professionnels et les parents entrent en relation. Cela leur permet de se connaître et entraîne le respect du travail accompli par les uns et les autres. Une confiance mutuelle se crée jour après jour. Les parents ont leur place dans la classe.

Les classes passerelles se sont construites avec des professionnels différents. Ainsi, les EJE ont permis aux enseignants de prendre conscience des besoins des enfants de 2 ans. Les EJE sont à présent en partie entendus, mais les exigences liées aux programmes scolaires ne sont pas toujours faciles à prendre en compte. Le rythme de progression des équipes dépend de la capacité des professionnels à échanger sur leurs valeurs et leurs pratiques. Chaque classe passerelle a donc sa propre dynamique d'évolution.

Un questionnaire a été distribué aux enseignants des petites sections afin de savoir si les enfants issus des classes passerelles étaient à l'aise en classe. Les réponses sont très claires.

La séparation parents/enfant est facilitée. Les enfants développent des échanges avec leurs pairs. Ils ont des relations plus aisées avec les adultes. L'acquisition des comportements sociaux, la compréhension du fonctionnement de la classe et le développement des connaissances sont favorisés. Une différence nette sépare ainsi l'évaluation menée sur les enfants issus de classes passerelles de ceux qui ont directement intégré les petites sections.

Quelles perspectives pour les classes passerelles ?

Nous avons constaté l'importance de l'investissement de l'Éducation nationale. Au niveau local, l'inspection de l'Éducation nationale est l'un des porteurs du sens et du dynamisme du projet. Des formations conjointes destinées aux enseignants, aux EJE et aux ATSEM ont été mises en place. Cependant, les orientations nationales limitent l'efficacité de ces dispositifs, car nous avons récemment dû revoir l'organisation de ces matinées conjointes de formation.

Les classes passerelles ne sont plus éligibles au financement par la CAF. La ville de Roubaix supporte donc le financement du poste de l'EJE à hauteur de 60 % aujourd'hui. Le maire souhaite préserver les neuf classes passerelles et leur démarche. Mais la question des ressources disponibles est porteuse d'incertitudes. La ville connaît, en outre, une croissance démographique élevée, ce qui rend difficile l'aménagement de classes passerelles dans les écoles. Enfin, le dispositif reste fragile, car il dépend de la motivation des professionnels et de l'engagement des institutions.

* * *

La force des classes passerelles de Roubaix est de permettre aux enfants d'intégrer l'école, de vivre la passerelle au sein de celle-ci et de faire entrer les parents dans l'école.

Au-delà de la question de la scolarisation des 2 ans, nous constatons que les enfants de 3 ans qui n'ont pas été scolarisés ont des difficultés à vivre et à supporter la séparation d'avec leurs parents. Les modalités de rentrée des enfants de 3 ans à l'école et la place de leurs parents, a minima pour la séparation, seraient donc peut-être à repenser.

Table ronde

RÉFLEXION SUR L'AMÉLIORATION DE L'ACCUEIL ET DE L'ÉDUCATION DES JEUNES ENFANTS

Participent à la table ronde :

Anne-Marie Brocas, directrice de la Direction de la recherche, des études, de l'évaluation et des statistiques (DREES)

Roger Vrand, sous-directeur de la Direction générale de l'enseignement scolaire (DGESCO)

Claire Brisset, médiatrice de la ville de Paris, ancienne défenseure des enfants

François Fondard, président de l'Union nationale des associations familiales (UNAF)

Sabine Fourcade, directrice de la Direction générale de la cohésion sociale (DGCS)

Sylvie Le Chevillier, sous-directrice à la CNAF, en charge des politiques enfance, jeunesse et parentalité

Danièle Sommelet, professeur émérite de pédiatrie, centre hospitalier universitaire de Nancy

La table ronde est animée par Anne-Marie Brocas.

Anne-Marie Brocas

La dernière table ronde du colloque a pour objectif de réfléchir à l'amélioration de l'accueil et de l'éducation des jeunes enfants. Chacun des participants s'exprimera pendant une dizaine de minutes. La salle pourra ensuite intervenir.

Nous avons demandé aux intervenants de bien vouloir évoquer trois thèmes : leurs suggestions en matière de rapprochement des acteurs en charge de l'enfance, qu'ils soient issus du monde de l'éducation ou du monde social, je n'ose pas dire d'intégration puisqu'il s'agit d'une très longue route que nos amis danois ont mis quarante ans à parcourir, mais en tout cas de nous dire ce que leur inspire des systèmes plus intégrés que le nôtre ; leur conception, ou celle des institutions qu'ils représentent, du bien-être de l'enfant ; leur opinion sur la manière dont peuvent s'organiser et progresser les relations entre les parents et les structures.

Je donne la parole à Claire Brisset qui est médiatrice de la ville de Paris et a été la première Défenseure des enfants.

Claire Brisset

Je vous remercie de m'avoir invitée. Ma présence est en effet sans doute davantage due à mon ancienne fonction qu'à celle que j'assume actuellement comme médiatrice de la

ville de Paris. En tant que Défenseure des enfants, l'une de mes missions essentielles était celle de l'interpellation. C'est celle que je vais exercer ce matin.

La question qui nous est posée, à savoir comment améliorer l'accueil des jeunes enfants dans une société qui se complexifie de plus en plus, est très difficile. Elle m'amène tout d'abord à poser un certain nombre de constats.

Notre système éducatif, au sens le plus large depuis la naissance jusqu'à l'âge adulte, a souvent été salué pour ses performances, et nous avons longtemps vécu dans l'idée qu'il était l'un des meilleurs du monde. De nombreuses évaluations internationales sont venues infirmer cette croyance et nous interpeller, ce que j'estime très salubre.

Je vais essayer d'exposer un certain nombre d'éléments analysés pendant et après mon mandat. Bien entendu, je ne prétends pas à l'exhaustivité.

Le système éducatif français me semble s'apparenter, aujourd'hui comme hier, à une course de haies, pour les enfants comme pour les parents. Ceux-ci n'y sont pas nécessairement préparés, et cela n'est pas forcément l'objectif d'un système éducatif. Madame Giampino a précédemment rappelé que les enfants ont un absolu besoin de continuité. Les adultes doivent donc, autant que faire se peut, leur éviter de supporter trop de ruptures. Or, les ruptures sont constitutives de notre système. Elles se présentent sous différentes formes.

La rupture est tout d'abord temporelle, car, au fil de son histoire, l'enfant doit passer de la famille à la crèche, de la crèche à l'école maternelle, puis de la maternelle à la grande école, ensuite au collège, au lycée, et enfin à l'université. Ces ruptures, qui constituent pour lui, étrangement, des chocs successifs, sont annoncées, anticipées par la culture, aussi bien la culture en général que la culture familiale et la culture institutionnelle. Elles sont en quelque sorte sacralisées par le système lui-même. Ces ruptures sont-elles vraiment inévitables ? Je pense que ce n'est pas le cas. À mon sens, elles pourraient au contraire, et devraient, être adoucies par le système. Il faudrait aider les parents et les enfants à les surmonter, au lieu de les anticiper et de les sacraliser par notre discours et notre culture.

Notre société a également multiplié à l'envi les ruptures institutionnelles. Les familles peuvent avoir affaire à la protection maternelle et infantile (PMI) qui dépend des départements. Les crèches relèvent souvent des municipalités. Les écoles maternelles dépendent de l'État, mais aussi des municipalités pour les locaux et les personnels auxiliaires. Si l'enfant est en danger, il peut être adressé au service de l'aide sociale du département, ou à la justice, ou encore à l'hôpital. Le département entretient les collèges, les régions sont en charge des lycées et de la formation professionnelle. Enfin, le secteur privé prospère dans les interstices. Tout cela constitue un maquis dans lequel les familles n'y voient pas clair et où un étranger aurait bien du mal à se repérer. En outre, les domaines sanitaires et éducatifs peinent à vivre ensemble et à se coordonner.

Il y a d'autres ruptures encore, comme par exemple les relations difficiles qui existent entre la famille et les institutions que j'ai énumérées, par exemple les structures chargées de l'enfance. Cette rupture a du bon en ce qu'elle apprend à l'enfant, comme à sa famille, à différencier la sphère de l'intime du monde extérieur ; elle est même indispensable à la maturation de l'enfant et à sa structuration. Cependant, elle est néfaste quand elle est exagérée, c'est-à-dire quand la famille est perçue par les professionnels comme une intruse ou comme le lieu de l'obscurantisme. En France, il a souvent été dit que l'école s'est construite contre la famille. C'est malheureusement quelquefois encore vrai. La question fondamentale qui nous est posée depuis hier est donc de savoir comment rétablir de la continuité dans le système.

La première réponse me semble résider dans le respect des temps de l'enfant. Il faut arrêter de penser que les étapes peuvent être brûlées. Elles sont nécessaires, chacune, à la construction des enfants. Un exemple en est trouvé dans l'idée de faire sauter une classe à un enfant sous

prétexte qu'il s'ennuie : c'est lui épargner une étape dont il a besoin pour se construire. Les enfants peuvent avoir besoin de s'ennuyer. Je vais d'ailleurs participer à l'ouverture d'un colloque qui aura lieu en novembre, à Genève, au moment de l'anniversaire de la Convention des droits des enfants. Il est intitulé « Et si on jouait à rien ? » Il est très important de jouer à rien.

Je plaide, en particulier, depuis longtemps pour que le temps du bébé soit respecté, car il n'est pas exagérément compressible. Il est très important que le bébé soit respecté comme tel. Cela pose la question de l'entrée en maternelle à 2 ans. S'occuper des enfants de moins de 3 ans, c'est-à-dire des bébés, est un métier qui requiert des compétences particulières. Ce sont des compétences particulières et un métier auxquels ne sont pas formés les futurs enseignants de l'Éducation nationale. Est-ce respecter le temps des bébés que de placer vingt-huit enfants dans une « classe », parce que cela s'appelle une classe, en petite section de maternelle, vingt-huit enfants avec un enseignant et l'aide d'une demi-ATSEM (agent territorial spécialisé des écoles maternelles), car elles ont souvent deux classes, voire plus, où l'ATSEM doit intervenir ? Est-ce respecter le temps des enfants que de les mettre dans des conditions où ils ne pourront pas « jouer à rien », dormir suffisamment, être considérés comme des bébés qui doivent apprendre à parler, apprendre à considérer qu'on est soi, distinct des autres, en particulier de ceux qui vous ont fait naître ? Deux ans, c'est en outre l'âge auquel il est important de pouvoir dire non – les Anglais disent que les enfants de 2 ans sont les « terrible twos », donc le temps de la différenciation par rapport aux adultes et aux autres enfants.

Il est donc difficile d'être un enfant de 2 ans et l'école n'est pas, à mon avis, le temps du bébé. J'avais organisé un colloque avec l'Association française de psychiatrie sur ce sujet. Il a donné lieu à un ouvrage dont j'ai rédigé la préface, intitulé « L'école à deux ans, est-ce bon pour l'enfant ? » (Éditions Odile Jacob). Vous l'aurez compris, ma réponse à cette question est négative.

Je pense qu'une deuxième chose à faire est de cesser de présenter les ruptures comme étant inévitables, comme je l'ai dit plus haut. Notre école doit apprendre qu'un enfant scolarisé est certes un élève, mais est aussi un enfant, qu'il reste un enfant et plus tard un adolescent. J'ai récemment passé deux ans à l'Éducation nationale. On m'y a gentiment expliqué qu'il fallait que je cesse d'employer le terme d'« enfant », et que je devais lui préférer celui d'« élève ». Cela témoigne d'une difficulté à penser la complexité. À l'école, il y a des enfants et des élèves et ce sont les mêmes.

Notre système a pourtant été capable de passer de l'instruction publique, dénomination ancienne, au ministère de l'Éducation nationale. Encore un effort ! L'école est à la fois un lieu de transmission des savoirs et un espace d'éducation. La Convention internationale des droits de l'enfant, ratifiée par la France il y a vingt ans, a exprimé un point de vue très clair sur ce sujet : l'école est à la fois un outil de transmission du savoir et un lieu d'épanouissement des dons de l'enfant. Je vous invite à la relire.

Afin de rompre avec notre système de ruptures, il me semble qu'il conviendrait de multiplier les ponts entre les crèches, les jardins d'enfants, les classes passerelles et les maternelles. À cet égard, je n'ai jamais compris pourquoi les écoles maternelles n'employaient pas d'éducateurs de jeunes enfants. Je suggère par ailleurs que le bilan de santé destiné aux enfants de 6 ans soit co-organisé et cofinancé par l'Éducation nationale et la PMI, et donc par l'État et les départements. Cette coopération permettrait à tous les enfants d'en bénéficier, ce qui n'est actuellement pas le cas.

Il faut enfin recréer le lien entre les familles et les institutions, entre les institutions elles-mêmes, et entre la société et son école. Une ambition immense, il est vrai. Les enfants ne s'en porteront que mieux.

Anne-Marie Brocas

Je vous remercie d'avoir ouvert la table ronde de manière si stimulante. Je cède à présent la parole à François Fondard, président de l'Union nationale des associations familiales (UNAF), que je remercie d'avoir accepté de participer à notre débat.

François Fondard

Bonjour à tous, et merci pour cette invitation. Je suis président de l'UNAF. À ce titre, je ferai donc part de l'avis des familles sur la question du bien-être des enfants et sur les différents dispositifs mis en place ces dernières années.

Il est évident que le modèle éducatif français est segmenté. Les politiques familiales s'y sont adaptées depuis une quinzaine d'années. Les parents ont eu une certaine influence sur la mise en place des différents dispositifs.

En 1995, l'UNAF a été sollicitée par le gouvernement, car la fécondité s'était effondrée à 1,65 enfant par femme. Aujourd'hui, l'indice de fécondité français s'établit à 2 quand ceux de l'Allemagne, de l'Italie et de l'Espagne s'élèvent à 1,3. Nos voisins, quand ils visitent la délégation interministérielle à la famille, la CNAF, ou encore l'UNAF, s'interrogent sur l'importance de la natalité française.

Nous leur répondons que nous avons su adapter les politiques familiales à l'évolution de la société, c'est-à-dire à la volonté de conciliation entre vie familiale et vie professionnelle. Les mères de famille souhaitent travailler et avoir des enfants. Dans les années 1995, deux prestations très importantes ont été mises en place, à savoir l'aide à l'embauche des assistantes maternelles et le congé parental d'éducation. Quelques années après, des plans d'investissement significatifs ont été consacrés aux crèches et aux haltes-garderies. Les parents sont satisfaits de ces politiques. Ces dispositifs étant à présent en place et ayant contribué au renouveau démographique, il convient de se poser la question du bien-être des enfants.

L'UNAF a mené une étude qualitative sur les attentes des parents et le degré de satisfaction de ceux-ci. Les familles privilégiant les crèches, elles expriment donc dans un premier temps leur mécontentement. En effet, seules 350 000 places sont disponibles pour 2,4 millions d'enfants de moins de 3 ans. Face à ce déficit, les familles sont contraintes d'opter pour les assistantes maternelles. L'étude montre cependant que, si les parents sont tout d'abord réticents à confier leurs enfants à des assistantes maternelles, ils sont par la suite, en grande majorité, très satisfaits de la prestation assurée par celles-ci.

L'insatisfaction des parents relève le plus souvent d'autres facteurs, à savoir les inégalités territoriales en matière de crèches et d'assistantes maternelles. Un certain nombre de familles sont contraintes de recourir au congé parental d'éducation. Une étude de la DREES montre que 63 % des parents s'occupent de leurs enfants de 0 à 3 ans. Ce pourcentage inclut les parents qui utilisent le congé parental. Ce dernier a été récemment décrié. Pour rappel, le président Nicolas Sarkozy considérait dans son discours du 19 février 2009 que placer 800 000 femmes en dehors de l'activité professionnelle pour s'occuper de leur enfant était du gâchis. Les travaux du Haut Conseil de la famille ont cependant montré que le congé parental d'éducation est un bon outil : 60 % des personnes concernées l'ont utilisé de manière volontaire. Les 40 % d'utilisateurs contraints s'expliquent par le manque de structures d'accueil ou d'assistantes maternelles formées, mais aussi, pour moitié, par l'existence de contraintes professionnelles ou financières. Une partie des travailleurs pauvres a en effet recours à ce mode de garde. Or, le montant du congé parental va diminuer de 535 à 500 euros en raison de son assujettissement à la contribution sociale généralisée (CSG). L'UNAF s'est évidemment opposée à cette mesure, qui va pénaliser les familles les moins aisées.

Les études qualitatives montrent que la majorité des familles est satisfaite d'avoir utilisé le congé parental d'éducation. Offrir aux parents un libre choix entre les modes de garde serait

certes l'idéal. Je suis toutefois convaincu que cela ne sera pas possible, car la question des coûts empêche aujourd'hui de construire les 300 000 ou 500 000 places de crèches manquantes dans un certain nombre de territoires.

S'agissant du bien-être, nos discussions avec les familles montrent que les enfants vont bien quand les parents vont bien, c'est-à-dire quand ces derniers ont trouvé un mode de garde adéquat. La préoccupation majeure de l'UNAF se porte actuellement sur les 13 % de familles qui vivent en dessous du seuil de pauvreté. Les professionnels doivent être particulièrement présents sur le terrain pour éviter un certain nombre de catastrophes. Le rôle de la PMI est extrêmement important en termes d'accompagnement des familles et de professionnalisation des assistantes maternelles pour garantir ici la qualité de l'accueil des enfants.

Les parents sont confrontés à un autre problème, à savoir celui de l'école à 2 ans. L'UNAF n'y est pas favorable. Nous avons étudié cette question avec des parents et des professionnels. Une experte invitée dans nos journées de réflexion, madame Dolto-Tolitch, avait suggéré d'instituer un permis de conduire pour l'école à 2 ans. Selon elle, tous les enfants de 2 ans ne peuvent aller à l'école, car cette précocité peut en détruire certains. Il faut par ailleurs garder à l'esprit qu'une attention particulière doit également être accordée aux enfants de 3 ans. La scolarisation à 2 ans paraît cependant être une solution de facilité pour certaines familles, car elle offre un mode garde gratuit. Près de 150 000 places ont été supprimées depuis dix ans. Il en demeure aujourd'hui moins de 100 000. L'UNAF a néanmoins demandé au ministre de maintenir une certaine capacité d'accueil. En effet, dans certains cas liés à des contextes familiaux particuliers, l'école dès 2 ans paraît utile en matière de socialisation ou de situation particulière dans la famille.

Les structures telles que les classes passerelles, qui nous ont été présentées précédemment, nous semblent particulièrement importantes. Certains parents qui gardent leurs enfants, en disposant du congé parental ou sans aucune allocation (600 000 enfants sont dans chacun de ces cas), sont demandeurs de lieux de socialisation. Nous connaissons le manque de disponibilité des haltes-garderies. Par conséquent, pourquoi ne pas développer des établissements d'accueil tels que les classes passerelles pour aider cette socialisation ? Les jardins d'éveil ont fait l'objet d'une polémique liée au taux d'encadrement et au niveau de la professionnalisation de l'encadrement. Quoi qu'il en soit, de manière générale, le bien-être des enfants ne peut être assuré que si les adultes qui les encadrent sont en nombre suffisant. L'exemple des classes passerelles de Roubaix qui nous a été présenté, avec des classes de vingt enfants et deux éducateurs, est plus favorable que la classe de maternelle avec vingt-huit enfants avec un enseignant et une fraction de temps d'ATSEM.

Il est difficile d'exposer l'avis des familles en moins de dix minutes. Mon intervention n'a donc pu être que lacunaire. En conclusion, je dirai qu'un certain nombre de réalisations ont été effectuées. Il convient de les renforcer.

Anne-Marie Brocas

Je vais à présent donner la parole à Danièle Sommelet, professeur émérite de pédiatrie à Nancy et présidente de la délégation départementale de la Croix-Rouge française. Elle va évoquer la question de la santé.

Danièle Sommelet

J'estime qu'il est remarquable de parvenir à rassembler tant de personnes autour du thème du bien-être de l'enfant dans les structures d'accueil. Il s'agit d'une question fondamentale car, ainsi que les différents intervenants l'ont exposé, la petite enfance est une période qui construit l'avenir de l'individu. De même qu'il faut établir une continuité en matière de petite enfance, il

faut également assurer un continuum entre le bien-être de l'enfant, celui de l'adolescent et de l'adulte. Cette continuité, peu évoquée, devrait s'inscrire dans une politique de santé, au sens large retenu par l'Organisation mondiale de la santé (OMS) de l'enfant et de l'adolescent, de la naissance jusqu'à 18 ans. Elle devrait viser à prévenir les complications tardives, notamment en termes de santé mentale et d'un certain nombre de maladies chroniques.

Les acteurs et structures qui peuvent s'occuper de l'enfant et de sa famille constituent un véritable puzzle. Tant au niveau national qu'au niveau territorial, il reste beaucoup à accomplir en matière de coordination. Les conséquences de l'absence d'une structure de dimension nationale sont nombreuses :

- insuffisance de l'impulsion de l'État dans une politique de prévention en faveur de l'enfant ;
- faiblesse de la coordination interministérielle et interinstitutionnelle que vous retrouvez sur le terrain ;
- cloisonnement toujours maintenu entre les champs sanitaire et social, malgré l'existence des agences régionales de santé (ARS) ;
- méconnaissance par les professionnels du rôle des institutions de l'État, et réciproquement ;
- connaissance insuffisante des besoins de santé des jeunes enfants ;
- vision trop technocratique des décideurs ;
- éclatement des acteurs.

Je ne sais à qui (parents, responsables, dirigeants) vous pourriez adresser cette phrase de Fénelon : « *D'ordinaire, ceux qui gouvernent les enfants ne pardonnent rien et se pardonnent tout à eux-mêmes* », mais il me semble que certaines personnes n'aimeraient pas l'entendre.

Une politique de santé de l'enfance (de 0 à 18 ans dans lequel s'inscrit la petite enfance) est une nécessité pour l'instant fort oubliée. Ses enjeux consistent à associer des axes stratégiques verticaux au respect des spécificités transversales liées au développement de l'enfant. Ses besoins de santé sont à la fois des besoins sanitaires et psychosociaux. Ces deux besoins sont évidemment très imbriqués l'un dans l'autre. Il est également important de décliner les politiques en fonction des particularités locales et des besoins régionaux. La France est cependant loin de disposer d'évaluations précises dans ce domaine.

Les acteurs concernés par l'enfance doivent accomplir leurs missions en collaboration. Jusqu'à présent, ils n'ont jamais travaillé ensemble qu'autour de thématiques soulevées par les ministres pendant la durée de leur mandat.

La politique de santé publique doit être revisitée et entendue dans une acception large : prévention, protection, éducation à la santé, il faut y ajouter la pratique des soins, mais dans le respect de l'individualité, de la singularité et des besoins des enfants. La politique de périnatalité a permis d'accomplir un premier pas extrêmement important en la matière. Il faut aussi développer ce type de dispositifs en les adaptant aux tranches d'âge, de la naissance à 18 ans, en tenant compte des éléments suivant : autour de l'enfant il n'y a pas d'unité de lieu, d'unité de temps, d'unité d'action.

La politique de santé doit aussi permettre de prévenir la surmortalité, les maladies de la société (addictions et pathologies de la santé mentale), et les maladies chroniques. Et cela commence dès la petite enfance. Par exemple, l'éducation à la nutrition des enfants et des parents dans la petite enfance constitue un élément très important de la prévention de certaines complications ultérieures : obésité, hypertension artérielle, diabète...

Les familles à risque doivent pouvoir être repérées sans être stigmatisées, et aidées. Nous avons hier évoqué les situations de handicap. Il reste un énorme travail à accomplir afin

d'améliorer les parcours de soins et de prise en charge des enfants, des adolescents et des adultes handicapés. En effet, ces parcours demeurent souvent totalement illisibles.

Les structures d'accueil doivent pouvoir prendre en compte le rôle primordial des parents, ainsi que de nombreux intervenants l'ont souligné.

Il faut savoir placer le questionnement éthique au sein de toute décision complexe. L'ouverture aux sciences humaines et sociales des acteurs de la petite enfance, souvent formés de manière hétérogène, devrait être mieux assurée.

Nous sommes aujourd'hui « à la recherche du temps perdu ». À la question de savoir si la santé de l'enfant est satisfaisante, les professionnels de santé de l'adulte et les politiques répondront positivement. Cependant, les colloques et les études mettent de plus en plus en exergue les suicides des enfants¹, l'insécurité en milieu scolaire, les addictions, et la maltraitance. L'insuffisance d'organisation en matière de prise en charge globale de l'enfant est l'un des facteurs de ces maux. Il faut donc réfléchir et agir rapidement.

Pour ma part, je soutiens qu'un plan de santé publique de l'enfant, de la naissance à 18 ans, soutenu au plus haut niveau de l'État et décliné sur le terrain, est la seule mesure capable de rassembler tous les acteurs qui s'occupent des enfants et de leurs familles. Le soutien de l'État est très important. À titre d'exemple, lors de l'élaboration du plan Cancer, à laquelle j'ai participé, la place de l'enfant et les mesures spécifiques dont il doit faire l'objet n'ont été reconnues que grâce à la pression exercée auprès des politiques.

Un plan de santé de l'enfant et de l'adolescent n'a jamais été réalisé en France, à la différence de ce qui a été mis en œuvre dans la plupart des pays européens et au Canada. Notre pays n'a institué que des mesures ponctuelles.

Les objectifs du plan de santé publique seraient les suivants :

- rassemblement de tous les acteurs ;
- prise en compte des problèmes de prévention et d'accompagnement ;
- soutien des familles en situation de pauvreté ;
- proposition de modèles d'organisation cohérente ;
- amélioration de la formation transdisciplinaire (ce point a souvent été évoqué ici, la formation des personnels est très hétérogène) ;
- évaluation de l'impact des politiques ;
- développement de lieux de questionnement éthique.

Pour conclure, je citerai André Comte-Sponville « *On ne naît pas humain, on le devient* ». Si on le devient, c'est grâce à ceux qui s'occupent du développement du petit enfant et s'attachent à son bien-être.

Anne-Marie Brocas

Je vous remercie d'avoir apporté un éclairage en matière de santé. C'est le seul moment où, dans ce colloque, nous aurons parlé spécifiquement de la santé des enfants. Elle est incluse dans le bien-être, voire s'y confond si l'on suit la définition de la santé par l'OMS. Ce thème mériterait de faire l'objet d'un colloque spécifique, qu'il n'est pas exclu que nous organisions. Nous portons en effet une grande attention à cette question.

Je vais donner la parole à Sylvie Lechevillier, de la Caisse nationale des allocations familiales (CNAF). Elle est responsable des politiques enfant, jeunesse et parentalité.

1. Voir le rapport de Boris Cyrulnik « Quand un enfant se donne la mort », remis à Jeanette Bougrab en octobre 2011.

Sylvie Lechevallier

L'intitulé de ma fonction montre que la CNAF tente d'assurer un continuum entre la petite enfance et la jeunesse. Je me propose d'exposer la position de la CNAF vis-à-vis des différents acteurs qui interviennent dans ce domaine. Beaucoup d'éléments ont déjà été évoqués, que je partage.

La CNAF intervient conformément aux dispositions législatives et réglementaires en vigueur. Elle met tout en œuvre pour tâcher de respecter la diversité de choix pour les familles. Que ce soit pour la mobilisation des moyens d'accompagnement par des travailleurs sociaux ou d'ingénierie sociale ou pour les moyens financiers destinés aux services ou à la solvabilisation des familles, la CNAF va poser des principes et définir des valeurs. Cependant, les principes définis à l'échelon national ne sont pas toujours mis en œuvre à l'échelon local. Par exemple, les modes d'accueil devraient être accessibles à tous et ne devraient pas être réservés aux enfants des parents qui travaillent. De même, tous les enfants handicapés devraient pouvoir être accueillis. Dans les faits, même si la CNAF finance les crèches et définit des exigences d'ouverture à tous, les familles sont encore trop souvent sélectionnées par les structures en fonction de leur activité professionnelle (temps plein ou pas) et de leurs horaires de travail (horaires de travail classiques ou atypiques), durée de vacances, etc. Les logiques gestionnaires prennent donc le dessus sur les principes.

Le service aux familles et les besoins de l'enfant sont parfois considérés comme antagonistes, cela a été évoqué hier. J'estime pour ma part qu'ils sont complémentaires. Pour reprendre les propos de François Fondard, les enfants se portent mieux quand les familles vont bien. La CNAF propose donc la mise en place de dispositifs particuliers afin de s'adapter aux besoins spécifiques des familles. Ils sont par exemple destinés à appréhender les horaires de travail atypiques dans la mesure où les parents ne sont pas en mesure d'anticiper l'évaluation de leur besoin d'accueil. Cependant, il faut réfléchir sur le développement de ce type de dispositifs adaptés, lesquels ne correspondent pas nécessairement à l'intérêt de l'enfant, sans se priver d'une réflexion quant à l'organisation des temps de travail (travail de nuit, sur le week-end, etc.).

Après les parents, et devant les crèches, les assistantes maternelles représentent les modes d'accueil les plus utilisés. Dans ce domaine, l'intervention de la CNAF ne se limite pas à solvabiliser la demande. Nous essayons, par exemple, de financer des services qui allient de l'accueil en structures et de l'accueil à domicile ou chez des assistantes maternelles de façon à ce que les rythmes de l'enfant soient préservés. Néanmoins, les diverses expérimentations demeurent toujours à la frontière des règles fixées par le droit, ce qui empêche certaines initiatives d'aller jusqu'à leur terme.

Dans la mesure du possible, la CNAF essaye également d'œuvrer au rapprochement entre la petite enfance et l'Éducation nationale pour assurer plus de continuité. La branche famille a beaucoup investi dans les classes passerelles évoquées ce matin, et non uniquement sur le plan financier. Monsieur Estienne a rapporté que les classes passerelles n'étaient plus financées par la CNAF. Notre réelle difficulté réside dans le fait que, dans ce genre de dispositifs comme dans d'autres pour la petite enfance ou au-delà, plus nous apportons de financement plus les autres contributeurs ont tendance à se désengager. Or, la CNAF ne peut être le seul organisme de financement, ce n'est pas très sain. Par ailleurs, elle n'est pas le seul acteur concerné par les classes passerelles. Or, l'Éducation nationale ne semble pas souhaiter le développement de ces classes passerelles.

S'agissant des jardins d'éveil, qui font polémique, la CNAF n'a pas à avoir de position de valeur puisqu'il s'agit d'un dispositif légal. Elle a choisi de les financer, de façon à favoriser une expérimentation destinée aux enfants âgés de 2 et 3 ans. La scolarisation des enfants de 2 ans n'est pas satisfaisante à bien des égards, madame Brisset vient de le rappeler ; mais les

enfants de 2 ans ne sont pas tous, et de loin, dans les crèches. Comment répondre à l'attente des parents, comment ne pas saucissonner les modes d'accueil en fonction de l'âge des enfants ? Concernant les jardins d'éveil et en ayant à l'esprit la qualité de l'accueil de l'enfant, la CNAF subordonne l'octroi de ses financements au respect d'exigences allant au-delà de celles prévues par le décret : présence d'au moins deux professionnels ; adossement des locaux à des établissements d'accueil du jeune enfant pour étudier ce qu'il faudrait modifier dans l'accueil des 2-3 ans dans les crèches ou, s'ils sont adossés à l'école maternelle, qu'est-ce qu'il faut modifier en son sein, en particulier pour le respect des rythmes biologiques des enfants (sieste, ne pas imposer la propreté, etc.).

Enfin, concernant la relation entre les parents et les services en charge des jeunes enfants, il s'agit d'un sujet complexe. Le vœu de tous vise à accroître la participation des parents, à les impliquer davantage. Cependant, dans les faits, il est difficile de faire coïncider le rythme des parents, des enfants et des professionnels. Il est complexe d'associer la logique gestionnaire des établissements et les attentes des familles en termes d'accueil. De plus, face à la pénurie actuelle de places d'accueil, il y a un arbitrage nécessaire entre disposer de plus de temps pour accueillir les parents convenablement ou accueillir plus d'enfants. Ainsi, parmi les familles où les deux parents travaillent, il y a encore 27 % des enfants qui sont accueillis à titre principal par les parents ; qu'est-il préférable pour l'enfant : cette situation ou bien un accueil en crèche, même avec moins d'attention pour les parents ? Nous essayons de mettre en place des solutions alternatives telles que les lieux d'accueil enfants-parents en faisant en sorte que, dans la mesure du possible, ils soient adossés à une structure d'accueil du jeune enfant pour permettre que l'accueil des parents, surtout dans leur relation à l'enfant puisse se faire dans ce lieu plus adapté que dans la crèche elle-même. Cela peut également se faire dans le cadre des centres sociaux, car ceux-ci disposent souvent de crèches, en incorporant cette dimension d'accueil des parents dans le projet global du centre, ou encore lorsqu'il existe un lieu d'accueil enfant-parents...

Je conclus sur la difficulté qu'il y a à faire se rencontrer des points de vue différents dans le cadre du cloisonnement qui demeure dans certains secteurs.

Anne-Marie Brocas

Il s'agit en effet de notre gageure. Je me tourne à présent vers Roger Vrand, sous-directeur de la vie scolaire à la Direction générale de l'enseignement scolaire (DGESCO). Il représente, à cette table, l'Éducation nationale.

Roger Vrand

Je vous prie d'excuser Jean-Michel Blanquer, directeur général de la DGESCO, qui assiste à une réunion européenne. Je suis en charge de la sous-direction de la vie scolaire, des établissements scolaires et des actions socio-éducatives. J'insiste sur cette présentation, car les dossiers dont je m'occupe ne relèvent pas des enseignements scolaires, mais plus largement de la vie des élèves au sein des établissements.

Je souhaite évoquer la question du bien-être de l'élève, qui constitue une sorte d'angle mort dans le colloque. Selon madame Brisset, l'Éducation nationale ne s'occuperait pas de l'enfant et ne connaîtrait que l'élève. C'est peut-être vrai, mais cela n'exclut pas que la problématique du bien-être soit au cœur des préoccupations de la DGESCO. J'y suis particulièrement sensible.

J'aimerais vous renvoyer à la lecture du numéro récent de la *Revue de pédagogie de Sèvres*, qui a donné lieu à un article du *Monde* consacré à la question du plaisir et de l'ennui à l'école. Prendre en charge l'élève dans sa globalité est au centre de nos préoccupations dans une

société qui a fondamentalement évolué. J'ai notamment à l'esprit la contribution de Mona Ozouf, qui évoque le plaisir qu'elle avait d'aller à l'école alors que le domicile familial était pour elle un monde raréfié. Nous sommes aujourd'hui dans une situation inverse. Le monde extérieur est très ouvert, fait non pas de raréfaction, mais de surabondance, et le monde scolaire impose un certain nombre de règles et de recentrages.

La maternelle est d'abord un lieu d'apprentissage où l'enfant apprend à devenir un élève et notamment à maîtriser le langage. Il s'agit d'une priorité, car les évaluations internationales reprochent à notre système éducatif de ne pas progresser suffisamment en termes de réduction des inégalités. Pour autant, la maternelle est aussi un espace de prise en charge de l'élève dans sa globalité avec une grande attention. Par exemple, la demande de sauter une classe évoquée précédemment procède des parents, d'une impatience vis-à-vis de l'école et d'une rentabilité de celle-ci face à laquelle le travail des maîtres, particulièrement en maternelle, consiste à prendre le temps des apprentissages et à laisser à l'élève la possibilité de découvrir le monde collectif de l'école.

Nos chantiers prioritaires concernent la continuité à assurer entre les différents niveaux d'enseignement. Les classes passerelles sont une expérimentation dont nous sommes étroitement partie prenante. Nous travaillons à la mise en place de repérages des éventuels troubles du langage. Ceux-ci sont destinés à favoriser la prise en charge continue des élèves entre la maternelle et l'école élémentaire. La question de la santé est également présente à l'école maternelle, notamment sous la forme d'une éducation nutritionnelle. Un de nos sujets de réflexion à la suite du rapport de la Conférence nationale sur les rythmes scolaires est celui des rythmes journaliers et hebdomadaires. La semaine des quatre jours est actuellement examinée par le ministre.

Plus largement, nous nous efforçons de promouvoir l'attention sur la question du climat scolaire. Cette notion ressortit à tous les aspects de la vie des élèves au sein des établissements : 325 établissements du second degré et environ 2 000 écoles du réseau Eclair (Ecoles, collèges et lycées pour l'ambition, l'innovation et la réussite) sont invités à s'engager fortement dans la démarche du projet pédagogique. Ce dernier repose sur l'autonomie des établissements et suppose la collaboration des équipes, ainsi qu'une liaison étroite entre les écoles et les collèges.

S'agissant du rapprochement entre les différents acteurs du système, nous souhaitons donner toute leur place aux parents. Nous sommes engagés depuis plusieurs mois dans une série d'actions qui doivent permettre de renforcer le rôle des familles à tous les échelons, de l'établissement jusqu'au niveau académique. Nous avons mis en place dans les rectorats des responsables des relations avec les parents d'élèves. La « mallette des parents », expérimentée et évaluée dans l'académie de Créteil, et jusqu'ici réservée à la 6^e, sera utilisée dans le cadre du passage entre la grande section et le cours préparatoire. Elle offre des supports qui permettent aux équipes d'organiser des réunions et des débats avec les parents dans trois domaines : apprendre à lire ; aider mon enfant à apprendre le métier d'élève ; être bien à l'école. La problématique du bien-être à l'école est donc au centre de l'échange avec les parents.

Mais évidemment, l'Éducation nationale ne prétend pas être seule à s'emparer de cette question. Ses partenaires sont nombreux : communes et services d'action sociale ; programmes de réussite éducative dans le cadre de la politique de la ville conduits dans les départements à l'initiative des directions interministérielles de la cohésion sociale, qui portent sur des questions de santé, d'éducation et de parentalité ; associations, telles que la Croix-Rouge.

Anne-Marie Brocas

Je vous remercie. Je donne à présent la parole à Sabine Fourcade, directrice générale de la Cohésion sociale (DGCS).

Sabine Fourcade

Bonjour à tous. Je suis directrice générale de la Cohésion sociale et déléguée interministérielle à la Famille. À ce titre, les questions de continuité et de coordination, largement soulevées ce matin, constituent pour moi des préoccupations essentielles. La politique de la famille requiert de développer la coordination de ses acteurs. En tant que directrice de la DGCS, j'estime très important de ne pas opposer les politiques, les publics, et en particulier ne pas opposer les parents et les enfants, mais de trouver les moyens d'améliorer la cohésion sociale et le bien-être de l'ensemble des membres de notre société ; le bien-être des uns améliore le bien-être des autres. Il me paraît également très important d'entrer dans la politique de la cohésion sociale par la question du bien-être, car celle-ci oblige les décideurs à demeurer concentrés sur un objectif, et non sur les seuls moyens. Enfin, je souhaitais dire que je suis particulièrement sensible au thème du colloque, car avant d'entamer une carrière administrative j'ai fait de la psychologie et j'ai travaillé sur le développement de l'enfant.

Le bien-être des enfants me semble placé sous trois auspices, à savoir celles de la disponibilité, de la qualité, et du respect.

Le degré de disponibilité émotionnelle des parents ou des professionnels est, selon les pédo-psychiatres, très important pour le bébé. Les adultes doivent pouvoir remarquer les signaux envoyés par l'enfant. Le développement de l'offre d'accueil de qualité est un moyen qui permet de favoriser la conciliation des vies personnelles et professionnelles, mais également de s'assurer que le degré de disponibilité et d'interaction parents-enfants sera optimal. L'augmentation de l'offre est donc aussi importante pour répondre aux besoins des parents que pour répondre à ceux des enfants. Même s'il est nécessaire de les poursuivre, les efforts budgétaires consacrés à la petite enfance représentent près de 10 milliards d'euros, soit 5 % du PIB. À titre de comparaison, la prise en charge de la dépendance des personnes âgées représente 1 % de la richesse française. La stratégie de Lisbonne donnait pour objectif aux pays européens de couvrir 33 % des besoins d'accueil du jeune enfant. La France atteint la proportion de 47 %, ce qui témoigne de son action en matière de développement de l'offre d'accueil collectif et individuel.

S'agissant de la qualité, il s'agit de qualité globale. Je tiens à vous relire le décret relatif à la mission des établissements et services d'accueil non permanents pour les enfants : « *Les établissements et services veillent à la santé, à la sécurité, au bien-être et au développement des enfants qui leur sont confiés. Dans le respect de l'autorité parentale, ils contribuent à leur éducation. Ils concourent à l'intégration des enfants présentant un handicap ou atteints d'une maladie chronique qu'ils accueillent. Ils apportent leur aide aux parents pour favoriser la conciliation de leur vie professionnelle et familiale* ». La feuille de route est donc tracée. J'insiste sur l'objectif d'égalité des chances et d'intégration des enfants porteurs de handicaps, issus de familles pauvres, ou présentant des difficultés. L'offre doit répondre à l'ensemble des obligations prévues par le décret au travers des normes de qualité et des projets d'établissements qui doivent exister dans chacune des structures.

Concernant l'accueil individuel, un référentiel a été élaboré à destination des assistantes maternelles. Celles-ci doivent suivre 120 heures de formation obligatoires.

Nous œuvrons également pour développer de nouveaux modèles et de nouvelles structures plus souples, afin de s'adapter aux besoins des familles et des enfants et permettre la continuité entre les différents modes de garde : les microcrèches qui permettent, plus facilement que dans des structures plus importantes, de travailler en lien avec les parents ; les crèches d'entreprise qui doivent permettre une meilleure proximité avec les parents ; les maisons d'assistantes maternelles qui ne sont pas la panacée, mais qu'il est important d'expérimenter car elles offrent une solution souple entre accueil totalement individuel et accueil collectif. Il est important aussi d'essayer, comme le fait la CNAF, les jardins d'éveil qui peuvent répondre à certains besoins.

Il me paraît important d'expérimenter des systèmes qui viennent du terrain et sont demandés par des professionnels et des parents, puis d'évaluer ceux-ci.

Enfin, le respect est fondamental. Par respect, j'entends le respect des enfants, de leurs besoins et de leurs rythmes, et celui des parents, l'ensemble des structures doit travailler avec eux dans le respect de leurs compétences et de leurs besoins, et celui des professionnels, des financeurs et des décideurs. Il faut parvenir, sur des sujets sensibles comme celui de la petite enfance, tous ensemble à échanger, à expérimenter, à évaluer pour évoluer. Il me paraît également important d'être à l'écoute des sujets qui font réagir. Je vous remercie.

Anne-Marie Brocas

Compte tenu de notre retard, je propose de prendre trois questions de la salle.

De la salle

Bonjour, je suis Michèle Olivier, secrétaire nationale du Syndicat national unitaire des instituteurs et professeurs des écoles et professeurs d'enseignement général de collège (SNUipp). Je fais partie des quelques enseignants présents dans la salle. Nous assistons depuis ce matin à des tirs groupés contre la scolarisation des enfants de 2 ans. Or, un certain nombre d'études montrent les bénéfices de celle-ci en termes de socialisation ou d'acquisition du langage. Elle a peut-être également des effets invisibles dans d'autres domaines. Beaucoup de places ont été supprimées, car le ministère fait de la scolarisation à 2 ans une variable d'ajustement dans le cadre de la suppression des postes. Je souhaite affirmer que le bien-être des enfants nous importe, et nous devons en effet continuer à en discuter tous ensemble, si possible dans la sérénité.

Je voudrais m'adresser au représentant de la DGESCO, car, dans le souci d'adoucir les ruptures, dans beaucoup de départements, des équipes d'école maternelle ont souhaité développer des rentrées échelonnées permettant d'accueillir en douceur les enfants les plus jeunes, les parents et ainsi de faire le lien entre les familles et l'école. Je déplore que le ministère, les inspecteurs d'académie soient en train de reculer sur cette possibilité.

De la salle

Je suis directrice de crèche dans un établissement de la petite enfance de la ville de Paris. Je souhaitais réagir au propos de Sabine Fourcade, à savoir que le bien-être des uns améliore bien-être des autres. Qu'en est-il de la revalorisation salariale des professionnels de la petite enfance, qui me semble être la clé de voûte de la réussite en matière de bien-être des enfants ?

De la salle

Je suis formateur pour les éducateurs spécialisés de jeunes enfants, et représentant de parents d'élèves. Madame Fourcade a dit qu'il fallait se parler. Je pense qu'il faut surtout s'écouter.

Par ailleurs, mesdames Giampino et Brisset ont insisté sur le choix et le sens des mots. Lorsque monsieur Vrand parle d'« élèves » et de « maîtres », j'établis un parallèle avec le « placement » des enfants, qui était autrefois le vocable utilisé par les services de protection de l'enfance. Aujourd'hui, ce terme a été remplacé heureusement par celui d'« accueil ». Toute continuité dans un plan de santé publique tel que suggéré par madame Sommelet requiert d'envisager et de respecter l'enfant comme une personne.

De la salle

Je suis éducatrice de jeunes enfants. J'ai suivi l'école de jardiniers d'enfants. Je tenais tout d'abord à souligner que le diplôme d'éducateur de jeunes enfants a été reconnu par le ministère de la Santé, mais non par celui de l'Éducation nationale. Or, cette formation concerne l'enfant de 0 à 6 ans mais toute la période de 3 à 6 ans nous a échappé du fait de cette non-reconnaissance.

Il me semble que la scolarisation à 2 ans est trop précoce, car elle ne permet pas de respecter le rythme de l'enfant. L'école est très orientée sur l'acquisition des savoirs, l'évaluation, elle ne peut accueillir si jeune. Par exemple, certains parents contraignent leurs enfants à être propres afin de pouvoir aller à l'école, ce qui me semble être une erreur fondamentale. Enfin, je déplore que la France n'ait pas adopté un système intégré à la suédoise.

Réponse de Sabine Fourcade

Le bien-être des professionnels est un sujet important. J'assure qu'il fait partie de nos préoccupations.

Le système des diplômes est extrêmement complexe. Nous devons progresser en matière de reconnaissance et travailler sur des passerelles. S'agissant des revalorisations salariales, le contexte économique les rend extrêmement difficiles. Vous comprendrez donc que je ne puisse vous répondre sur ce point.

Clôture du colloque

Compte tenu de l'heure, je ne vous infligerai pas la grande synthèse que j'avais préparée, d'autant que le colloque a été d'une très grande richesse.

Je voudrais d'abord dire la satisfaction des organisateurs. Nous nous étions proposés à la fois d'élargir et de décentrer le regard porté sur l'accueil des petits enfants. L'élargir en examinant, pour les enfants de 0 à 6 ans, aussi bien l'accueil dans le champ social que l'accueil assuré par l'école. Adopter un regard décentré, c'est-à-dire partir du point de vue de l'enfant et de son bien-être plutôt que d'examiner l'accueil des enfants du point de vue habituel de la conciliation entre vie professionnelle et familiale, qui renvoie au point de vue des parents et de la société. Cette approche différente apparaît, à l'issue de ce colloque, très fructueuse. C'est pourquoi nous souhaitons faire de cette rencontre le point de départ d'une réflexion à poursuivre avec nos collègues de l'Éducation nationale. Le colloque nous a, en effet, apporté plus de questions, qui méritent d'être encore approfondies, que de réponses.

Sans revenir sur tous les propos échangés, je voudrais souligner le paradoxe français. D'un côté, les participants étrangers à nos travaux manifestent de l'admiration vis-à-vis de l'investissement réalisé en France dans la petite enfance. Cet investissement qui a eu historiquement comme point de départ l'école maternelle et les jardins d'enfants, revêt une dimension non seulement financière, mais se traduit aussi dans le développement de compétences riches. Pourtant, le classement de la France selon les indicateurs internationaux n'est pas très satisfaisant. Il est, évidemment, toujours possible de contester l'intérêt des indicateurs : comment et pourquoi mesurer l'incommensurable ? Cependant si, comme l'a rappelé hier Richard Cloutier, nous attachons de l'importance à la prise en charge de la petite enfance, il convient alors de porter un jugement sur ce que nous faisons pour déterminer les moyens de nous améliorer. Les indicateurs constituent dans cette perspective des outils parmi d'autres. À cet égard, deux approches différentes nous ont été présentées. L'approche anglo-saxonne s'efforce de mesurer les résultats, tandis que l'approche scandinave évalue les structures et les modes de prise en charge. Il serait intéressant de discuter davantage de ces deux approches, afin d'examiner les bénéfices que nous pourrions retirer de l'une et de l'autre.

L'attention, la bienveillance, la continuité relationnelle, la dignité, la prise en compte de la satisfaction de l'enfant, ont été beaucoup évoquées. J'ai d'ailleurs été agréablement surprise d'apprendre que l'OCDE se préoccupait de mesurer directement cette dernière par l'interrogation des enfants, ce qui ouvre pour nous des perspectives qui mériteront d'être expertisées. Plusieurs intervenants ont aussi évoqué l'enrichissement à attendre d'une prise en compte valorisante de la diversité des enfants accueillis. Bruno della Chiesa, hier, nous a utilement rappelé que tout n'était pas joué avant 3 ans, que tout restait possible plus tard, même si c'était plus difficile.

Nos travaux ont également mis en évidence la variété des points de vue : considèrerait-on que la prise en charge d'un enfant est satisfaisante parce que les parents la jugent telle, parce que la personne qui l'assure, travailleur social, éducateur ou enseignant est content, ou parce que l'enfant lui-même se sent bien ? On peut, à cet égard, tenter un parallèle avec la santé : à l'issue d'une opération chirurgicale, le chirurgien est souvent satisfait, mais le patient peut avoir un avis un peu différent même si, évidemment, il est toujours heureux de savoir son chirurgien content ! Probablement, pour apprécier le bien-être de l'enfant faut-il se placer au croisement de différents points de vue, celui des enfants, celui des parents, celui des professionnels, personne ne pouvant affirmer avoir seul la réponse.

Enfin, nos travaux ont porté sur la question de la continuité de la prise en charge des petits enfants. Le système français est, comme beaucoup d'autres, bâti sur le séquençage de la prise en charge de l'enfant dans un cadre social jusqu'à 3 ans puis dans le cadre de l'école maternelle. Peter Moss nous a présenté une analyse stimulante s'appuyant sur des modèles radicalement différents du nôtre dans lesquels jusqu'à 6 ans les enfants sont pris en charge par un système intégré privilégiant la continuité. Il nous a montré que les pays qui étaient passés d'un système séquençé à un système intégré avaient mis de nombreuses années pour effectuer cette mutation. Les systèmes intégrés rencontrent eux-mêmes des difficultés. Il y a cependant à apprendre de ces approches différentes.

Plus immédiatement, nous devons sans doute nous concentrer sur la question de la continuité pour les enfants de 2 et 3 ans, dont l'accueil fait l'objet d'expérimentations. Sans doute serait-il utile, ainsi que l'a rappelé Sabine Fourcade, de poursuivre les discussions et les évaluations dans ce domaine.

En conclusion, nos travaux ont montré que les réponses aux interrogations formulées s'agissant de la prise en charge de la petite enfance ne sont pas techniques. Le débat porte avant tout sur les valeurs. Gilles Brougère nous a rappelé ce matin que les questions telles que l'autonomie de l'enfant ou celle des apprentissages collectifs renvoient moins à des modes opératoires ou à des procédés techniques qu'à des valeurs qui structurent de manière extrêmement forte notre système. Nous devons discuter de ces valeurs avant de parler des dispositifs. Dans une période de tensions et de contradictions liées au contexte social et économique, il ne nous faut certainement pas chercher à tout prix le consensus, mais avant tout nous montrer capables de débattre. Cependant, si nous voulons réussir, nous sommes condamnés à nous entendre. Je vous remercie.

Anne-Marie Brocas
Directrice de la DREES

Annexe

INTERVENTIONS EN LANGUE ORIGINALE

1 • Measuring Child Wellbeing: Different Cross-national Approaches

Dominic Richardson

Political Analyst: Child Wellbeing, Social Policy Division, Department of Employment, Labour and Social Affairs (DELSA), OECD¹

Overview

I am going to talk to you about how we have been measuring child wellbeing cross-nationally over the past 20 years, and more importantly in the past five. People may be disillusioned by all the possible different things we could measure when we talk about child wellbeing, and that when you want to look at 34 countries as the OECD has now, you might just want to look at one indicator to keep it simple, just one thing that says child wellbeing. Supposing you do, do you look at poverty for all children from 0 to 17 or only for the youngest child and education solely for children at 15, as has been the case to date? As you can see it is a very difficult task.

In 2005, when Luxembourg took over the presidency of the European Commission discussion began about adding a child wellbeing indicator to the Laeken Indicator Set, which is a group of indicators agreed on that is used to monitor living standards and social exclusion in Europe on many things, but at the moment that only covers a breakdown of child poverty and NEET rates.

Many experts sat around a table and came up with the suggestion that they could use PISA achievement scores across Europe to measure children's wellbeing. PISA is a life-literacy measure, not designed for literacy that you might learn in school but literacy that you might need to use in your day to day life, however it is only measured for children aged 15. And using PISA achievement would only underline, that up until now, policymakers and researchers have primarily been interested in children when they are about to become adults, or when they go to hospital, i.e. we are interested in their well-becoming and future achievements and not their wellbeing, in their survival not their development.

1. The views expressed in this document are those of the author alone, and not those of the OECD or any of its member countries. Any mistakes are the responsibility of the author.

Measuring Child Wellbeing: Different Cross-national Approaches

Cross-National Child Wellbeing Comparison

In 1990, the United States Department of Commerce undertook a global comparison of child well-being, while in 2007 in a response to the narrow focus by experts in the Luxembourg Presidency meeting on what represents how well children are doing, Bradshaw and colleagues undertook a EU25 comparison of child well-being and UNICEF commissioned a report on child well-being in OECD countries. Both the EU25 comparison and the UNICEF framework used a multidimensional framework looking at dimensions such as material wellbeing, health and education – and combined these measures into a final well-being index. At the time of the UNICEF review, I found 670 separate child wellbeing indicators between Europe and the OECD – suggesting that educational achievement was only one of many options to represent child well-being. And since 2007, the emphasis has been on organising these many indicators of childhood to measure child wellbeing holistically, which is the multidimensional framework, an objective way of looking at children's lives in the separate 'silos' of policy,:-

their social security;

- their material wellbeing;
- their education;
- their health;
- their behaviours and risk taking
- their relationships.

As a result of this review and organisation of the data, it became clear that survival and well-becoming measures, and negative rather than positive measures, have been what we have actually been collecting and using to compare child wellbeing, more often than not, collected at points of intervention with professional.

For example, when looking at health – the most populated of all of the dimensions – this had mostly been done by looking at infant mortality or low birth rates. These are not development measures, but survival measures, and we are struggling to get beyond that. At the other end of the lifeline, in behaviour and risks, a Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) survey was undertaken and the children were asked whether they were smoking, drinking, having sex or taking drugs. In the cross-national arena we are very interested in the rates of these negative behaviours. Children's Self-Reporting

One criticism that arose from during the growth of comparisons of child well-being using children's surveys was whether children's self reporting is valid and reliable. My opinion is that we under-utilise children's self-reporting on how they feel their lives are, and this fear is unfounded. During an interview with a prominent journal in the UK following the launch of Doing Better for Children and one of their first questions was 'Why should we trust what children say about their wellbeing? If I wanted to change the way they feel, I could give them some sweets and they will tell me something different'. This is an unfair comment as the same could be said of adults. Analysis of reliability in income reporting in adult surveys might lead to a similar question. If I threatened to take a family's welfare payments away, might they tell me that they earned a different amount than they actually do. There is no big difference there.

Accessing Indicators and Reporting

Accessing indicators for a range of topics is critical for developing multidimensional frames of child well-being. Background questionnaires in the major child surveys are an excellent source of well-being data. However these can change wave-on-wave, and some of the indicators available in the PISA background questionnaire, such as those reflecting relationships, how often

children talk to their parents about school and how often they talk about news or life in general, have all now disappeared from PISA (although sometimes appearing in non-compulsory modules), but nonetheless PISA remains very important as the source we most often use for representing children's educational achievement. Income poverty, deprivation and risk behaviours are still priority indicators, but we need to know a lot more about these behaviours for some children, and for that reason we need to know more about methods of agency.

As Richard mentioned earlier not all children will be able to report in the same way due to their age, skills of writing etc. so we need to understand the agency of the parents in the child's life in order to get good information about that child's well-being.

Methods and differences between UNICEF and OECD Reports

In OECD we measure things differently than in the UNICEF report. We did not do an over-arching single indicator ranked from one to twenty of countries on child wellbeing and we looked at significant differences from the mean. In the UNICEF report countries were divided into three groups of high, middle and low performing countries.

Moreover the OECD report attempted to look at well-being and policy – or what drives variation in child well-being. For instance, of particular interest to the professionals in the audience are the policies for under-threes which compares conception to kindergarten policies and their effects on children's well-being.

Selecting Indicators

In selecting indicators to measure child wellbeing, the first thing to do is speak directly to children and measure what they are doing – this is done via the child surveys (PISA and HBSC). And there must be agreement across countries about what should be measured both UNICEF and OECD relied on the United Nations Convention on the Rights of the Child, and for the OECD report we also took the additional step of looking at policy amenable indicators.

This extra step was a response to a major criticism of the UNICEF report, which came directly from governments that some of these indicators were “not our job”, i.e. we do not deal with how well families get on inside the home. In the OECD report therefore, we tried to pick those which already had connections to policies, breakdown by age and interestingly we have tried to go beyond the rights and survival and towards more development.

Other criticisms arise in terms of coverage by age and topic in these studies. From both the OECD and UNICEF reports, and the available data (surveys being asked mainly of older children), what we know about children's well-being cross-nationally is about older children; it is still too adolescent-focused. No-one so far has produced an index which is disaggregated against all indicators on age, sex, ethnicity or any other forms of sub-groups that may have disadvantages or otherwise. We cannot talk about child protection, we do not know a lot about mental health comparisons across countries, we are even unsure whether the information we have on things like obesity is good quality and there are methodological issues. Also,

Weighting

When you add indicators into a composite, more weight can be given to some. An example of this would be if you think bullying is more important than brushing your teeth and some people would say that it is, then you can add weight to bullying by giving it twice the count. In all of these indicators sets, adding up to 20, 30, 40 or more indicators, have all used equal weights. This is partly because it is difficult to get consensus about what matters most, and also because Ken Land who did the Child Wellbeing Index for the US, has written widely on the use of equal weighted indicators and argues quite strongly that equal weights minimise disagreement.

Causal and effect composites

Wellbeing is something that covers your whole life; it is your general sense of wellbeing and quality of life. When we measure child wellbeing we look at education and health etc. Howe-

ver wellbeing as a whole when it changes does not change everything underneath, if I upset somebody by saying something unpleasant to them, their wellbeing may fall, but this will not affect their education or health at that time. The causality approach changes what you have to do with the data to make it a composite – well-being is caused by combined, but often unrelated aspects. If it was the other way around (and effect composite), and the change in wellbeing changed all the other paths we would have to carry out various internal reliability tests, or principal components analysis. Because well-being is a causal composite, we do not need to do this, only to create it and test it to something external.

The limitation behind causal composites is that data availability, or what makes the final cut, is all important. Looking at both Japan and the UK, in the UNICEF results they do particularly badly regarding family relationships and children's personal reporting of how they are progressing. Japanese children are very lonely and the UK also has poor family relationships. These indicators, which are strong in Southern European countries, we left out of the OECD report to the detriment of Spain and Greece, but to the benefit of Japan and the UK.

Consistency

I have talked about cause versus effect and about equal weight but when you add the indicators together you also need to consider consistency. If Country X rates average on both poverty and education, then they get an average score. If Country Y has a very low education score but a very good poverty score they would also get average. In the composite you do not really see this difference, and so raises the question do we value consistency? Is it better to be average on everything than really good on some indicators and really bad on others, and still end up in the same place? This is a debate that has not yet been had, and the question about whether or not to composite your indicator in the end depends on who you are going to speak to. UNICEF was an advocacy piece – “here is our work, we want it on the table”; The OECD's work was more about trying to inform policy. It is clear that we did not want to composite the data because we were interested in governments dealing with specific indicators separately.

Adolescent Data

Why do we only have adolescent data and why are these reports mostly adolescent-focused? Between 0 and 17 is the time of anyone's life when they go through most changes. A lot of the indicators that look at childhood across countries look solely at the 0 to 17 group without consideration of whether, for instance, poverty is more damaging for young children or older children or health interventions are more important early or late. In OECD data, only in housing and health do we have anything which is specific to the early years; in educational wellbeing, there are no outcome measures in the early years that we can look at cross-countries. When we fill in more specific age breakdown, sex and migrant status, it is even more difficult to get to those disadvantaged groups.

Causes of Variations in Outcomes

France has a very good poverty score comparatively while its education achievement is not so good, and the equality in educational achievement is also not so good. While France spends more on families than any other country in the OECD, how has that contributed to these different results? What causes the variations in outcomes?

Looking at public expenditure in France, Denmark and the United Kingdom – the top three family spenders in the OECD. France has got good poverty outcomes, Denmark has excellent poverty outcomes, and the UK has poor poverty outcomes. Investment in services is higher in Denmark and cash spending is higher in UK and this raises the question as to whether you really solve poverty by intervening in cash, or you solve poverty by providing a foundation from which someone can earn for themselves in the long-term.

It is not only how much is spent, or how money is spent that drives variation in child well-being outcomes. But also when it is spent. The proposition that education investment has critical and sensitive periods for spending, is likely to apply to health: why does health not have sensitive periods, why does poverty not have sensitive periods? If you take the spending and spread it out across the age groups, across childhood and youth and in France you have the Maternelle system, spending a lot of money in the early years compared to others, e.g. the US who spend next to nothing until the children are about 12 or 13. The UK has been investing more in the early years, and is presently about to invest more in disadvantaged two-year-olds.

Despite a clear importance of when money is spent, it has not really changed over the years in OECD countries, and any money to increase spending on childhood comes from outside, countries do not tend to re-invest parts of later years into early years, and three in every five dollars in the OECD is spent after a child is five years old, on compulsory education. Overall, it appears that higher than average spenders have lower than average poverty rates, across these different forms of intervention.

Going Beyond Poverty

When you look at wellbeing outcomes beyond poverty - because we understand that there are limitations in that indicator - it is only a hypothesis testing, but evidence shows that the strongest patterns between children's outcomes across these range of indicators, are linked more strongly with larger public interventions when children are younger. Given that most countries spend more in the later years, from age 6 onwards, at present the effective spending balance is off.

Spending

Private spending will have an effect, as will health spending. Looking at material wellbeing and housing for the different social policy choices:-

- Countries who do not means test their child benefits tend to do better in terms of poverty and housing;
- Countries that pay maternity leave to uninsured mothers tend to do better.
- Countries that advance maintenance payments to lone parent families, while waiting for the absent father or mother to pay, also do better.

Therefore, countries with more comprehensive coverage of benefits – without commenting on the level at which they are paid – are doing better on those measures most closely linked to material and wealth outcomes during childhood.

Future Work

Reliability

The big question, when we have done this work and presented it to governments, has often been “how can we trust children's reporting?”. When we evaluate these surveys and compare them to the adult surveys, we find that there is not much difference in terms of confidence in the findings. Equal confidence should be held in the reported data from both children and adults. Nonetheless, there is room for more work in this area.

Lessons

If France was to go ahead and build something similar to other countries using child wellbeing indices and surveys, it would have to be very conscious of getting age-related information on children's achievements and what they are developing. It is equally important to know how all children are doing, no matter their age. Moreover, equity is just as important as efficiency and we need to look at the interventions by age and most impor-

tantly look at family relationships in context as agencies, families as gate-keepers to children's interventions.

Subjective Wellbeing

We have talked today a little bit about the crisis, and a couple of years ago people were worrying about how we would measure changes in the crisis in child wellbeing. Looking at HBSC data now and asking whether the crisis is affecting children, in most cases their family affluence does not appear to have changed, and you would therefore say no - the number of cars in the household or the white goods, fridges and furniture all appear the same. If you ask children if they are happy they will tell you they are not, in fact they will tell you that for the first time in 15 years, they are actually unhappier than the last time you asked them.

There are uses for all of these indicators and they evolve at different speeds. We need to be very conscious of that, because if we are not we will end up intervening in the wrong areas and creating problems for ourselves in the future.

Bibliography

Bradshaw, J., Hoelscher, P. & Richardson, D., 2007, An Index of Child Well-Being in the European Union, *Social Indicators Research*, 80(1), pp.133-77.

Bradshaw, J., and Richardson, D., 2009, An Index of Child Well-being in Europe, *Child Indicators Research*, vol. 2, n° 3, pp 319 – 351.

European Commission, 2008, Social Protection Committee (2008). *Child Poverty and Well-Being in the EU: Current Status and Way Forward*, Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities. http://www.libertysecurity.org/IMG/pdf_ke3008251_en.pdf. Ganzeboom, H. *et al* (1992) "A standard international socio-economic index of occupational status" *Social Science Research*, vol. 21, pp 1-56.

OECD, 2009, *Doing Better for Children*, OECD, Paris.

OECD, 2011, *Doing Better for Families*, OECD, Paris.

UNICEF IRC, 2007, *Child Poverty in Perspective: An Overview of Child Well-Being in Rich Countries*, Innocenti report card 7, UNICEF: Florence.

UNICEF IRC, 2010, *The Children Left Behind: A League Table of Inequality in Child Well-Being in the World's Richest Countries*, Innocenti report card 9, UNICEF: Florence.

2 • The Danish Curriculum: a Means to Ensure Quality and Wellbeing?

Ole Henrik Hansen
Ph.D. fellow, Aarhus University, Denmark

Overview

In order to facilitate wellbeing for the child in Denmark, we have made plans for children's learning development and wellbeing and we call it the Danish Curriculum for the children in pre-school, and I can reveal that it does not solve all children's problems. A curriculum cannot solve poverty, racism, unemployment and suppression of minorities and especially as funding is a problem in Denmark at present (Hansen, 2011). I am a member of the Danish government task force on this subject and I will speak about the present curriculum.

The Danish Curriculum

This Curriculum was adopted in 2004 and comprises six themes:-

- Personal development
- Social competences
- Linguistic development
- Body and movements
- Nature and nature phenomena
- Cultural and cultural expressions and values

The aim of the Curriculum is the child's wellbeing and democracy which is fundamental in Denmark (Broström, 2006). It is better for the child to have a voice in the community rather than to learn to say 'horse' with the right expression, the feeling of social belonging is more important (Hansen, 2010). Through the curriculum we aim to frame the interactions between adults and children in a loving, caring and challenging environment and we wish to empower all children to have equal opportunities – we want to see the happy child.

There is a need for caring surroundings that ensure responsiveness and are sympathetic. The adult must be committed for the children's dreams and wishes. The children must feel part of the community, have a sense of belonging and attachment and learn to deal with all the social challenges and conflicts that arise (Manen, 2007; Noddings, 1986).

The important elements of social competences are empathy, attachment and social skills, and the main goal being democracy. These are developed in friendships, groups and cultures and are key to the community where children have the opportunity to express themselves in play, in collaboration with others, in solving problems, realising their dreams and obtaining that democratic spirit.

The child must learn their mother tongue and the nuances of the languages (Holmen, 2006). They must practice dialogue, listen, ask questions, give answers and be active in planning activities and projects. This is enabled by committed and empathic adults who listen with understanding, allowing the children to express their emotions and thoughts.

Children's motor skills, strengths, endurance and ability are seen as a means to conquer the world. By strengthening these skills we also strengthen the child's capacity to evolve. Body and movement are not only physiological but also sensual access to the world and pave the way to explore, experiment and enjoy the physical as well as the cultural environment and nature.

Nature is both the biological environment and the science that investigates nature; it is physics and mathematics, biology and environment. Experiencing nature in childhood contributes to both the emotional, mental and physical development and occurs where there is room to wander and seek answers.

Culture is an expression of people's approaches to the world. It is through culture that we understand others, define our own beliefs and recognise our own routes. The culturally varied child is open to the world without losing track of their own identity.

Fears surrounding the New Curriculum

In 2004, this curriculum was discussed in detail among practitioners, researchers and politicians as to whether it would undermine the Danish kindergarten tradition where the child's play and self-determination was important. We took inspiration from the French Philosopher, Jean-Jacques Rousseau. It was feared that the act was an admission of schoolification and the governmental control of the public day care, reducing the educators' professional autonomy and ultimately a narrowing down of the pedagogical approach (Hansen & Broström, 2010).

2011 Research

Today research into the very detailed documentation side of the curriculum found that it is too time consuming and for that reason it fails. The documentation appears to become an obstacle to the core process and the core issues of pedagogy such as care, exploration of language, nature, and sociality and finding a voice in the community. However, the educators agreed that a curriculum enhanced their professionalism. In addition, research papers dealing with the implementation of the act and its requirements for documentation identified that it can help to show what teachers actually do and supply the field with a common professional language and consciousness (Hansen, 2011).

Additional Influences

In Denmark the kindergarten is very unlike the French École Maternelle. Regarding the relationship between the documentation of the curriculum and life in the pre-school, there are a lot of other problems involved. Research implies that the children with the biggest needs are gathered in the lowest ranking pre-schools with the least educated staff and the best educated/richest parents get their children in to a pre-school with the best educated staff and best physical environment. Therefore this is the reason why a curriculum cannot solve poverty, racism etc.

Conclusion

One point of view is the act is a management technique, and notifies the child as a learning subject, not as a being, but as a becoming. The requirement for documentation by the curriculum establishes enclosures of what curriculum the pedagogical management tool actually is, it limits the planned schedule and professional focus in relation to progression and in the process the individual uniqueness can be compromised. It raises the question 'what constitutes pedagogical professionalism and how to obtain a democratic citizen'. As a consequence some of the larger cities in Denmark have begun to assess and document the learning environment rather than the child and the child's abilities.

BIBLIOGRAPHY

- Broström S.**, 2006, Care and Education: Towards a New Paradigm in Early Childhood Education, n° 35, pp. 391-409
- Hansen O. H.**, 2010, *Early Language and Thought*. Paper presented at the OMEP.
- Hansen O. H.**, 2011, What does research tell us about services for under threes? *Children in Europe*, n° 20, pp. 13-15, March.
- Hansen O. H., Broström, S.**, 2010, Young Children's Emotional Well-Being and Learning in Crèche: Social Relationships, Participation and Pedagogues' Role in Joint Object-Oriented Activities, *International Journal of Early Childhood*, n° 42, 2.
- Holmen A.**, 2006, Finding a Voice in a Second Language; a Matter of Language or Intercultural Communication? In Dahl Ø. et al, *Bridges of understanding, Perspectives on Intercultural Communication*, pp. 197-212, Unipub, Oslo.
- Manen M. V.**, 2007, *The Tact of Teaching*, Althouse Press, London.
- Noddings N.**, 1986, *Caring A Feminine Approach to Ethics & Moral Education*, University of California Press, Berkeley.

3 • Introducing Continuity and Equality into a ‘Split’ System of Early Child Care and Education: An International Perspective

Peter Moss

Professor of Early Childhood Provision, University of London

Preamble

My presentation is about early childhood education and care (ECEC), by which I mean formal services for children from birth to compulsory school age, in the case of France including the “crèches” and the “écoles maternelles”. I want to start by looking at the split in (ECEC because every country in the world starts with a split system. And I will argue that, today, these split systems have become dysfunctional. I will consider one policy response: integration of ECEC in the education system. I will assess this type of integration, and suggest some potential benefits and risks. I will conclude with some lessons learned so far.

UNESCO Report : “Caring and Learning Together”

I am basing my presentation on a recent UNESCO report called “Caring and Learning Together: a cross-national study of early childhood care and education within education”¹. This report presents findings from research by Yoshie Kaga, John Bennett and myself, and it focuses on one policy option, integration of early years into education. It is based on six cases where this process has begun: in five countries, Brazil, Jamaica, New Zealand, Slovenia and Sweden, plus the municipality of Ghent in Flanders. Because we want to emphasise that even if the nation does not move to integration, municipalities may have some possibilities for action too (though this will be limited because they cannot affect some areas like funding and workforce education). We also discuss other options in the report: we look at integration within welfare, taking the case of Finland. We also look at split systems in Flanders, France and Hungary, and we ask why these countries have chosen *not* to integrate into education. We do not want to presume that integration into education is the only choice; we want to look at it and understand why it may not make sense for some countries.

Split ECEC systems

Where every country starts...

Every country in the world starts with a split system of ECEC, with, on the one hand, childcare services, originally for poorer working parents but today more widely used by middle class parents. These are mostly for children under three, mostly staffed by care workers and focused originally on the physical care of children. On the other hand, you have early education, which begins in kindergarten, the “écoles maternelles”, originally for middle class children but today used by nearly all children. It focuses on children over three, and it has a workforce of teachers or pedagogues, as in Hungary.

These systems are differently balanced in different parts of the world. In the Anglophone world, childcare is dominant, with weak early education and a very large childcare component. Whereas in much of continental Europe, early education tends to be the dominant part of the split system.

1. Kaga Y., Bennett J. and Moss P. (2010), *Caring and Learning Together, A Cross-national Study of Integration of Early Childhood Care and Education within Education*, Paris, UNESCO. A French version will be soon available.

...but dysfunctional today

I think everyone understands this division to be dysfunctional, and the problems have been around for quite a long time. There are inequalities, for example, under-three childcare services typically take second place to education services in terms of places, access, funding, costs and workforce. There are discontinuities for children who have to move and families who have to find new arrangements. The whole fragmentation hinders a holistic approach. Split systems are also divisive, as they weaken early childhood education and care, and increase the risk of 'schoolification,' the downward push of the compulsory school into a split early childhood sector.

Policy options

People today are looking at policy options to respond to this dysfunctional split. One option is to set up better coordination between childcare and early education, such as a coordinating committee, keeping the sectors separate but in closer communication. However, this is a limited solution, and the effects are limited; it does not really deal with the problems.

Integration: what does it mean ?

The more radical option is to integrate the sectors into a single system. They can be integrated into welfare, as Finland, though Finland will soon probably move into education (as Denmark, also originally integrated in welfare, has very recently done). But more commonly, countries have chosen to integrate into education, which includes the five countries in the UNESCO study as well as countries like England, Iceland, New Zealand, Norway, Slovenia and Spain.

However, not all countries which adopt this option are fully integrated. The UNESCO report argues that full integration requires integration in each of eight separate dimensions. Seven of them might be called structural: policy making and administration, regulation, curriculum, access, workforce, type of provision, and funding. All these need to be integrated for a fully integrated system. The eighth dimension is what might be called conceptual, an integrated way of thinking, which is the most difficult aspect to achieve.

Integration is like a continuum: countries can be found at different places along it. France has a completely split system, at end of the spectrum ; a number of countries have partial integration (they have integrated some of those dimensions but not all of them) ; a few have fully integrated all the eight dimensions.

An example of partial integration: England

England illustrates a country that has partially integrated, namely in three dimensions. The whole of early childhood education and care is the responsibility of the Ministry of Education. There is one system of regulation and one curriculum for children from 0 to 5. However, despite these measures, England still has, in effect, two systems: childcare and early education. Between these two sectors, access is different, the workforce is different, provision is different, funding is different, and the concepts are different.

An example of full integration: Sweden

Sweden² is a country where all eight dimensions are integrated, administration, regulation, curriculum, access, workforce, provision, funding and concept. It is a seamless system for children from 1 to 5 years. It was not always so; this has been done over a period of 40 years, since the need to integrate was recognised in the 1960s. Before one year old, children are at home with mothers and fathers on well-paid parental leave. Sweden is one of very few countries

2. I could have chosen Denmark or Finland or Slovenia.

with continuity between “conge parental”³ and early childhood education and care. There is no continuity in England - or France - between leave policies and early childhood policies.

What does integration means in practice in Sweden ? There is one curriculum for children from 1-5. There is a universal entitlement for all children from 12 month of age; when parental leave finishes, a child is entitled to a place in a preschool. There is an integrated workforce organised around a graduate early-years teacher who specialises in the 1-5 group. There is integrated provision in the preschool centres, and integrated funding based on taxation. There are free periods of attendance for older children and a maximum fee, where no parent pays over EUR92 per month, with EUR46 per month for a second child.

Equally importantly, Sweden combines structural integration with conceptual integration : people think integrated, they think continuity. They have the concept of holistic pedagogy. I quote from their curriculum : “the preschool should be characterised by a pedagogical approach where care, nurturing and learning form a coherent whole” (Swedish Ministry of Education (1998; English translation) *Curriculum for pre-school*. Stockholm: Ministry of Education and Science.). A recent UNESCO report says that “parents in Sweden now expect a holistic pedagogy that includes healthcare, nurturing and education for pre-schoolers” (Lenz Taguchi, H. and Munkammar, I. (2003). *Consolidating Governmental Early Childhood Education and Care Services under the Ministry of Education and Science: a Swedish Case Study*. Paris: UNESCO).

An other interesting example of full integration: New Zealand

Another example of conceptual integration comes from New Zealand, where the concept is education, but in the broadest sense. By the 1990s, early childhood education had become the official term, as people took for granted that early education involved care as well. Education is understood as a broad, holistic concept concerned with all aspects of wellbeing and development (Anne Meade and Val Podmore (2010), *Caring and Learning Together: A Case Study of New Zealand*. Available at: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001872/187234e.pdf>). For me the question of what education consists of is one of the most important issues raised by integration in education.

Potential Benefits of Integration

Rethinking ECEC, asking critical questions

Let me turn to the potential benefits of integration now. I emphasize “potential” because nothing is inevitable. You can integrate and miss all the opportunities or you can integrate and benefit from them. In my opinion, the first benefit is the opportunity to rethink early childhood education and care by asking critical questions. For example, integration should be a opportunity to ask what early childhood education is for and what purpose it serves. What do we mean by care, education, knowledge, learning? What are the fundamental values of ECEC and ethics? I am very interested in democracy as a fundamental value and in an ethics of care. What is your image of the child ? the educator ? the early childhood centre ? Therefore, my motto would be: ‘No restructuring without rethinking.’

What could be the core benefits of integration ? Improved status and resources for the 0-3 services, for example with a common funding formula and the education and conditions of the workforce of the “crèches” being brought up to the same level as the workforce in early education services for 3-6 year olds benefiting from the strengths of services for under-3s or example work with parents, perhaps taking a more holistic approach; improved continuity and improved equality of access, especially if you extend entitlement to children under three.

3. In French.

Let me give you a very concrete example of the potential benefits of integration, based on statistics from the European Commission, showing the proportion in 2005 of children under three attending formal ECEC services according to the education of their mothers. Looking at Sweden, there is not very much difference (see table below), whereas with France⁴, you have one-third the chance of being in a formal service if your mother has low education than if your mother is a graduate from higher education (table).

Sweden did a very interesting evaluation of integration into education, concluding that there had been a reduction in differences in attendance on several dimensions. In 1998, the proportion of children aged 1 to 5 years attending ECEC varied from under 50% in small and rural *kommuns* to 65-70% in large cities and metropolitan areas; by 2004 this gap had closed markedly, to around 70% for the former and just under 80% for the latter, i.e. from over 20 percentage points (in 1998) to less than 10 (in 2004). The reforms, therefore, seem to have had a strong impact on reducing inequalities in access between different areas of the country (Skolverket (2007) *Five year with the maximum fee*, Stockholm: National Agency for Education).

Over the same period, there has also been convergence in attendance rates among different social and ethnic groups. In 1999, children with higher educated parents (i.e. with tertiary level education) were more likely than other children to attend pre-schools. By 2005, this had changed and there was only a small difference in attendance by parental level of education; the highest level of attendance at formal services was actually for children whose mothers have medium level education, the lowest for children whose mothers have high level education, but the spread is quite small.

A final potential benefit, one that is very close to my heart, is the possibility of building a really strong, united early childhood system, and therefore the chance to rethink its relationship with compulsory school. In my view, we need to get beyond the idea that early childhood readies young children for 'proper' school and move into other ideas, for example, the idea of a strong and equal partnership, or the vision of a pedagogical meeting place between early childhood and compulsory school. I reject the relationship of preparing for school, but if you use integration as a chance to rethink, you can have that debate.

Potential Risks

I do not want to say that integration has no problems. First, there is the risk of increased schoolification, because compulsory school may be able to push down not only into 3-6 schools but into crèche as well, thus losing the real benefits and strengths of the childcare system. Schoolification is an enormous problem.

If you integrate into education, the relationships with other services for children and families, such as health and welfare, may become weaker, and it will increase costs, because if you tackle inequalities, if for example you have a higher educational standard for workers in crèches, you have to pay them more and give them better conditions. I think that it is a benefit, though some will see it as a risk.

Some lessons Learned... so far

I want to end by summarizing some lessons learned so far. It is not a case of either/or: split systems vary in their balance between childcare and early education, and integration is on a continuum with choices as to where to go on that continuum. Secondly, integration can take place at different levels, with some degree of integration possible in education at municipal level. Ghent is one example, and there are a number of other examples including Reggio

4. The situation is the same in England.

Emilia. However, it is much better to do it at all levels, because if you do not integrate workforce and funding, for example, it is much harder to work locally. Finally, integration requires re-structuring and re-thinking, because the re-thinking gives re-structuring a strong rationale, direction and momentum.

Conclusion

I wrote a book in 1999 with Gunilla Dahlberg and Alan Pence called *Beyond Quality in Early Childhood Education and Care*, and I am delighted to say that a French version will be published in December (Dahlberg, D., Moss, P. and Pence, A., 2012, *au-delà de la qualité dans l'accueil et l'éducation de la petite enfance : les langages de l'évaluation*, Érès, French edition).

Comment améliorer le bien-être des jeunes enfants dans les lieux d'accueil et d'éducation ? La Direction de la recherche, des études, de l'évaluation et des statistiques et le Centre d'analyse stratégique ont organisé en octobre 2011 un colloque sur ce thème insuffisamment exploré en France. Adopter le point de vue de l'enfant plutôt que celui de ses parents ou de la société, proposer une réflexion globale sur le développement des enfants de 0 à 6 ans, telle a été la démarche originale de ce colloque.

C'est la première initiative en France visant à couvrir de manière complète ce thème. Elle a réuni des experts et des professionnels de la petite enfance, français et internationaux, de plusieurs disciplines : économistes, chercheurs en sciences de l'éducation, enseignants, neuroscientifiques, pédopsychiatres, psychologues, éducateurs de jeunes enfants, etc.

À la croisée des savoirs, réflexions et des expériences, ce colloque s'est intéressé à la définition du bien-être des enfants, à la qualité et à la continuité entre les différents lieux d'accueil et d'éducation, à la formation des professionnels et aux politiques publiques visant à améliorer le bien-être de tous les jeunes enfants.



ISBN : 978-2-11-129990-0